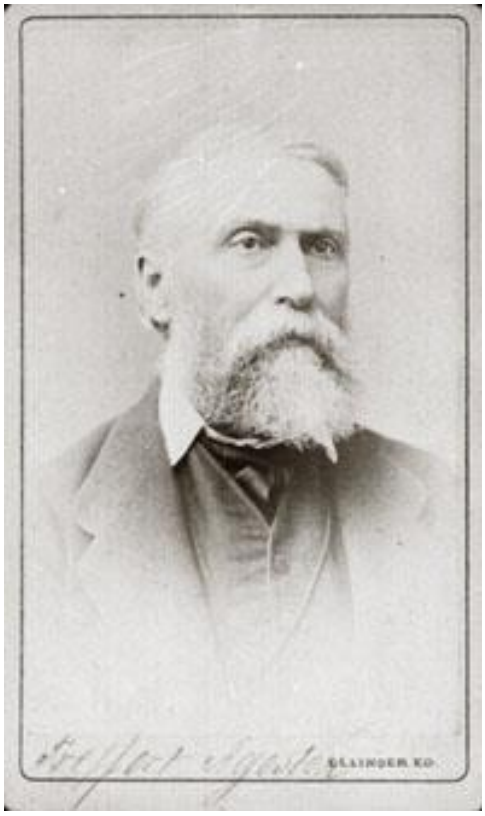
2016



Tóth Péter – Makó Ferenc – Varga Anikó (szerk.)

Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben

VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia

Tanulmánykötet

ISBN 978-615-5460-98-2

Tartalomjegyzék

AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓS TEVÉKENYSÉGHEZ SZÜKSÉGES PEDAGÓGUS KOMPETENCIÁK 5

IKT TÁMOGATÁSÚ HUMÁN TELJESÍTMÉNYTECHNOLÓGIAI FEJLESZTÉSEK A TANÁRKÉPZÉS TERÜLETÉN 24

KÖZÉPISKOLAI TEHETSÉGGONDOZÁS VIZSGÁLATA 36

A MUNKAALAPÚ TANULÁS, A GYAKORLATI KÉPZÉS TRENDJEI AZ EURÓPAI UNIÓBAN 53

A FELNŐTTEK ÖNIRÁNYÍTOTT TANULÁSÁNAK JELLEMZŐI AZ ONLINE TANULÁSI KÖRNYEZETBEN 70

AZ ÉRTELMILEG AKADÁLYOZOTT FELNŐTTEK LEHETŐSÉGEI VILÁGUNKBAN 89

VISSZA A TÁRSADALOMBA – BÖRTÖN ÉS ANDRAGÓGIA 108

A TÜKTÖZÖTT OSZTÁLYTEREM MOTIVÁCIÓS POTENCIÁLJAI 126

A SZOMSZÉD SZAKKÉPZÉSE SEM ZÖLDEBB-ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLAT A KÖRNYEZŐ ORSZÁGOK SZAKKÉPZÉSÉRŐL 148

OKTATÓI ELVÁRÁSOK, OKTATÓI VÉLEMÉNYEK A HALLGATÓKRÓL 176

TEXT MINING METHODS IN THE ANALYSIS OF FORUM MESSAGES OF THE COEDU DISTANCE EDUCATION LEARNING MANAGEMENT SYSTEM 196

KÖLTSÉGHATÉKONY INFORMATIKAI ESZKÖZÖKKEL TÁMOGATOTT OKTATÁS 213

MÉRNÖKINFORMATIKUS HALLGATÓK TANULÁSI STÍLUSA 228

TANÁRKÉPZŐ KÖZPONTOK ÉS AZ E-LEARNING SZEREPE A FELSŐOKTATÁS FEJLESZTÉSÉBEN 245

A BESZÉDKÉSZSÉG-FEJLESZTÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ TANANYAGOK ÉS FELADATOK A 9–12. OSZTÁLYOS TANKÖNYVEKBEN ÉS MUNKAFÜZETEKBEN 266

ADALÉKOK A VAJDASÁG XVIII-XIX. SZÁZADI OKTATÁSÜGYÉHEZ 285

DROPOUT IN THE HUNGARIAN VOCATIONAL TRAINING 304

AZ ÉNEKHANG FEJLESZTÉSE A VELESZÜLETETT ADOTTSÁGOKTÓL AZ ELŐADÓI MEGNYILVÁNULÁSIG 326

KOMPETENCIAMÉRÉSRŐL MÁSKÉNT – EGY PILOT VIZSGÁLAT TAPASZTALATAI 339

A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGFEJLESZTÉS IDŐSZERŰ KÉRDÉSEI 353

AZ INTERNETES NYELVHASZNÁLAT TANÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁI ÉS LEHETŐSÉGEI A SZLOVÁKIAI MAGYAR ANYANYELVOKTATÁSBAN 363

MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEK A TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREMBEN 392

MENTORTANÁROK PREZENTÁCIÓS KÉSZSÉGE 410

A NEOLOGIZMUSOK TANÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁI ÉS LEHETŐSÉGEI A SZLOVÁKIAI MAGYAR ANYANYELVOKTATÁSBAN 429

A VAJDASÁGI MAGYAR GYEREKEK KÖRNYEZETNYELV-TANULÁSÁNAK SPECIFIKUMAI 448

PETŐFI SÁNDOR KÖLTÉSZETE A MAGYARORSZÁGI ÉS A SZLOVÁKIAI MAGYAR ÁLTALÁNOS ISKOLÁS IRODALOM TANKÖNYVEKBEN 467

ELKÖTELEZŐDVE – A HÁZI OLVASMÁNYOK PROBLEMATIKÁJA 490

POSZTHUMÁN METAMORFÓZISOK 508

A MUNKAHELYI TANULÁS JELLEMZŐI AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS TÜKRÉBEN 526

A KÉPZÉSI ELÉGEDETTSÉG ÉS AZ ÉRZELMI JÓLLÉT KAPCSOLATÁNAK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA EGY SZAKIRÁNYÚ PEDAGÓGUS TOVÁBBKÉPZÉSI SZAK HALLGATÓI KÖRÉBEN 541

A VEZETŐI, STÍLUS ATTITŰD MEGJELENÉSE, HATÁSAI, FORMÁLHATÓSÁGA 557

MENTORTANÁROK ELEKTRONIKUS OKTATÓKÖRNYEZETEKKEL SZEMBENI INFORMÁCIÓBIZTONSÁG-TUDATOSSÁGÁNAK VIZSGÁLATA 573

A MOODLE KÉPZÉSI KERETRENDSZER ÁLTAL KÍNÁLT GAMIFIKÁCIÓS LEHETŐSÉGEK 585

AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓS TEVÉKENYSÉGHEZ SZÜKSÉGES PEDAGÓGUS KOMPETENCIÁK

Hegyi-Halmos Nóra, hegyi.halmos@ppk.elte.hu

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

Bevezetés

Az embert céltudatos tevékenysége, tudatos munkavégzése emeli ki az élőlények közül[1]. A munkatevékenység a XX. századtól alapvetően átalakult és új értelmet nyert. A megélhetést biztosító szakmai pályafutás biztosításán túl meghatározza az egyén társadalmi státuszát, és egyben az önmegvalósítás, a személyiség kiteljesedésének eszköze, egyfajta örömforrás lehet. Nem mindegy, hogy az ember életútját végigkísérő, adott esetben kiteljesítő munkavégzés, a szerencsések számára a hivatást jelentő, alkotó jellegű munkavégzés milyen sikerélménnyel jár. Nem véletlen, hogy napjainkban a munkavégzés kapcsán is felmerül a flowélmény[2], a boldogság fogalomköre, és a munka hatékonyságát növelő hatása. Ha a pálya élménytartalma és a személyiség élményigénye megfelel egymásnak, akkor létre jöhet a flow, és ha tevékenységeink olyan élményt nyújtanak, hogy képesek vagyunk teljesen feloldódni, maga az élmény, önmagáért lesz élvezetes (*Csíkszentmihályi*, 1975).

Bár a pályaválasztás kérdése csak az elmúlt évszázadban került a szakmai és társadalmi érdeklődés homlokterébe, mégis általánosan elfogadott

[1] Számos filozófus elméletében jelenik meg a munka, a munkatevékenység, mint az embert a természettől, illetve más élőlénytől megkülönböztető tevékenység (pl. Hegel, Marx, Kierkegaard).

[2] Csíkszentmihályi Mihály a tökéletes élmény alapjaként nevezi meg a „flow”-t, vagyis azt a jelenséget, amikor az ember annyira feloldódik egy tevékenységben, hogy magának a tevékenységnek a kedvéért szeretné folytatni, amit éppen csinál. Bármilyen tevékenység okozhat az ember számára flowélményt, amely során az ember izgalmat, sikerességet, megelégedettséget, boldogságot érez, és teljesen elmerül abban, amit csinál, átadja magát a folyamatnak. (Lásd: *Csíkszentmihályi* (1975): Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play, San Francisco. Csíkszenmihályi tudományos munkái mellett számos tudománynépszerűsítő művében is ír a flow-ról, a legismertebb az 1997-ben magyarul is megjelent Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó. Budapest)

tény, hogy a pályaválasztási döntéseknek - az iskolaválasztáshoz köthető első döntésnek, majd a szakmai életutat követő továbbképző vagy pályamódosító döntéseknek - igen nagy szerepe van az ember életében. Ezek a döntések határozzák meg szakmai életútján keresztül az egyén munkaerő-piaci helyzetét, karrierjének sikerességét, közérzetét, befolyásolják családja életútját, gyermekei jövőjét. A társadalom, a gazdaság és az egyén számára egyaránt fontos, hogy az ember megtalálja a helyét a munkaerő-piacon. A jól megválasztott, az érdeklődésnek, a képességeknek és az adottságoknak megfelelő foglalkozás sikeres életpályát biztosíthat. A jó döntésekben pedig jelentős szerepe van a mindenki által hozzáférhető, szakszerű, intézményesített pályaorientációs tevékenységnek. Az elmúlt évtizedek társadalmi és gazdasági folyamatai, az újkapitalizmus kialakulása, melynek legfőbb jellemzője a pénzpiac vezérelte gazdaság, a dezindusztrializáció (a hagyományos ágazatok visszaszorulása és a szolgáltató szektor előretörése), a nemzetközi munkamegosztás átalakulása, valamint a gyors technológiai változások, jelentős hatással voltak a munkaerőpiacra is. Csökkent a foglalkoztatás, a munkavállalók kiszolgáltatottsága nőtt, az atipikus foglalkoztatási formák egyre elterjedtebbekké váltak, a munkaerő-piac változásai egyre nehezebben prognosztizálhatók, ennek következtében az egyén életútja nehezen tervezhető (*Kispálné*, 2014). Míg a fiatalok a múlt század elején viszonylag kevés szakma, hivatás közül választhattak, és a megszerzett szaktudás egy életen át megfelelt a statikus munkaerőpiac követelményeinek, addig ma több ezer foglalkozás közül választhatnak, és az ifjúkorban megszerzett tudás rövid idő alatt elavul, érvényét veszti, megújításra szorul. A múlt század végén születettek esetén ma már szinte elképzelhetetlen, hogy egy munkahelyen, egy foglalkoztatási körben fogják eltölteni aktív életüket, valamint azzal is számolniuk kell, hogy a pályák sem állandóak, újabb és újabb szakmák születnek, mások megszűnnek, vagy tartalmuk alakul át gyökeresen. A fiatalokat tehát nemcsak a projektjellegű, rövid időszakokat felölelő életpálya/foglalkoztatás elfogadására, a gyakori munkahelyváltásra kell felkészíteni, hanem a majdnem biztos pályamódosításokra, valamint a globális munkaerő-piacon történő helytállásra is.

Magyarország társadalmi-gazdasági fejlődése nagyban függ attól, hogy az iskolarendszer az elkövetkező évtizedekben az iskolából kikerülő generációkat felkészíti-e a globális munkaerőpiacra történő belépésre,

bent maradásra, általános és szakmai műveltségük[3] folyamatos fejlesztésére. Ahhoz, hogy az iskolarendszer meg tudjon felelni a kihívásoknak, a köznevelési törvényben és a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott pályaorientációs tevékenység a napi iskolai pedagógiai munka valóságos és hatékony részévé kell váljon.

Az 1970-es évek permanens művelődésének gondolatát az ezredfordulóra felváltotta a lifelong és lifewide learning[4] szemlélet. Az elmúlt két évtized során az élethosszig tartó tanulás stratégiai célkitűzései több európai dokumentum alappillérévé (Memorandum 2000, Lisszaboni stratégia 2000, Oktatás és Képzés 2010 és 2020, Európa 2020 Stratégia) váltak, annak érdekében, hogy az Európai Unió 2020-ra – a célkitűzéseknek megfelelően – a világ egyik legdinamikusabban fejlődő, tudásalapú társadalmává váljon. Európa csak akkor képes tudásalapú társadalommá, valamint tudásintenzív gazdasággá[5] válni, ha polgárai naprakész információkkal, korszerű tudással rendelkeznek, és képesek annak hatékony felhasználására. Európa versenyképességét az határozza meg, hogy polgárai milyen széles körben jutnak hozzá a tudáshoz, mely meghatározza a munkaerő alkalmazhatóságát és alkalmazkodóképességét (*Komenczi*, 2001). A tudás karbantartása, frissítése, megújítása csak folytonos tanulás révén lehetséges. Az elmúlt években a formális tanulás mellett előtérbe került az informális és non-formális[6] tanulás is, mely

[3] A szakmai műveltség egy adott szakmához tartozó iskolázottságot, tanultságot, ügyességet, tapasztaltságot, a mesterségbeli jártasságot jelenti. (*Polónyi*, 2004)

[4] Lifelong learning kifejezésnek több magyar megfelelője is ismert, így használjuk az egész életen át tartótanulás, az élethosszig tartó tanulás, vagy a permanens tanulás kifejezéseket is. A lifewide learning az élet teljes szélességét átfogó, az élet egészére kiterjedő tanulásként értelmezhető, ahol a tanulás minden élethelyzetre és életterületre kiterjed. (*Komenczi*, 2001)

[5] A tudásalapú társadalom főszereplője maga az ember, a legfőbb érték az az emberi képesség, amely tudást teremt, és lehetővé teszi annak hatékony felhasználását. (Memorandum 2000) A tudás alapú társadalomban megváltozik a termelés jellege, a tudás közvetlen termelő erővé válik, egyre több az olyan szakma, ahol a munka tartalma a tudással, az információval és az emberekkel való bánást jelenti. A gazdaság egyre magasabban és speciálisabban képzett munkaerőt kíván. A tudásintenzív gazdaságban, vagy tudásalapú gazdaságban a gazdasági növekedés és a termelékenység legfőbb motorja a tudás, mely egyfelől az új technológiai vívmányokban, másrészt a szellemi tőkében nyilvánul meg. A tudásalapú gazdaságban az értéktermelés döntően tudástermelés, tudástranszfer (a tudás átadása, „cseréje"), valamint a tudás hasznosítása. (*Kraiciné*, 2004)

[6] A három fogalom meghatározása a Memorandum (2000) szerint: **„**Formális tanulás: oktatási és képzési intézményekben valósul meg, és oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el. Nem formális tanulás**:** a rendes oktatási és képzési rendszerek mellett zajlik, és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl.

tanulási utak során szerzett kompetenciák meg- és elismertetésére irányuló törekvésekkel egyre gyakrabban találkozhatunk (*Mihály*, 2000., *Benkei-Kovács*, 2012).

Az egyéni tudás élethosszig tartó, folyamatos fejlesztése tehát hozzájárulhat ahhoz, hogy az egyén megbirkózzon a változó munkaerőpiac kihívásaival, és biztosított legyen folyamatos foglalkoztatása. Az elmúlt évtizedben az élethosszig tartó tanulás stratégiája és terjedő szemlélete mellett, - ahhoz csatlakozva - megjelent az élethosszig tartó tanácsadás (lifelong guidance, LLG) gondolata, mely segíti az egyént abban, hogy az életpályája során felmerülő döntési helyzeteket értse és kezelni tudja. Az LLG, vagyis az élethosszig tartó pályaorientáció „olyan tevékenységek összessége, amelyek bármilyen korosztályhoz tartozó állampolgárok számára, életük bármely pontján lehetővé teszik, hogy felmérjék képességeiket, kompetenciáikat és érdeklődésüket; hogy észszerű oktatási, képzési és foglalkoztatási döntéseket hozzanak, valamint, hogy menedzselni tudják egyéni életútjukat a tanulás, munka és egyéb olyan területeken, ahol ezeket a képességeket és kompetenciákat sajátíthatják el vagy használhatják” (*Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat Szakszótára*[7], 2013, 13. old.). Az orientálás, valamint az annak részét képező tájékoztatás és felkészítés rendkívül fontos, életkorokon átívelő, az egyén döntési képességét támogató, az életpálya-menedzselési kompetenciákat fejlesztő tevékenység, amely képessé teheti az egyént arra, hogy önállóan, sikeresen és hatékonyan döntsön életútja és pályája alakításában. Az életpálya tehát döntési helyzetek sorozata, legyen szó akár iskolaválasztásról, továbbtanulási irány megválasztásáról, munkahelyválasztásról, munkahelyváltásról, vagy szakmaváltásról. Az iskola meghatározó szerepet játszik a szakmai pályafutásban, illetve az életút során felmerülő döntési helyzetek megoldására való felkészítésben.

---

ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás). Informális tanulás: a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését.” (*Memorandum*, 2000, 7. old.)

[7] Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótára. http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/ (A szövegben továbbiakban ELGPN Szakszótár, 2013)

A pályaorientációt hazánkban gyakran azonosítják az általános és a középiskola végén meghozandó döntés pedagógiai/pedagógusi segítésével, azonban ennél lényegesen komplexebb tevékenységről van szó. A megváltozott társadalmi, gazdasági és munkaerő-piaci körülmények miatt a közoktatás pályaorientációs feladatai felerősödtek és folyamatosan változnak. A pedagógusok pályaorientációt támogató szerepe átalakul és kibővül, hiszen nem csupán a továbbtanulás irányáról, a választott intézményről való egyszeri döntés meghozatalának a segítéséről, hanem a pályaorientációt folyamatként értelmező és alkalmazó új iskolai/pedagógusi feladatról van szó. Ebben a folyamatban megjelennek a pálya- és képzésválasztáshoz, az álláskereséshez, a munkába álláshoz, vállalkozóvá váláshoz, az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges információk éppúgy, mint az önismeret és az életpálya-építéshez szükséges kompetenciák fejlesztése. A pályaorientáció folyamatként kell, hogy végig kísérje az egyén életútját óvodáskorától szakmai életútja végéig. A pályavitelhez[8] kötődő kompetenciák akkor sajátíthatóak el eredményesen, ha fejlesztésük a köznevelés teljes vertikumában, és időszakában hatékonyan zajlik, az életkornak megfelelő módszerekkel és eszközökkel (*Borbély-Pecze - Gyöngyösi - Juhász*, 2013a). A pályaorientáció, mint pedagógiai feladat, gyakorlati pedagógiai tevékenység a jelenleg hatályos közoktatási dokumentumokban megjelenik, azonban a pályaorientáció folyamatként történő értelmezése, a mindennapi pedagógiai munkát átható tevékenység megvalósulása meglehetősen esetleges.

A 2011. évi CXC. nemzeti köznevelésről szóló törvény paragrafusaiban a pályaorientáció feladata a pedagógus kötelességei és jogai között jelenik meg: „a pedagógus alapvető feladata a rábízott gyermekek, tanulók nevelése, oktatása, óvodában a gyermekek Óvodai nevelés országos alapprogramja szerinti nevelése, iskolában a kerettantervben előírt törzsanyag átadása, elsajátításának ellenőrzése, sajátos nevelési igényű tanuló esetén az egyéni fejlesztési tervben foglaltak figyelembevételével. Ezzel összefüggésben kötelessége különösen, hogy:(…) l. tanítványai pályaorientációját, aktív szakmai életútra történő felkészítését folyamatosan irányítsa.”[9]

[8] Csirszka János az ember életpályáját két részre osztotta, a pályára való felkészülés időszakára, amit pályaadaptációnak nevezett, valamint a pályavitel időszakára, mely a pályamegvalósítás idejét jelentette. (*Csirszka*, 1963., idézi: *Szilágyi*, 2011)

[9] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, a pedagógus kötelességei és jogai 62. § 1. bekezdés

A pedagógus pályaorientációs feladata a 2012-es Nemzeti alaptantervben is megjelenik, azonban - kutatások rámutatnak, hogy - a pályaorientáció pedagógiai feladatként nem épült be szervesen a gyakorlati pedagógiai munkába. A pedagógusok nem feltétlenül rendelkeznek a pályaorientációs tevékenységhez szükséges ismeretekkel, képzettséggel, és nem szabályozott a pályaorientációs fejlesztő munka helye a pedagógiai tevékenység rendszerében. Borbély-Pecze és munkatársai rámutattak, hogy a pedagógusok rendszerint bármiféle segítség, képzettség nélkül, töredékes információk alapján, „jó szándékból" segítik diákjaikat (*Borbély-Pecze – Gyöngyösi - Juhász*, 2013a).

Empirikus kutatásomban az ország három régiójában vizsgáltam a gimnáziumok, és a gimnáziumok 9-12. évfolyamain tanító tanárok pályaorientációs tevékenységét. A középiskolákban tanító tanárokat célzó kérdőíves vizsgálat célja, hogy képet kapjunk arról, miképpen vélekednek a pedagógusok a pályaorientáció szerepéről, illetve saját feladataikról a pályaorientációs tevékenység során. A vizsgálat során arra is keresem a választ, hogy milyen pályaorientációt segítő módszerek, tevékenységek jelennek meg a vizsgált gimnáziumokban, és bemutattam, hogy a megkérdezett pedagógusok hogyan vélekednek a pályaorientációs tevékenység szerepéről és működéséről intézményükben. Jelen tanulmányban kutatásom azon fontos dimenzióját szeretném bemutatni, mely a pedagógusok pályaorientációs tevékenységhez való hozzáállását vizsgálta, illetve azt térképezte fel, hogy véleményük szerint milyen ismeretekre, tudásra, kompetenciákra van szükségük ahhoz, hogy a pályaorientációban, így a továbbtanulásban is sikeresen támogathassák diákjaikat.

1. Az iskolai pályaorientáció tartalmi összetevői

Az iskolai pályaorientáció elsődleges célja, hogy a fiatalok megszerezzék azokat a kompetenciákat, melyek birtokában képesek az önálló életpálya-vitelre, felkészültek az esetleges pályakorrekcióra, vagyis egyéni életpályájukat képesek sikeresen menedzselni. A sikerhez megfelelő tudásra és készségekre van szükség, melyeket összességében, *Sultana* (2011) alapján életpálya-építési kompetenciáknak (career management skills) nevezünk. Ezek a kompetenciák:

- a szakmai pályák, illetve a munka világában való eligazodáshoz, az álláskereséshez kapcsolódó készségek;
- az önismeret fejlesztése, az öndefiníció folyamatos felülvizsgálata;

- a tanulási utak és képzési lehetőségek ismerete;
- a társadalmi, gazdasági folyamatokkal kapcsolatos, valamint a képzési és munkaerő-piacot érintő változásokra vonatkozó információk megszerzésének képessége;
- a döntések előkészítéséhez, valamint azok következményeinek kezeléséhez szükséges készségek (*Sultana*, 2011).

Az életút-támogató pályaorientáció magában foglalja nemcsak az életpálya-építési kompetenciák fejlesztését, de az információszolgáltatást és a pályatanácsadást is. Ez a komplex feladat-együttes természetesen az egyes emberek életében más-más szinten, más-más mélységben jelenik meg, hiszen mindenki eltérő mértékben igényelheti az orientációt, függően életkorától, iskolai végzettségétől, társadalmi vagy szociális helyzetétől. Ugyanakkor rendkívül fontos, hogy az alapvető szolgáltatások mindenki számára hozzáférhetőek legyenek. A közoktatásnak nagy felelőssége van abban, hogy a fiatalok rendelkezzenek az életkoruknak megfelelő életpálya építési készségekkel, önismerettel, és, hogy hozzáférjenek a pályaorientáció szempontjából fontos információkhoz. Amennyiben ezeket az ismereteket és készségeket sikerül a diákoknak megszerezniük a közoktatásban, úgy kisebb eséllyel lesz szükségük a későbbiekben speciális tanácsadásra, hiszen képesek lesznek maguk döntéseket hozni saját pályájukkal kapcsolatban. A pályatanácsadás már szakképzett pályaorientációs tanácsadót feltételez, mely képzettséggel a pedagógusok többsége nem rendelkezik (*Borbély-Pecze – Gyöngyösi – Juhász*, 2013a).

Az iskolai pályaorientáció tartalmi elemeit tekintve már az 1995-ben bevezetett NAT is a fent említettekhez hasonló területeket emelt ki, hiszen az eredményes pályaválasztás pszichés összetevőinek (azon belül az önismeret, az érdeklődés, valamint a lehetőségek) fejlesztését, a pályaismeretet, valamint a munkaerőpiacon való tájékozódás képességét jelölte meg a pályaorientáció feladataként (130/1995.(X.26.) Korm. rendelet). A köznevelést érintő dokumentumokban a pályaorientáció tartalmára vonatkozó leírások nem változtak számottevően az elmúlt évtizedekben. Amint az előző fejezetben leírtuk, a NAT 2012-ben a pályaorientáció kiemelt feladatként jelenik meg, tartalmaként pedig a munka világáról való átfogó kép kialakítása, az érdeklődésnek megfelelő területeken való elmélyülés, a továbbtanulási lehetőségek ismerete a szakképzésben illetve a felsőoktatásban, és az önismeret-fejlesztés jelenik meg (110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet).

A magyar szakirodalomban a pályaorientáció tartalmaként a legtöbb szerző esetében - a jogszabályokhoz hasonlóan - az önismeret, a pálya- és szakmaismeret, valamint a munkaerőpiac és a képzési piac ismerete áll (*Rókusfalvy*, 1969; *Völgyesy*, 1976; *Ritoók*, 1986; *Szilágyi*, 1996; *Borbély-Pecze*, 2010; *Kenderfi*, 2011).

2. A pedagógus lehetőségei az iskolai pályaorientációban

Az életút-támogató pályaorientációban jelentős szerepe van a pedagógusoknak, hiszen a közoktatásban töltött évek alatt indulhat el az egyén életpályája, illetve annak megalapozására, a sikeres életpálya-építési kompetenciák kialakítására, fejlesztésére ebben az életkorban van leginkább lehetőség. Láttuk azonban azt is, hogy az életút támogató pályaorientációs tevékenység rendkívül összetett folyamat, mely tartalmazza az életpálya-építési kompetenciák fejlesztését, az információszolgáltatást, valamint adott esetben a pályatanácsadást is. Mindezen kompetenciák fejlesztése akkor valósulhat meg az iskolában, ha kompetencia alapú képzés keretében kerül sor a fejlesztésre. Ehhez szükséges, hogy a pedagógusok rendelkezzenek a pályaorientációs tevékenységhez szükséges ismeretekkel és kompetenciákkal, vagyis az általános pedagóguskompetenciákon túl, speciális, a pályaorientációs folyamat segítéséhez szükséges elemekkel.

Borbély-Pecze (2010) az EU-OECD szakpolitikai gyakorlatának megfelelően három szintet ír le az életpálya-tanácsadásban. Az első szint a pályainformáció nyújtása, mely a leggyakrabban és legnagyobb számban igénybe vett tanácsadói szint. Ennek a feladatnak az ellátására nem feltétlenül van szükség szakképzett tanácsadóra, ezen a területen a külön speciális pályaorientációs továbbképzésen képzettséget nem szerzett pedagógusok is megjelenhetnek. A második szint a pályatanácsadás, pályakonzultáció szintje, amely már szakképzett pályatanácsadót, diáktanácsadót, munkavállalási tanácsadót feltételez, hiszen több egyéni konzultációból, egyéni tanácsadási alkalomból, illetve csoportos fejlesztésből áll. A harmadik szint a pályapszichológiai tanácsadás, melyre a tanácskérők csak nagyon kis százalékának lehet szüksége, és melynek ellátásához pszichológusi végzettségre van szükség.

A kompetencia alapú közoktatásban az életpálya-építési kompetenciák fejlesztésének megvalósulása érdekében az iskolában dolgozó pedagógusoknak az első és részben a második szint tevékenységeinek ellátására kellene alkalmassá válniuk. Ehhez azonban megfelelő

ismeretekre van szükségük a munkaerő-piacról, a képzési piacról, foglalkozásokról és szakmákról (pályaismeret), valamint az álláskereséshez kapcsolódó technikákról (önéletrajz, motivációs levél, interjún való részvétel). Az életpálya-építési kompetenciák fejlesztésének másik feltétele, hogy a pedagógusok jártasak legyenek kiscsoportos, atipikus módszerek alkalmazásában. Ehhez arra van szükség, hogy a pedagógusképzés során minden tanárjelölt megszerezze a szükséges lexikális ismeretet, valamint módszertani tudást. Továbbra is érdemes hangsúlyozni, hogy az egyéni tanácsadás nem dolga a pedagógusnak, hiszen annak módszertana rendkívül összetett, ennek a tevékenységnek az elvégzésére speciálisan képzett szakemberek, vagy szakpszichológusok alkalmasak (*Borbély-Pecze*, 2010).

Az iskolai pályaorientációs tevékenység megvalósulásáról három formában beszélhetünk, annak függvényében, hogy a pedagógusra mekkora feladatot bízunk, illetve milyen mértékben vonunk be a folyamatba speciálisan képzett pályaorientációs tanácsadót. Az első modellben a szaktanárok saját tantárgyukba, műveltségterületükbe ágyazva foglalkoznak a pályaorientációval, annak minden elemére kiterjedően. Ez a modell akkor működőképes, ha a pedagógusok felkészítésük során megkapják mindazt az ismeretet és kompetenciát, mely a feladat elvégzéséhez szükséges, így ismerik a pályákat, szakmákat, képzési utakat, a munkaerő-piacot, képesek tanítványaik önismeretének fejlesztésére, csoportos tanácsadásra. A második modellben a pedagógusok szerepe háttérbe szorul, a pályaorientációs munka jelentős része speciális szakképzettséggel rendelkező pályaorientációs tanácsadóra, vagy pszichológusra hárul, aki tagja az iskola személyzetének, de nem oktatói minőségben. Képzettségéből adódóan rendelkezik mindazzal a tudással, ismerettel és kompetenciával, ami a pályaorientációs tevékenységhez szükséges. Mivel fő feladata az iskolában a pályaorientáció segítése, így több időt tud szánni egy-egy diák fejlesztésére, tanácsadásra. Ebben a modellben a pedagógus feladata tantárgyának tanítása, a pályaorientációs munkát az erre képzett szakemberek végzik. A harmadik modellt nevezhetjük vegyes modellnek is, amelyben a pedagógusok és külső, speciális szakképzettséggel rendelkező szakemberek együttműködve végzik a pályaorientációt. Ebben a modellben a pedagógus feladata lehet a tantárgyán keresztül megvalósuló pályaorientációs fejlesztés mellett a tanórán kívüli pályaorientációt segítő programok szervezése (pl. látogatások, csoportos tájékoztatók), míg a szakképzett pályaorientációs tanácsadó feladata az egyéni, illetve a csoportos tanácsadás. Így a pedagógus által közvetített,

saját tanóráiba beépített pályaorientációs elemeket a szakértelemmel rendelkező tanácsadó egészítheti ki (*Borbély-Pecze – Gyöngyösi – Juhász*, 2013b).

3. A kutatási eredmények bemutatása

3.1. A kutatás módszere

A kérdőív összeállítása az előzetes dokumentumelemzés, valamint a fókuszcsoportos interjú tapasztalata alapján történt, szem előtt tartva a kialakított hipotéziseket. Kérdőívünk nyitott végű és zárt végű kérdéseket egyaránt tartalmazott, a zárt végű kérdések között egyválasztós és többválasztós kérdések, valamint mérték és skála típusú kérdés is szerepelt. Kutatásunk túlnyomó része a kérdőíves felmérés leíró elemzésén, és az adatok matematikai statisztikai elemzésén alapszik. A kapott adatok elemzése során a változók közötti kapcsolatokat, valamint ok-okozati összefüggéseket tártunk fel.

Az adatfelvétel 2015. május - július hónapokban történt, míg az adatok elemzésére 2015. szeptember - december hónapokban került sor.

A kérdőíves vizsgálatban 487 fő, gimnáziumok 9-12. osztályában tanító tanár vett részt. A kérdőív lekérdezése három régióban, Északkelet-Magyarországon (Nyíregyházán), Nyugat-Magyarországon (Győrben és Szombathelyen), valamint a fővárosban történt. A mintába bevont városok esetében arra törekedtünk, hogy azok az ország három különböző gazdasági mutatókkal rendelkező régióját képviseljék. A vidéki városok esetében a reprezentativitást az biztosította, hogy a mintába egyenlő eséllyel kerülhettek be az alapsokaság tagjai. Mivel a kutatásunk célcsoportjai a középiskolák gimnáziumi osztályaiban (9-12. osztályban) tanító tanárok voltak, úgy véltük, őket legkönnyebben az adott települések iskoláiban tudjuk elérni. A vizsgált városokban működő, gimnáziumi képzést is indító középiskolákból az Oktatási Hivatal nyilvántartása[10] alapján adatbázist készítettünk, majd e-mailen és telefonon kerestük meg őket, hogy minél több pedagógust bevonjunk a kutatásba. A vidéki városok esetében minden, a célcsoport eléréséhez megfelelő iskola vezetőjét felkértük, hogy tegye lehetővé és segítse a

[10] Oktatási Hivatal köznevelési információs rendszere (KIR). http://www.oktatas.hu/kozneveles/intezmenykereso/koznevelesi_intezmenykereso

kérdőív eljuttatását a kollégáihoz. A kérdőíveket online vagy papír alapon juttattuk el az iskolákba. A budapesti minta esetében dimenziók szerinti mintavétel történt,[11] melynél ügyeltünk arra, hogy a mintába mind földrajzilag, mind a szociokulturális környezet, mind pedig a fenntartó szempontjából változatos intézményekben tanító pedagógusoktól érkezzenek az adatok.

A beérkező adatokat kódolás után SPSS program segítségével elemeztük. Az adatok feldolgozásában egy- és több-(két) változós eljárásokat alkalmaztunk. A kutatás céljából adódóan elsősorban egyszerű statisztikai módszereket alkalmaztunk (gyakoriság megoszlások, átlagszámítások, szóródás). Magasabb szintű vagy több változó bevonását lehetővé tevő eljárásokra – mint például lineáris regresszió vagy faktoranalízis – a kérdőívben szereplő változók mérési szintjei nem adtak lehetőséget.

A nyitott kérdésekre adott válaszokat kvalitatív tartalomelemzéssel, valamint szógyakoriság-elemzéssel vizsgáltuk. A válaszokat áttekintve, azok tartalma alapján kategóriákat képeztünk, melyekbe az adott válaszokat besoroltuk, majd azokat kontextusukban elemeztük.

3.2. A kutatás hipotézise

A kutatás – jelen tanulmány témája szempontjából releváns – kutatási kérdése és hipotézise:

Milyen ismeretek, tudás és kompetenciák meglétét tartják fontosnak a megkérdezett pedagógusok annak érdekében, hogy sikeresen és hatékonyan tudják diákjaik pályaorientációját segíteni? Felkészültnek érzik-e magukat a megkérdezett pedagógusok e faladatok elvégzésére, illetve mi jelentene számukra segítséget pályaorientációs munkájukban?

Feltételezem, hogy a megkérdezett pedagógusok gyakorlatuk, vélekedéseik alapján körvonalazni tudják a pályaorientációs tevékenységhez szükséges ismereteket, tudást és kompetenciákat, azonban nem érzik magukat felkészültnek a feladatra.

---

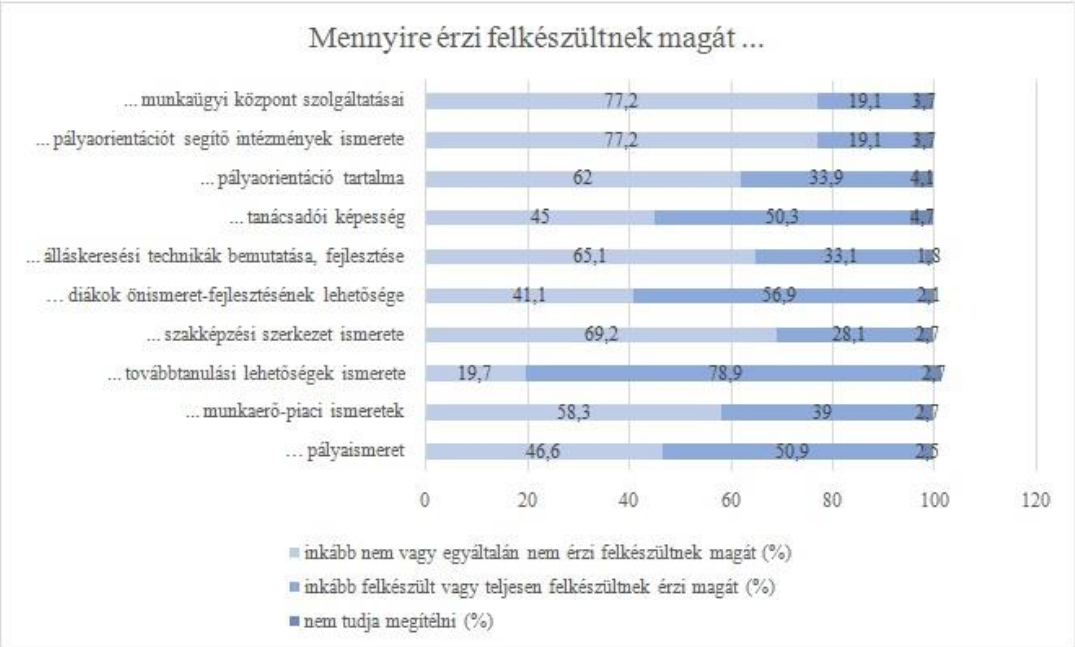
[11] A dimenziók szerinti mintavétel esetében arra törekszünk, hogy minden típusból (jelenesetben minden iskolatípusból) legyenek képviselők a mintában. Akkor célravezető ez az eljárás, ha a mintába kerülő csoportokat valamilyen szempont szerint szeretnénk összehasonlítani. (*Falus-Ollé*, 2008)

3.3. A kutatási eredmények bemutatása

A pályaorientáció komplex feladat-együttesként jelenik meg a pedagógus életében, melyhez speciális ismeretekre, kompetenciákra van szükség. Ezen kompetenciák egy része beépül a pedagóguskompetenciákba, vagyis az általános pedagóguskompetenciák részét képezik. Vizsgálatunkban feltártuk, hogy a megkérdezett pedagógusok milyen kompetenciákat, információkat és tudást azonosítanak, melyekre véleményük szerint a pályaorientációs tevékenységhez szükség van. A kérdőívet kitöltő tanárok többségének véleménye szerint (51,6%) az általános pedagógus kompetenciákon túl a pályaorientációs tevékenység további kompetenciákat igényel, míg a válaszadók majd negyede (23,3%) szerint nem. Hasonló arányban vannak azok, akik úgy nyilatkoztak, hogy nem tudják megítélni (25,1%), hogy szükséges, avagy nem szükséges a további kompetenciák megléte. Ugyanakkor sokkal nagyobb arányban gondolják úgy a pedagógusok, hogy a pályaorientációs tevékenység speciális tudást és információkat igényel (74,7%), és lényegesen kevesebben bizonytalanok ebben a kérdésben (16,3% jelölte a nem tudom lehetőséget). A válaszadók szerint szükséges kompetenciákat, tudást és információkat nyílt végű kérdés segítségével gyűjtöttük össze. A kitöltők által adott válaszokban szógyakoriság elemzést végeztünk, hogy megtudjuk, milyen kompetenciák, ismeretek szerepelnek leggyakrabban a válaszokban, majd azokat témakörönként kiválogattuk. Magas számban fordultak elő a válaszokban a *továbbtanulás* (*„továbbtanulási lehetőségek ismerete*”, *„továbbtanulással és egyetemi szakokkal kapcsolatos információk*”), a *felsőoktatás* (*„felsőoktatási intézmények kínálata*”, *„felsőoktatási rendszer ismerete*”) és a *felvételi* kifejezések (*„felvételi eljárás ismerete*”, *„felvételi követelmények*”). A válaszok egy másik csoportjában a *munkaerő-piac („munkaerő-piac helyzetét illetően naprakész tudás”, „munkaerő-piaci ismeretek”)*, a *gazdaság* (*„közgazdasági alapismeretek*”, *„gazdasági folyamatok ismerete*”) szerepeltek gyakran. Külön témakörbe soroltuk az *empátia*, a *kommunikáció* (*„személyközpontú kommunikáció*”, *„jó kommunikációs képesség*”) és az *emberismeret* kifejezéseket, melyek elsősorban a diákhoz való hozzáállás kontextusában jelentek meg. Sokszor szerepelt a szükséges ismeretek között az *önismeret („önismeret fejlesztésére vonatkozó információk”, „önismereti tesztek*”), a *képesség* (*„képességeinek megismeréséhez szükséges kompetenciák”, „képesség vagy készség vizsgáló tesztek”, „képességfejlesztés*”), illetve a *személyiség* (*„tanuló személyiségfejlesztése*”, *„személyiségjegyek*

ismerete”). A pályaismeret pedig a *szakma* (*„alaposabb szakmai ismeretek minden terület”*, *„szakmai képességek ismerete”*), a *pálya („pályaismeret”)* és a *foglalkozás* (*„foglalkozásokhoz kapcsolódó követelmények ismerete”*) kifejezésekkel összefüggésben jelent meg. A válaszokban tehát ismét nagy számban találkozunk a továbbtanulási döntés meghozatalához kapcsolódó tartalmakkal, de a diákok fejlesztendő kompetenciaterületeivel, vagy az azok fejlesztéséhez szükséges módszerek ismeretével, valamint a pályák, szakmák világának, illetve a munkaerőpiacnak, a gazdasági folyamatoknak az ismeretével is.

A kutatás egyik fő fókusza a pedagógusok szubjektív véleményének vizsgálata saját felkészültségüket illetően a pályaorientációs tevékenységhez szükséges kompetenciák és ismeretek terén. A válaszadók többféle kompetenciát, ismeretköröket és tudást azonosítottak, melyeket szükségesnek ítéltek a pályaorientációs tevékenységhez, kérdés, hogy milyennek érzik saját felkészültségüket ezeken a területeken. Az általunk megadott tíz kompetenciaterület esetében négyfokú skálán jelölhették a kitöltők, hogy milyen mértékben érzik magukat felkészültnek az adott kérdésben (teljes mértékben felkészültnek érzem magam, inkább felkészültnek érzem magam, kevésbé érzem magam felkészültnek, egyáltalán nem érzem magam felkészültnek), valamint lehetőséget biztosítottunk arra is, hogy bizonytalanság esetén a „nem tudom megítélni” kategóriát jelöljék.

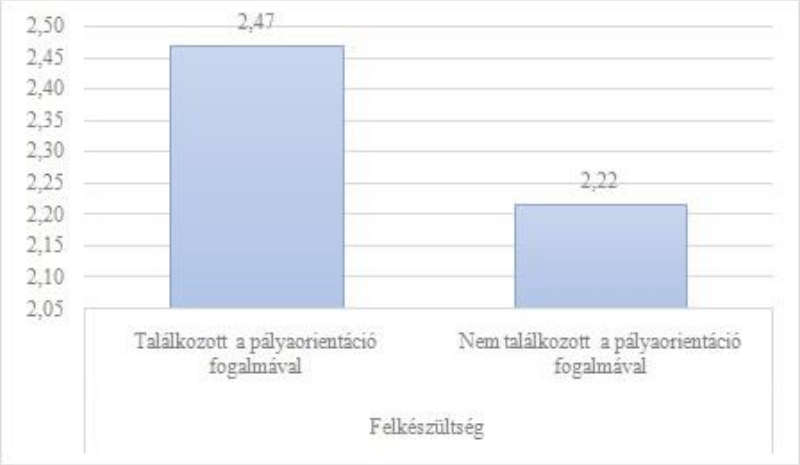


1. ábra A megkérdezett pedagógusoknak a pályaorientációhoz kapcsolódó különböző területeken érzett felkészültségének mértéke

A vizsgálatban részt vevő tanárok közel fele (52,2%) jelölte, hogy felkészültnek érzi magát a pályaismeret (foglalkozások, munkakörök) világában (4% teljesen felkészültnek, míg 48,2% inkább felkészültnek érzi magát), míg másik felük (47,8%) kevésbé, vagy egyáltalán nem érzi magát felkészültnek ebben a témában. A munkaerő-piaci ismeretek tekintetében a válaszadók legnagyobb része, 230 fő (48,5%) kevésbé érzi magát felkészültnek, 54 fő (11,4%) pedig egyáltalán nem, míg lényegesen kisebb arányban nyilatkoztak úgy, hogy teljes mértékben (4%), vagy inkább felkészültnek érzik magukat (36,1%). A továbbtanulási lehetőségek ismerete jelent meg legmarkánsabban, mint olyan ismeret, melyben járatosnak érzik magukat a válaszadók. Ez az az ismeretkör, mellyel kapcsolatban a legtöbben jelölték, hogy teljes mértékben felkészültnek érzik magukat (18,5%), ugyanakkor 295 fő (61,5%) is inkább felkészültnek érzi magát a kérdésben. A válaszadók, saját bevallásuk szerint a szakképzési rendszer szerkezetét már sokkal kevésbé ismerik, 230 fő (48,5%) kevésbé, míg 107 fő (22,6%) egyáltalán nem érzi felkészültnek magát ezen a területen. Valamivel többen nyilatkoztak a kérdőív kitöltői közül úgy, hogy a diákok önismeret-fejlesztési lehetőségének tekintetében felkészültnek érzik magukat (48% inkább felkészült, míg 10,1% teljes mértékben felkészült), mint azok, akik kevésbé (37,9%) vagy egyáltalán nem érzik magukat otthon ebben a témában (14%). Tanácsadó képességeiket tekintve is valamivel többen jelölték, hogy felkészültnek érzik magukat (52,8%), mint hogy kevésbé (40,7%), vagy egyáltalán nem (6,5%). Hasonló az arány az álláskeresési technikák bemutatása és fejlesztése ismeretkör tekintetében is, 248 fő (51,9%) kevésbé érzi magát felkészültnek, míg 69 fő (14,4%) egyáltalán nem érzi felkészültnek magát a kérdésben. Még rosszabb a helyzet a pályaorientációt segítő intézmények, valamint a munkaügyi központ szolgáltatásainak ismerete tekintetében. Míg az előző esetében 51,6% mondja azt, hogy kevésbé érzi magát felkészültnek, és 28,6% azt, hogy egyáltalán nem készült fel, addig a munkaügyi központ szolgáltatásaival kapcsolatban 46,3% kevésbé, és 33,9% egyáltalán nincs tisztában.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok minél inkább felkészültnek érzik magukat a pályaorientáció különféle területein, annál inkább látják a pedagógustársadalmat is felkészültnek, és ez a tendencia fordítva is igaz. A Pearsons-féle korrelációs együttható egyértelmű szignifikáns pozitív kapcsolatot jelzett a saját felkészültség szubjektív érzése és a pedagógustársadalom felkészültsége között (r=,255, p=,000). Akik akár főiskolai/egyetemi éveik alatt, akár továbbképzés keretében találkoztak már a pályaorientáció fogalmával, azok a pályaorientációval kapcsolatos

különböző kompetenciaterületeken magasabb átlagot jeleznek a felkészültség tekintetében (M=2,46, SD=,427), vagyis felkészültebbnek érzik magukat azoknál, akik nem találkoztak képzésük során a területtel (M=2,21, SD=,417).



2. ábra A megkérdezett pedagógusok pályaorientációs ismeretek terén érzett felkészültsége annak függvényében, hogy eddigi tanulmányaik során találkoztak-e a területtel

Az utolsó kérdésben a vizsgálatban részt vevő pedagógusok javaslatait gyűjtöttük össze arról, hogy véleményük szerint mi az, ami valódi segítséget jelentene számukra a pályaorientációs tevékenységben. A legtöbben a pedagógusok pályaorientációs felkészítését célzó képzéseket említették (*„egy-egy továbbképzés vagy tájékoztató foglalkozás sokat segítene*", *„képzés, ahol meg lehet ismerni a vonatkozó teszteket és egyéb gyakorlati tudnivalókat"*, *„korszerűbb pedagógusképzés", „szakirányú továbbképzés a témában, amely jól hasznosítható gyakorlati tudást ad és módszereket tartalmaz*"), de sokan éreznék segítségnek valamiféle kiadvány, vagy honlap megszületését is, amelyen naprakész információkhoz juthat (*„Egy "alapkönyv", amely irányt mutat, nem magyaráz túl, de rendszerbe fogja az alapokat*", *„egy jólhasználható komplex internetes felület*", *„jól használható internetes portál sok gyakorlati hasznos tanáccsal és információval naprakészen*"). Többen említették egy felkészült szakember, felelős jelenlétét az iskolában (*„Erre a feladatra speciálisan képzett iskolai szakemberek"*, *„külön munkatárs biztosítása erre a feladatra az iskolába vagy órakedvezmény*"), vagy külső szakember bevonását a alkalmanként (*„ha külső szakemberek gyakorlati segítséget nyújtanának a pedagógusoknak és a diákoknak*", *„tanácsadó szolgálatok kihelyezett dolgozói az iskolákban akik tanácsokkal látják el a pedagógusokat*"). Viszonylag nagy számban említik a pedagógusok

növekvő terheiket, mint a pályaorientációs tevékenységet akadályozó tényezőt, örömmel vennék terheik csökkentését (*„a tanárok borzasztóan le vannak terhelve, így a legfőbb problémát abban látom, hogy nincs rá idő*", *„Mindenekelőtt kevesebb óraszám, több energia és minőségi idő a diákokra", „a kötelező tanórák számát csökkenteni és az adminisztrációs bürokratikus feladatokat is csökkenteni"*).

Összegzés

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok közel fele úgy gondolja, hogy a pályaorientációs tevékenységhez az általános pedagóguskompetenciákon túl is szükség van további kompetenciákra, majd kétharmaduk véleménye szerint mindenképpen szükség van speciális tudásra és információkra a pályaorientációs tevékenységhez. A válaszadók a szükséges kompetenciákat körvonalazni tudják, és az azáltal megfogalmazottakban visszaköszön az iskolai pályaorientációs tevékenység tartalma. Így megjelenik mind a pályaismeret, mind a képzési piac ismerete, mind a személyiségfejlesztés különféle aspektusai, mind pedig a gazdaságra, munkaerő-piacra vonatkozó információk. Ahogyan a magyar pedagógus társadalmat sem, úgy saját magukat sem érzik eléggé felkészültnek a pályaorientációs tevékenységre, különös tekintettel a munkaerő-piaci ismeretekre (58,3% nem érzi felkészültnek magát), a szakképzési szerkezetre (69,2% nem érzi felkészültnek magát), az álláskeresési technikák bemutatására (65,1% nem érzi felkészültnek magát), valamint a pályaorientációt segítő intézmények ismeretében, illetve a munkaügyi központ szolgáltatásaiban (mindkét esetben 77,2% nem érzi felkészültnek magát). A pályaorientációs tevékenység tekintetében a vizsgálatban résztvevők abban várnának segítséget, hogy több, könnyen elérhető tájékoztató információs felületet készítsenek, valamint a témát átfogó felkészítő tanfolyamot indítsanak. Ez a megállapítás is alátámasztja a meglévő vagy a későbbiekben kifejlesztendő tájékoztatási rendszer széleskörű megismertetésének és használata elősegítésének fontosságát, mind a pedagógusok, mind a szülők és a diákok számára.

Az iskolai pályaorientációs folyamatban a pedagógusok számára nehézséget jelenthet a pályaorientációs tevékenységhez szükséges *ismeretek és kompetenciák hiánya*. A pedagóguspályára való felkészítés során szinte csak diákjaik önismeret-fejlesztéséhez kapnak a tanárok

támpontokat, míg a pályák, a foglalkozások, a képzési lehetőségek, valamint a munkaerő-piac működésére vonatkozó ismeretek nem jelennek meg a pedagógusképzésben. Fontos volna, hogy mind a tanárképzésben, mind pedig a -továbbképzéseken a pályaorientáció tartalmát jelentő életpálya-építéshez szükséges kompetenciákat, valamint a fejlesztésüket biztosító korszerű módszereket megismerhessék a pedagógusok.

Az ismeretek hiányát a kérdőíves kutatásom eredményei is igazolták, a vizsgálatomban részt vevő pedagógusok kicsit több mint fele (54,8%) nyilatkozott csak úgy, hogy a pedagóguspályára való felkészítés során, egyetemi tanulmányai vagy későbbi továbbképzések során találkozott a pályaorientáció fogalmával, közülük csak 13,7% mondja azt, hogy graduális képzésén, egyetemi évei alatt ismerkedett meg ezzel a területtel. A pályaorientáció nagyobb arányú megjelenésének fontosságát támasztják alá azok a vizsgálati eredmények, miszerint azok a válaszadók, akik találkoztak már a pályaorientációval képzésük során, korszerűbb módon gondolkodnak a pályaorientációról, gondolataikban hangsúlyosabban jelenik meg az életpálya-szemlélet, többféle (komplexebb) pályaorientációs tevékenységet végeznek, és általában felkészültebbnek érzik magukat a pályaorientációs feladatok különféle területén. Azonban a kérdőívet kitöltő pedagógusok saját bevallásuk szerint hiányos ismeretekkel rendelkeznek a munkaerő-piaci ismeretek, a szakképzési szerkezet, az álláskeresési technikák, illetve a segítő szolgálatok ismeretének szempontjából, és összességében a magyar pedagógustársadalmat nem tartják felkészültnek a pályaorientációs tevékenységre.

Irodalomjegyzék

Benkei-Kovács Balázs (2012): *Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány. Budapest.

Borbély-Pecze Tibor Bors (2010): *Életút-támogató pályaorientáció*. PhD értekezés, kézirat ELTE PPK, Budapest.

Borbély-Pecze Tibor Bors – Gyöngyösi, K. – Juhász, Á. (2013a): *Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben* (1. rész). Új Pedagógiai Szemle 5-6. 32-50.

Borbély-Pecze Tibor Bors – Gyöngyösi, K. - Juhász, Á. (2013b): *Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben* (2. rész) Új Pedagógiai Szemle 7-8. 32-48.

Csíkszentmihányi Mihály (1997): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csirszka János (1963): *A pályaválasztási szaktanácsadás, mint tudományos tevékenység.* Pszichológiai tanulmányok V., Akadémiai Kiadó, Budapest.

Európa 2020 Stratégia http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm (utolsó letöltés: 2015. december 18.)

Falus Iván – Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Jackson, C. (szerk.) (2013): *Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELPGN) Szakszótára*: ELGPN Glossary. Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat, Budapest.

Kenderfi Mihály (2011): *Pályaorientáció*. (digitális tankönyv) Szent István Egyetem, Gödöllő. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyaorientacio/ch01s02.html (utolsó letöltés: 2015. december 12.)

Kispálné Horváth Mária (2014): *A felnőttkori tanulás hatása a komfortérzésre*. PhD értekezés. kézirat. ELTE PPK, Budapest.

Komenczi Bertalan (2001): *Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról*. Új Pedagógiai Szemle 6. p122-132.

Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Lisszaboni Stratégia: Lisbon European Council: Presidency Conclusions: http://europa.eu.int/council/off/conclu/mar2000/index.htm (utolsó letöltés: 2015. december 6.)

Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. (2000) Európai Közösségek Bizottsága. Brüsszel. http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas (utolsó letöltés: 2015. december 3.)

Mihály Ildikó (2000): *Törekvések az előzetesen megszerzett tudás meg- és elismertetésére*. Új Pedagógiai Szemle 11. p83-89.

Polónyi István (2004): *A szakmai képzés és a szakmai műveltség átalakulásai*. Educatio 2. p216-232.

Ritoók Pálné (1986): *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Rókusfalvy Pál (1969): *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Tankönyvkiadó, Budapest

Sultana, R. (2011): *Learning career management skills in Europe: a critical review,* Journal of Education and Work1-24. https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0020/144119/CMS_in_Europe-JE_and_W.pdf (utolsó letöltés: 2015. december 8.)

Szilágyi Klára (1996): *A tanácsadó tanár módszertani lehetőségei az iskolában.* EKTF, Eger.

Szilágyi Klára (2011): *Pályalélektan*. (digitális tankönyv) Szent István Egyetem,Gödöllő. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyalelektan/index.html (utolsó letöltés: 2015. november 26.)

Völgyesy Pál (1976): *A pályaválasztási döntés előkészítése*. Tankönyvkiadó, Budapest.

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

IKT TÁMOGATÁSÚ HUMÁN TELJESÍTMÉNYTECHNOLÓGIAI FEJLESZTÉSEK A TANÁRKÉPZÉS TERÜLETÉN

Nádasi András János, nadasi.andras@uni-eszterhazy.hu

Eszterházy Károly Egyetem Médiainformatika Intézet
Oktatás és Kommunikációtechnológia Tanszék

Bevezetés

A IV. és az V. Trefort Ágoston Konferencián tartott előadásaimat folytatom, amikor néhány elméleti kérdés szakirodalmi áttekintése után, most az újabb K+F munkáinkról igyekszem beszámolni.

Napjainkra a pedagógiai technológia nem oktatástechnika, nem audiovizuális módszertan, nem digitális pedagógia, hanem humán teljesítmény-centrikus, alkalmazott, stratégiai diszciplína, amely konkrét tanítási-tanulási folyamatok szervezésével és irányításával, a hagyományos, audiovizuális és elektronikus taneszközök, pedagógiai rendszerek fejlesztésével, kutatásával, implementálásával kiemelten foglalkozik. Lényegét az oktatásfejlesztési, pedagógiai technológiai rendszerfejlesztési modellek reprezentálják.

Igaz, az oktatástechnológia előtörténete az audiovizuális szemléltetés és a programozott tanítás területén keresendő, de a kibernetika is megalapozta. Szubjektíven és vázlatosan, van mire hivatkoznunk: Egykori neveléstörténet tanárom, egy kiváló filmoktatási monográfia szerzője írta, hogy „Az Uránia Magyar Tudományos Egyesület 1900 és 1909 között 1074 iskolai vetített képekkel szemléltetett előadást tartott, s azokon 610.040 tanuló vett részt”. Tény, hogy először a világon, 1913-ban, Budapesten megalakult Pedagógiai Filmgyár.

Az USA audiovizuális oktatási projektjei a 20-as években kezdődtek. A pszichológus Thorndike tanuláselmélete alapján S. L. Pressey, az oktatógépek atyja, 1925-ben egy mechanikus „tanító” gépet szerkesztett, s 1925-ban számolt be találmányáról (The English Journal, Vol. 14, No. 7, pp. 529-535). Kevésbé ismert, hogy 1931-ben elkészült egy magyar gyártmányú önoktató készülék is, amelyet számtani és nyelvtani

programokkal forgalmaztak. Később, a 40-es években az audiovizuális oktatás a katonai kiképzés és a szakképzés területén is jól bevált. Skinner 1954-ben közzé tette a programozott tanítás elveit. Az USA-ban, a Szputnyik sokk egyik következménye, hogy az iskolai tanítás-tanulás igényeit kielégítő, főként természettudományos oktatóprogramok és audiovizuális médiumok; filmek, iskolarádiós, televíziós adások tömeges előállítása szakmává vált. Crowder elágazásos programja 1960-ban készült el, célja a személyre szabott tanulás, ill. a minőségi információ átadás, a tanítás hatékonyságának megnövelése. Itthon, 1964-ben Terényi Lajos, és a kibernetika szakköröket vezető Kovács Mihály piarista tanár tanítványaival logikai gépeket, s egy tantermi visszacsatoló készüléket konstruált, ez volt a Didaktomat „feleltetőgép". A készülék prototípusát gimnazistaként magam is építettem, és használhattam. A gépről és a módszerről előadás hangzott el 1966-ban, a TIT Szegedi Pedagógiai Nyári Egyetemen, amelynek témája: „A modern technikai eszközök szerepe a pedagógiában". Ágoston György professzor úrtól tudom, hogy nagy visszhangot váltott ki itt, a szovjet Lev Nakhmanovich Landa professzornak a „Pedagógia és kibernetika" c. előadása is, amely már a rendszerszemléletű oktatástechnológia irányába mutatott. 1977-ben, Berkeley-ben, a UCLA-n, UNESCO ösztöndíjasként, volt szerencsém meghallgatni az akkor emigrált professzor „Cybernetics, Algorithmization and Heuristics in Education" c. előadását, amelyről könyvet is írt.

Az „oktatástechnológia" alapja Európában a Comenius alkotta didaktika, amely szubsztantiv problémákat old meg, leíró, magyarázó, normatív tudomány. Az idealizált tanítási-tanulási folyamat logikai összetevői azok a rendszerelemek, amelyekkel a pedagógiai technológia konkrét folyamatok feltételrendszerének fejlesztése, tervezése, szervezése és irányítása folytán foglalkozik, vagyis: az oktatás cél- és követelményrendszere, a tananyag strukturálása, az oktatás stratégiái, módszerei, eszközei, szervezeti és munkaformái, az oktató, a tanulók és médiumok interakciója, az értékelés rendszere.

A címben jelzett Human Performance Technology, amely átvette az Instructional Design and Technology terét, szisztematikus eljárás az optimális humán teljesítmény eléréséhez. Bár középpontjában nem feltétlenül az iskolai oktatás áll, a tanulást-tanítást is humán teljesítményként kezeli. A hiányosságok feltárására, az egyén és közösség számára egyaránt értékes, eredményes, a hagyományos és az IKT megoldásokra egyaránt koncentrál.

Az elmúlt három évtizedben az oktatástechnológia kutatói a kvalitatív kutatási módszereket is felhasználták, hogy megvizsgálják és felfedezzék az oktatástechnológia különböző aspektusait. A kvalitatív nézőpontok és adatgyűjtési módszerek alkalmazásának régre nyúló hagyományai vannak az oktatástechnológia kutatásában, és napjainkban is egyre több figyelmet kap a terület kutatóitól. A valaha elfogadhatatlannak ítélt kutatási kérdések és módszerek mára elfogadottakká váltak; olyan tanulmányok jelenhetnek meg, melyek változatos kvalitatív módszereket alkalmaznak, és váltakozó paradigmákon alapulnak. Például az oktatást segítő médiumok használatáról szóló tanulmányokban, gyakran szerepel annak leírása, hogy a médiumokat hogyan használják fel a tanórákon, erről hogyan vélekednek a tanárok és a diákok. Az interjúkból és a megfigyelésekből érthető megállapításokat idéznek, s nem a Pearson-féle Khi négyzet ($\chi 2$) próba erejével közlik, hogy két kategoriális változó között van-e kapcsolat.

Egyre több esettanulmányban és design-alapú kutatásban jelenik meg a folyamatok, a kontextus, az attitűd, a társas kapcsolatok és a kutatók szubjektivitásának részletes jellemzése. A szakirodalomban túlnyomóan az etnográfia, az esettanulmány és a design-alapú kutatás szerepel. Mindemellett a kutató-fejlesztő munka olyan keretrendszerben folyik, amely hitelesen dokumentálja a kutató tanárok erőfeszítéseit.

Az Eszterházy Károly Főiskola, mára egyetem, Médiainformatika Intézetének kutatói több új, a tanárképzést szolgáló, pedagógiai technológiai rendszer fejlesztésére és alkalmazására vállalkoztak, amelyeket sikeres TÁMOP pályázatok keretében valósítottak meg.

Írásom, e munkáink bemutatására, összegzésére vállalkozik, s mint témavezető kutató, szeretném megosztani és vitára bocsájtani eredményeinket, gondjainkat és rendszerünket. Amikor a teljes K+F munkánk dokumentumait közzé teszem, arra hivatkozom ismét, hogy az alap- és alkalmazott, fejlesztő jellegű kutatásokat illetően, Robert Ebel (1967), az American Educational Research Association (AERA) korábbi elnöke, az alábbi érvekkel vonja kétségbe az alapkutatások értékét az oktatásban: „Az oktatás folyamata nem olyan természeti jelenség, ahol a tudományos kutatás eredményt hozhat. Ez nem a világegyetemünk egyik adottsága. Ember által teremtett, úgy tervezik, hogy a szükségleteinket szolgálja. Nem a természeti törvények irányítják. Nincs szükség olyan kutatásra, amely megállapítja, hogyan működik. Kreatív találmányokra van szüksége, hogy jobban működjön.”

Néhány kutató az oktatástechnológia kutatásának problémáját a mögöttes filozófiai feltevésekben látja: hogyan definiálják ezen a területen a tudományt.

Azt a kérdést, hogy „Az oktatástechnológiai kutatás társadalmilag releváns-e?" Thomas C. Reeves tette fel „Az oktatástechnológiai kutatás kérdéseinek megkérdőjelezése" c. tanulmányában. „A társadalmi relevancia olyan téma, amelyen sokat lehet vitatkozni. A kor, a faji hovatartozás, a nem, a szocio-ökonómiai státusz, az iskolai végzettség, a vallás, a politikai elkötelezettség és egyéb faktorok mind befolyásolják az egyén számára a szociális relevancia értelmezését bármely kutatási területen." Tanulmányában Reeves rámutatott, hogy az oktatástechnológia kutatói közül a legtöbben megfeneklettek a tudomány realista filozófiájában, vagyis az a feltevés vezeti őket, hogy az oktatás egy objektív valóság része, amelyet a természeti törvények szabályoznak, és ezért hasonló módon lehet tanulmányozni, mint a többi természettudományos tárgyat, mint például a biológiát és a kémiát. Lélekről nincs szó. A kvantitatív és a kvalitatív kutatás lefolytatása közötti különbség nyilvánvaló; eltérő a tudományos módszer, a kutatás eredményeinek felhasználása, az adatok összességének formája és az elemzés.

1. K+F munkáink, amelyek elérhetők

Az oktatást és tanulást segítendő, tartalmi, metodikai fejlesztéssel foglalkozunk. Megjelenítjük hát az oktatás terén elért eredményeinket, számot adunk empirikus kutatásainkról, innovációinkról, új tanulási formák és módszerek alkalmazási lehetőségeiről.

TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV – IKT a tudás és tanulás világában - humán teljesítménytechnológia (HPT) kutatások és képzésfejlesztés – EKF

Modulok	1. A kulturális örökség digitális átalakulása	2. A digitális hozzáférés részletes tanulási vizsgálata	3. Az elektronikus tananyag és rendszerfejlesztés új megoldásai	4. Valós tanulási szokások elemzése multimédia környezetben és módszerekkel	5. Hálózat kapcsolatok egyéni és intézményes meghatározói
Modulfelelős	Monok István	Nádasi András	Kis-Tóth Lajos	Estefánné Varga Magdolna	Pléh Csaba
Téma	1.1 A közgyűjteményi szakemberek IKT műveltségének változása	2.1 IKT támogatású humán teljesítmény-technológiai kutatások a tanárképzés területén	3.1 Az alap- és közép-fokú oktató-nevelő intézmények digitális tanulási környezetének jellemzői	4.1 Az IKT használat hatásai a pszichikus sajátosságokra, vizsgálat a tanulók körében	5.1 Az Internet alapú szociális hálózatok, információkeresési és böngészési szokások
Témafelelős	Tóvári Judit	Komenczi Bertalan	Racskó Réka	Dávid Mária	Czövek Andrea
Téma	1.2 A digitális könyvtári hálózat szolgáltatásainak fejlesztése, hozzáférhetőség, tartalmi feltárás	2.2 Az információközvetítő szakmák új média-kompetenciái, az újmédia lehetőségei	3.2 A digitális írástudás kritériumai, a nem-lineáris gondolkodás-fejlesztés	4.2 Mozgóképértés, médiahasználat, média-fogyasztás eltérő szocio-kulturális környezetben	5.2 A személyiség és a tanulás a WEB világában
Témafelelős	Lengyelné Molnár Tünde	Forgó Sándor	Pacsuta István	Szíjártó Imre	Pléh Csaba
Téma	1.3 A régiók kulturális örökségének hasznosítása az információs-, és tudás alapú társ. építésében	2.3 Adatbázisok, intézményi repozitóriumok, oktatói weboldalak oktatásban betöltött szerepének feltérképezése	3.3 A mobiltanulás lehetőségeinek vizsgálata és fejlesztése	4.3 A különböző tudáshordozók használata a tanuláshoz és a vizsgára készülésben	5.3 A társas hálózatok alakulása az új IKT körülményei között
Témafelelős	Monok István	Czeglédi László	Soós Tamás	Pléh Csaba	Pléh Csaba

"IKT a tudás és tanulás világában – humán teljesítménytechnológiai (Human Performance Technology) kutatások és képzésfejlesztés TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008

Nemzeti Fejlesztési Ügynökség www.ujszechenyiterv.gov.hu 06 40 638 638

MAGYARORSZÁG MEGÚJUL

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

http://et3r.ektf.hu/workflow/

Az oktatásfejlesztés és tervezés teljes folyamatát adjuk át, a humán teljesítménytámogató rendszerek hatékonyságára, eredményességére, és implementálási stratégiára irányuló, a közelmúltban bevégzett fejlesztő kutatásaink keretében elkészült, és vizsgált anyagaink, témavezetőink:

Komenczi Bertalan:
Elektronikus Tanári teljesítménytámogató Rendszer
http://et3r.ektf.hu/

Az Elektronikus Tanári Teljesítménytámogató Rendszer a gyakorló tanárok számára kíván hatékony segítséget nyújtani mindennapi munkájukhoz, a tanítás során jelentkező konkrét problémák megoldásához és elméleti tájékozottságuk elmélyítéséhez. Arra törekedtünk, hogy mind a hagyományos, tananyagon alapuló tanításon, mind az e-learning, illetve blended learning szokásos alkalmazásán túllépve természetessé tegyük a folyamatos támogatást munkavégzés közben, és a tanári hivatással együtt

járó permanens tanulási folyamatokat is szervesen integráljuk a munkavégzés egészébe.

A portál kialakításával annak az elősegítése volt a célunk, hogy az oktatás különböző szintjein a tanárok a rendelkezésre álló IKT eszközöket, alkalmazásokat és az ezekhez illeszkedő módszertani megoldásokat komplex teljesítménytámogató rendszerként legyenek képesek felhasználni. Rendszerünk arra a feltételezésre épült, hogy a tanárok munkájának eredményességét a mai rendkívül komplex, informatizált, hálózati tanulási környezetben az alábbi három témakörben való jártasságuk, tájékozottságuk elmélyítésével lehetne a legjobban elősegíteni:

- Virtuális szemináriumok szervezésének elméleti, gyakorlati kérdései,
- A „blended learning" módszerek alkalmazása az oktatásban,
- Az e-tanulási környezetek működtetésének oktatáselméleti háttere.

Forgó Sándor:
Elektronikus Médiumok kurzus - Tudás-konstrukció és megosztás
http://digitall.uni-eger.hu/tananyagok/learn/05_tudasbazisok_alkalmazasa_az_oktatasban_nadasi_andras/index.html

A Közösségi média és újmédia környezeti modell az információ-közvetítők IKT tudásának fejlesztéséhez c. pályázat egyik kulcsindikátora a tanárképzésben a neveléstudományhoz és az infokommunikációs technológiákhoz kapcsolódó Elektronikus Médiumok kurzus moduljainak kidolgozása. A kurzus célja a digitális átállás jegyében, tényleges interakción – a távoktatási hagyományok levelezve történő tanulás mintáján – alapuló pilot program elveinek kidolgozása a levelező oktatás konzultációs rendszerének teljes megújítására. Kiemelt célcsoport a tanárképzés pedagógia tanár szak kétszakos képzései, de felhasználható az informatikus-könyvtáros szak (médiumismeret), mozgóképkultúra (médiaismeret, médiapedagógia), kulturális örökség szak (kulturális örökség technikai reprodukciója) c. tárgyakban.

Olyan elméleti és módszertani ismereteket kívántunk megformálni, amelyek révén hallgatóink képesek szakterületük online oktatásához online eszközökkel támogatott kurzusok kidolgozására. A résztvevő megismerkedhet a *tartalomkezelő rendszerek*, és az online közösségi

felületek ismérveivel, elsajátíthatja az *online tananyagok és tudásbázisok,* a *dokumentum és prezentáció megosztók* és *közösségi könyvjelzők*, az *online tesztkészítő* alkalmazások elméleti hátterét és gyakorlati alkalmazási lehetőségeit. Ismertetjük és gyakorlati példákkal is illusztráljuk az *online állókép, hang és mozgóképszerkesztők* sajátosságait, és a velük való kreatív szerkesztési formákat. A főbb modulok:

- Tartalomkezelő rendszerek,
- Online közösségi felületek használata,
- Online tananyagok az oktatásban,
- Tudásbázisok alkalmazása az oktatásban,
- Tesztkészítő online alkalmazások,
- Online állókép, hang és mozgóképszerkesztők,
- Online Virtuális osztálytermek,
- Dokumentum és prezentáció megosztók és közösségi könyvjelzők,
- Digitális történetmesélés.

Komenczi Bertalan:
Elektronikus Kutatói teljesítménytámogató Rendszer
http://ektr.uni-eger.hu/

Az informatikai- és telekommunikációs forradalom megváltoztatta az emberi közlési technikák feltétel- és lehetőségrendszerét. Az elektronikus-digitális információfeldolgozás, a multimédia, a hipertext, az összekapcsolt adatbázisok és a globális kommunikációs hálózatok radikálisan átformálták információs környezetünket. A kulturális környezetünkben igen rövid idő alatt bekövetkezett mélyreható változások komoly kihívást jelentenek a neveléstudomány számára. Az oktatás jövője szempontjából meghatározó, hogy a kutatók képesek legyenek az új fejlemények rendszerszemléletű értelmezésére, arra, hogy a felszíni, gyorsan változó jelenségek mögött mélyebb, általánosabb hatásrendszereket, összefüggéseket, trendeket ismerjenek fel.

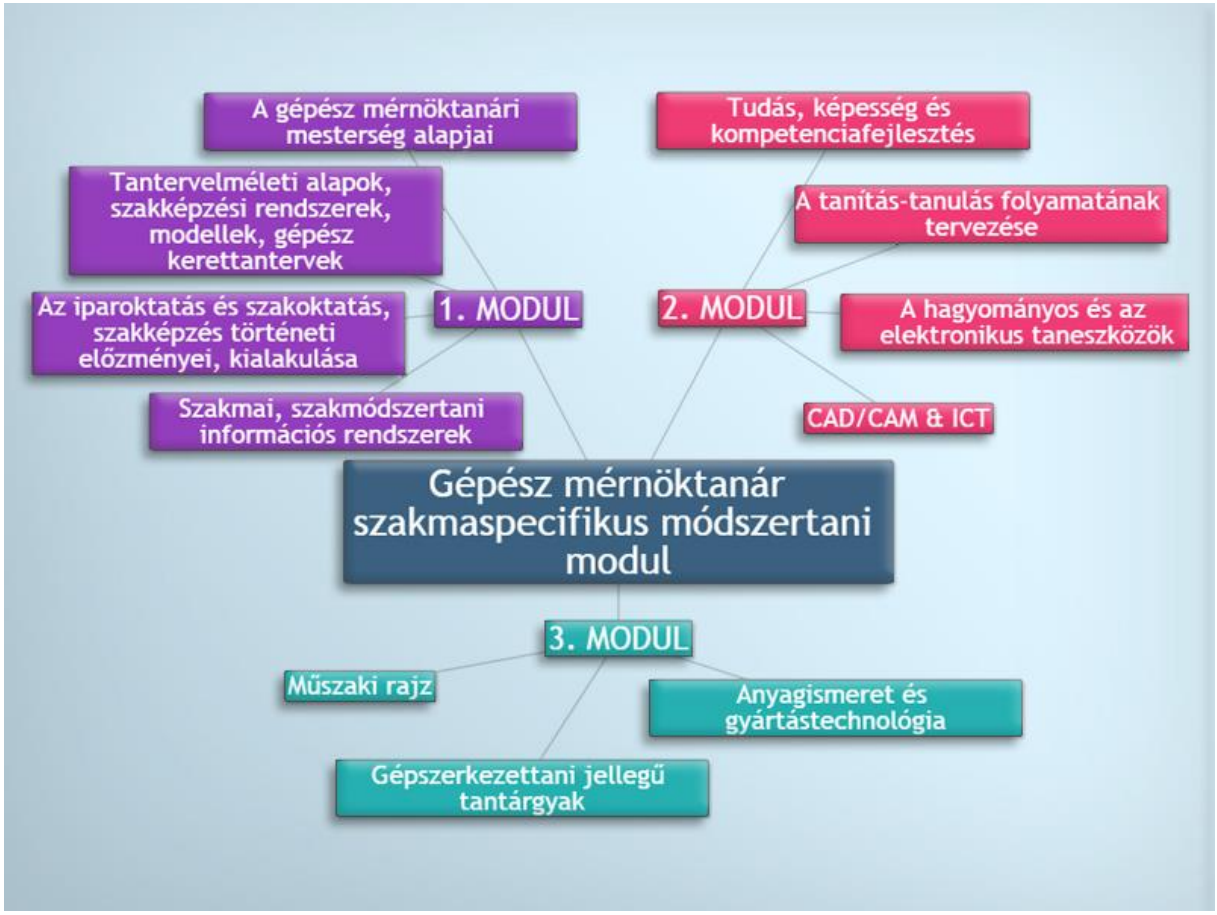
Az Elektronikus Kutatói teljesítménytámogató Rendszer azzal a céllal készült, hogy elősegítse az elektronikus információ-és kommunikációtechnikai eszközöknek a korábbinál tudatosabb, átfogóbb és hatékonyabb felhasználását a szélesebb értelemben vett kutatás és képzés folyamatában. Az alprogram keretein belül a hatékony kutatói teljesítménytámogató rendszer kialakításának háttérfeltételeit kutatva készült egy felmérés is. Ennek eredményeit maga a rendszer dokumentálja.

http://ektr.uni-eger.hu/informaciok/a-kutatas-soran-keszult-osszegzesek-felmeresek-interjuk-eredmenyei/tartalom/

A vizsgálat az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudomány Doktori Iskola oktatói és doktorandusz hallgatói körében történt.

Nádasi András:
Gépész mérnöktanár szakma-specifikus módszertani modul
http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/nadasi/bevezets_modul.html

A modul célja, hogy a hallgató ismerje meg az iparoktatás történetét, a jelen és a közeljövő szakképzési trendjeit, oktatástervezési és oktatástechnológiai újításait, elsősorban a téma szakértőinek, oktatóinak és kutatóinak tanulmányai, s a gyakorlati alkalmazásban élenjáró iskolák és kutató/fejlesztő műhelyek munkájának megismerése révén.



Tartalom és kompetenciák
http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/nadasi/112_kompetencik.html

A kurzus végére a hallgatóknak nem csak ismerniük kell a legújabb elméleteket, modelleket, eszközöket és módszereket, hanem képesnek kell lenniük azok kritikai értékelésére, és jövőbeli hatékonyságának prognosztizálására is. Elvárás, hogy a gépészmérnöki képzettségére, pedagógiai-pszichológiai alapismereteire, és a tanári hivatástudatra építve, a hallgató sajátítsa el:

- az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzésben, a műszaki rajz és ábrázolás, a gépelemek és gépszerkezettan, az anyag- és gyártásismeret tantárgyak tanításának megtervezéséhez és megvalósításához kellő, elméleti szakmódszertani tudást és gyakorlati készségeket;
- a korszerű műszaki-technikai szakismeretek és készségek megtanításához szükséges hatékony módszereket, stratégiákat, taneszközöket, azok biztos alkalmazását, ill. a médiakiválasztás

kritériumait, különös tekintettel az új információs és kommunikációs technológiák lehetőségeire.

A gépész mérnöktanár szakma-specifikus módszertani modul tartalma és a kapcsolódó feladatok a következő kompetenciák kialakítását célozzák:

Tudás

- a pedagógia, az oktatáselmélet és technológia, és a szakmódszertan definiálása;
- a NAT és a hatályos szakképzési kerettantervek tartalmi és funkcionális jellemzése;
- az OKJ gépészeti szakterületének szakmái, speciális képzések áttekintése;
- a rendszerszemléletű oktatásfejlesztési modell interpretálása,
- a humán teljesítménytechnológia, és az IKT fogalmának kifejtése;
- a műszaki rajz és a gépelemek tantárgy keretében fejlesztendő főbb készségek leírása;
- az anyag- és gyártásismeret tantárgy keretében tanított főbb témakörök felsorolása;
- a pedagógiai taxonómiák és a szakmai követelményszintek értelmezése;
- a módszer és stratégia megkülönböztetése, a módszerek megnevezése és jellemzése;
- a taneszközök osztályozása, elemzési és értékelési kritériumok;
- az ipar-, és szakoktatás történeti állomásainak, neves személyiségeinek azonosítása

Attitűdök, nézetek

- az iparoktatás és a szakoktatás történeti megközelítésének értékelése;
- közösségi, tapasztalati és internetes forrásokra alapozott tanulás értékeinek elfogadása;

- a virtuális tanulási környezetben zajló e-tanulás következményeinek elfogadása;
- igény a saját pedagógiai potenciáljának megismerésére, megértésére és fejlesztésére;
- készenlét és érdeklődés új modellek, módszerek és kompetenciák befogadására;

Képességek

- tematikus terv és tanmenetkészítés, óravázlatírás, feladat- és tesztszerkesztés;
- hagyományos és digitális tankönyvek, taneszköz rendszerek önálló értékelése;
- szaktárgyi multimédia tananyagok, szemléltető eszközök készítése, adaptációja;
- műszaki rajz, gépelemek, anyag- és gyártásismeret órák eredményes megtartása;
- a tanulók egyéni, és csoportmunkájának irányítása, teljesítményének értékelése;
- számítógépes tervező, rajzoló és szimulációs CAD programok használata;

A kurzus elkészült, de kipróbálása még nem történt meg.

Irodalomjegyzék

Forgó Sándor (szerk.): A közösségi média az oktatásban: Elektronikus médiumok és tananyagok. Eger, Médiainformatika Intézet, 2016. 303 p. (ISBN 978-615-5297-72-4.)

Komenczi Bertalan: Elektronikus tanulási környezetek kutatásai. Eger, EKF, 2013. Médiainformatikai kiadványok, ISSN 1588-5380.
(ISBN 978 615 5250 65 1)

Nádasi András: Pedagógiai technológiai rendszertervezési, és humán teljesítménytechnológiai modellek In: Tóth Péter, Duchon Jenő (szerk.)

Kutatások és innovatív megoldások a szakképzésben és a szakmai tanárképzésben Budapest: Óbudai Egyetem, 2012. pp. 116-135. (ISBN:978-615-5018-39-8)

Nádasi András: Oktatásfejlesztési és -technológiai kutatások. Eger: EKF Líceum Kiadó, 2014. 152 p.
(ISBN:978-615-5250-64-4)

Nádasi, A.: Az oktatástervezés és –technológia aktuális kérdései és trendjei. Eger: EKF Líceum Kiadó, 2014. 183 p.
(ISBN:978-615-5250-85-9)

Pachler, N. - Bachmair, B. - Cook J.: Mobile Learning: Structures, Agency, Practices. Springer Science & Business Media, 2009. 382 p.

(ISBN:978-1-4419-0584-0)

Pershing, J.A. (Editor), Stolovitch, Harold D. Keeps, Erica J.: Handbook of Human Performance Technology: Principles, Practices, and Potential, 3rd Edition 1408 pages, April 2006, Pfeiffer.

(ISBN: 978-0-7879-6530-3)

Reeves, T. C.: Enhancing the Worth of Instructional Technology Research through "Design Experiments" and Other Development Research Strategies In: "International Perspectives on Instructional Technology Research for the 21st Century," (2000)

KÖZÉPISKOLAI TEHETSÉGGONDOZÁS VIZSGÁLATA

Kővári Attila, kovari@uniduna.hu

Dunaújvárosi Egyetem, Műszaki Intézet

Absztrakt

A tehetséggondozásban a tehetséges diákok motivációja szempontjából az érdeklődési köréből fakadó belső késztetés, a Renzulli-féle négy összetevő közül a feladat iránti elkötelezettség játszhatja a legnagyobb szerepet. E belső késztetés, a diák saját elhatározásából választott foglalkozás lehet a motiváció és a tehetség kibontakoztatása szempontjából legcélravezetőbb. Ennek vizsgálatára főiskolai hallgatók körében felmérést végeztem azzal a céllal, hogy megállapítsam a középiskolai oktatásban az órán kívüli foglalkozások jellegét, vagyis mennyire motiválják a diákokat, illetve milyen mértékben veszik figyelembe az egyes diákok érdeklődési területeit. Az eredmények arra világítanak rá, hogy a diákok egyéni érdeklődési körükhöz kapcsolódó fejlesztés, tehetséggondozás korlátozottabban jelenik meg a középiskolai oktatásban.

Bevezetés

A tanulmány a középiskolai tehetséggondozás megjelenési formáit és annak jellemzőit vizsgálja. A tehetséggondozás, a tehetséges hallgatók fejlesztése a jövő értelmisége szempontjából igen fontos tényező. A tehetség gondozását törvényi előírás is tartalmazza. A 2011. évi CXC., a nemzeti köznevelésről szóló törvény is számos a tehetséggondozással összefüggő paragrafust tartalmaz.

A tehetséggondozással kapcsolatos ismeretek nemzetközi és hazai irodalma is igen sokrétű, számos könyv és egyéb publikációban jelenik meg a tehetséges hallgatók azonosításával és azok fejlesztésével kapcsolatos tudás. A tehetséges hallgatók fejlesztése a középiskolai – sőt már az általános iskolai – képzés tekintetében is kiemelt jelentőséggel kell bírjon, ehhez szükséges feltételek megteremtése azonban nem könnyű feladat. A tanulmányban ezen feltételek megjelenését az egyes tanórán kívüli többlet foglalkozások jellemzésében kérdőíves felmérés segítségével kerültek tanulmányozásra.

1. Tehetség és tehetséggondozás

Az elmúlt évtizedekben számos elméleti és gyakorlati eljárást dolgoztak ki az iskolai tehetséggondozás hatékonyabbá tétele érdekében.

A tehetség genetikai öröklés vagy külső hatások szerinti volta vitatott (Gyarmathy, 2006). A témával foglalkozók többsége úgy gondolja, hogy az intelligenciát örökletes és környezeti tényezők egyaránt befolyásolják, vagyis a veleszületett képességeknek éppúgy meghatározó szerepe van, mint a szocializációs folyamat bizonyos elemeinek, ezek együttes szerepéé a hangsúly. A digitális kor kihívásai új kihívásokat is jelentenek a tehetséggondozás terén. A tehetséges gyerekeket a szokásosnál nagyobb ingeréhség jellemzi és az információs társadalomban egyre nagyobb lehetőségeik vannak a tudásszerzésre az önálló tanulásra, melyhez a tehetséggondozásnak is alkalmazkodnia kell (Gyarmathy, 2013).

A tehetség nem egyenlő az intelligenciával, sokkal több annál, azonosítása nem mindig egyértelmű. Az időszámítás előtti időszaktól kezdődően számos tehetség definíció fogalmazódott meg, mindig valamely tehetség jellemzőt figyelembe véve.

A Renzulli-féle nézet a tehetség négy összetevőjét emeli ki (Balogh, Mező és Kormos, 2011):

- átlag feletti általános képességek,
- átlagot meghaladó speciális képességek,
- kreativitás,
- feladat iránti elkötelezettség.

Lényegében úgy fogalmazható meg, hogy a tehetség bizonyos területen jobb képességeket (melynek része a kreatív gondolkodás képessége), és szorgalmat. A tehetség ennek a kettőnek az együttes fennállása esetén bontakoztatható ki, bármelyik hiánya esetén már nem, így a tehetség lényegében a két tényező multiplikátora.

A tehetségnek egy elvi szintje a legnagyobb, ha mindkét tényező magas, de ha valamelyik vagy mindkét alacsony, akkor a tehetség is közepes vagy alacsony lesz. Ez azt jelenti, hogy egy jó képességű, de hanyag diák tehetség szempontjából ugyanazon a szinten van, mint egy alacsony képességű, de szorgalmas. Az hogy egy adott diáknak melyik területen, esetleg területeken jobbak a képességei alapvetően meghatározza, hogy mely területen tudja ezen képességeket legjobban kamatoztatni.

A tehetséggondozás az a folyamat, amelyben az azonosított tehetségeket fejlesztik a gazdagítás, gyorsítás, differenciálás és adaptivitás eszközrendszerével (Balogh és Mező, 2010) (Nádasi, 2010) (Czeglédy és Rozgonyi, 2009).

Gazdagítás: tehetségígéreteknek adottságaikkal összhangban folyamatosan többet nyújtanak tehetségük kibontakoztatásához, több lehetőséget kapnak képességeik alkalmazására, személyre szabott tananyagot, kiegészítő, gondolkodást, kreativitást fejlesztő feladatokat is kapnak. Matematika, művészet, sport terén is találhatók erre vonatkozó jó gyakorlatok (Polonkai, 2014).

Gyorsítás: tehetséges tanulók többet és gyorsabban képesek feldolgozni. Ezért számukra biztosítani kell az egyéni tempóban történő haladást, korábbi iskolakezdéssel, osztályátléptetéssel, D-típusú az általános iskolát rövidebb idő alatt teljesítő osztályokkal, tanulmányi idő lerövidítéssel, felsőoktatási tanulmányok idő előtti elkezdésével.

Differenciálás: lehetőséget biztosít az egyéni, de a csoportos munka fejlesztésére is megfelelő problémák kitűzése és a csoportok megfelelő megválasztásával. A differenciálás a mindennapi oktatásba beépülve is megjelenhet, de azok az elemek, amelyek a legkülönfélébb tehetségeknek is megfelelnek, általában csak elkülönített mentorálási formában van lehetőség.

Adaptivitás: adaptivitáson a pedagógiában olyan alkalmazkodva fejlesztést értünk, amely egyaránt tekintettel van az egységes és a differenciált nevelés szempontjaira, akár az egyének, akár a csoportok, akár az intézmények igényei felől közelítve (Nádasi, 2010).

A tehetséggondozásban fontos szerepet játszhatnak a projekt jellegű foglalkozások, amelyek egy konkrét feladat csoportos vagy egyedi megoldására irányulnak (Nádasi, 2010). Egy komplex projekt feladat kapcsán számos készség egy időben fejleszthető. A projekt jellegű feladatok megoldásában is fontos szerepet kap a diákokat segítő mentor közreműködése, mely az egyes problémák megoldásában az egyes helytelen, vagy nem optimális megválasztásában bölcs és megbízható támogatást nyújthat. Mentor elősegíti a diák karakterének és kompetenciájának tovább fejlődését, olyan fokozatosan nehezedő képességek és feladatok által, melyek megoldásában a mentor is jártas (Inántsy-Pap, Orosz, Pék és Nagy, 2010).

Az informatika területét érintő feladatok megoldása is jó problémamegoldó, szintetizáló képességet kíván. Az informatika témakörében is számos komplex készségfejlesztő feladat dolgozható ki, amelyek a tématerület iránt érdeklődő tehetséges diákok egyedi fejlesztéséhez nagyban hozzájárulnak (Csernoch & Balogh, 2010) (Molnár, 2014). A tanulással összefüggő egyes jellemzők korszerű informatikai eszközökkel történő megfigyelése a jövőben új lehetőséget adhat a tehetségek azonosításában is (Katona, 2014) (Katona, 2015).

2. Középiskolai tehetséggondozás vizsgálata

Az előzőkben áttekintésre kerültek a tehetség felismerése, kibontakoztatása szempontjából lényeges szempontok. A tehetséggondozás középiskolai oktatásban megjelenő formáinak elemzését célzó kutatás célja annak vizsgálata, hogy a tehetséggondozás milyen tanórán kívüli szervezett formában jelenik meg a középiskolai oktatásban az informatikai és az egyéb tantárgyak tekintetében.

2.1. Kutatás célja, a vizsgálat módszere

A kutatómunka célkitűzései az alábbi 3 fő pontba sorolhatóak:

1. Annak vizsgálata, hogy a különféle tanórán kívüli foglalkozásokat milyen mértékben szerveznek az informatikai és az egyéb tantárgyak tekintetében.

2. Annak vizsgálata, hogy ezek a tanórán kívüli foglalkozások milyen mértékben kapcsolódhatnak vizsgafelkészítéshez vagy szabadon választható témakörhöz.

3. Annak vizsgálata, hogy milyen mértékben ösztönzik a diákokat a tanórán kívüli foglalkozásokra, és ezen keresztül a tehetséggondozásban történő részvételre.

A felsorolt négy szempont vizsgálatához szükséges adatgyűjtés kérdőív segítségével történt. A kérdőívben található kérdések a normál tanórákon kívüli, a diákok készségeinek további fejlesztését szolgáló foglalkozások jellegére, az azokban történő részvétel ösztönzésére és körülményeire irányultak.

2.2. Kérdőív

A normál tanórákon kívüli, a diákok készségeinek további fejlesztését szolgáló foglalkozások jellegére, a tehetséggondozásra vonatkozó véleményekkel kapcsolatos kérdőív az alábbi volt:

Kérem, válaszoljon reálisan és objektíven az alábbi középiskolai tanulmányokat kiegészítő foglalkozásokra vonatkozó kérdésekre!

Mennyire voltak jellemzőek az alábbiak a középiskolai felkészítés/foglalkozás/szakkör/fakultáció jellegű órákra a *nem informatikai témakörök* tekintetében? Kérem, 1-től 5-ig pontozza!

1. Elsősorban az adott tárgyból vizsgára felkészítő, magasabb óraszámban oktatott

(1 nem jellemző, 2 csak tanóra keretében, 3 tanórán kívüli foglalkozás részben, 4 legalább 1 tárgyból vizsga felkészítő, 5 legalább 2 tárgyból vizsga felkészítő foglalkozások)

2. Hatékony ösztönzés az ebben történő részvételhez

(1 nem volt, 2 minimális mértékű, 3 részben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 4 nagy mértékben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 5 résztvevők külön dicsérete, jutalma)

3. Iskola által felajánlott témakörben szabadon választható

(1 nem jellemző, 2 csak tanóra keretében, 3 tanórán kívüli foglalkozás részben, 4 legalább 1 tématerületet érintően, 5 3-nál több tématerületet érintően is)

4. Hatékony ösztönzés az ebben történő részvételhez

(1 nem volt, 2 minimális mértékű, 3 részben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 4 nagy mértékben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 5 résztvevők külön dicsérete, jutalma)

5. Diák érdeklődési területe által szabadon választott egyedi témakörben

(1 nem jellemző, 2 csak tanóra keretében, 3 tanórán kívüli foglalkozás részben, 4 legalább 1 tématerületet érintően, 5 3-nál több tématerületet érintően is)

6. Hatékony ösztönzés az ebben történő részvételhez

(1 nem volt, 2 minimális mértékű, 3 részben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 4 nagy mértékben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 5 résztvevők külön dicsérete, jutalma)

Mennyire voltak jellemzőek az alábbiak a középiskolai felkészítés/foglalkozás/szakkör/fakultáció jellegű órákra az *informatikai témakört* érintően? Kérem, 1-től 5-ig pontozza!

7. Elsősorban informatikai vizsgára felkészítő, magasabb óraszámban oktatott

(1 nem jellemző, 2 csak tanóra keretében, 3 tanórán kívüli foglalkozás részben, 4 tanórán kívüli foglalkozás heti rendszerességgel, 5 informatika tárgyból vizsga felkészítő foglalkozások)

8. Hatékony ösztönzés az ebben történő részvételhez

(1 nem volt, 2 minimális mértékű, 3 részben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 4 nagy mértékben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 5 résztvevők külön dicsérete, jutalma)

9. Iskola által felajánlott informatikai témakörben szabadon választható

(1 nem jellemző, 2 csak tanóra keretében, 3 tanórán kívüli foglalkozás részben, 4 legalább 1 tématerületet érintően, 5 3-nál több tématerületet érintően is)

10. Hatékony ösztönzés az ebben történő részvételhez

(1 nem volt, 2 minimális mértékű, 3 részben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 4 nagy mértékben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 5 résztvevők külön dicsérete, jutalma)

11. Diák érdeklődési területe által szabadon választott informatikai témakörben

(1 nem jellemző, 2 csak tanóra keretében, 3 tanórán kívüli foglalkozás részben, 4 leg-alább 1 tématerületet érintően, 5 3-nál több tématerületet érintően is)

12. Hatékony ösztönzés az ebben történő részvételhez

(1 nem volt, 2 minimális mértékű, 3 részben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 4 nagy mértékben figyelembe lett véve egy tárgy osztályzatában, 5 résztvevők külön dicsérete, jutalma)

Kérem húzza alá a megfelelőt:

Neme: Nő/Férfi

Középiskola: Nagyobb-közepes városi (50 ezer fő felett)/Kis városi, falusi (0-50 ezer fő)

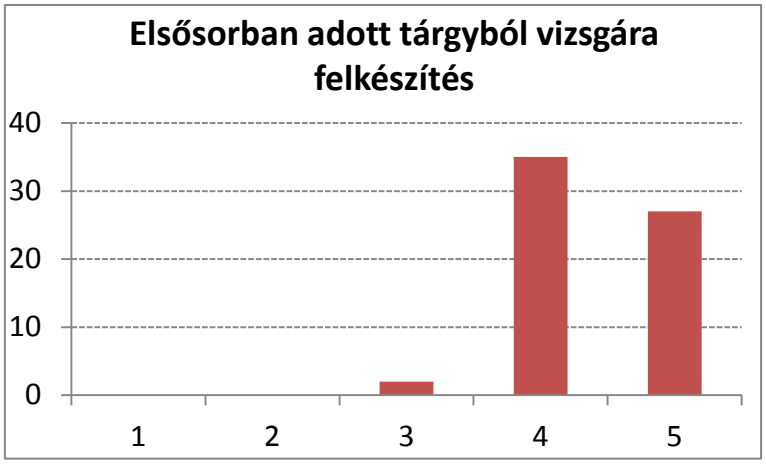
Életkor (1-5): 1: 18-20, 2: 21-25, 3: 26-30, 4: 31-35, 5: 36-

2.3. Mintavétel

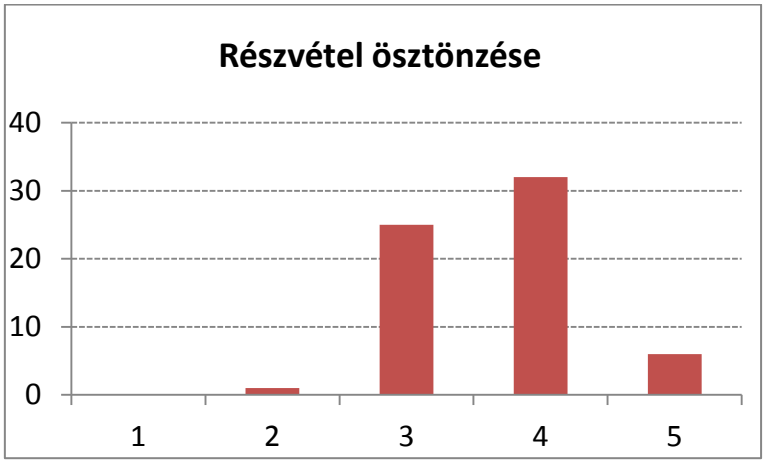
A kérdőív önkéntes alapon, névtelenül (csak sorszám került nyilvántartásra) a Dunaújvárosi Főiskola mérnök informatikus hallgatói bevonásával került kitöltésre. Önkéntes formában így összesen 64 kérdőív került kitöltésre. A kérdőív kitöltése előtt a kérdőívet kitöltőkkel átnéztem a kérdőív összes kérdését, megbeszéltük az egyértelmű reális és objektív válaszadáshoz szükséges információkat. A mintavételi populációban a fiúk/férfiak száma 53, a lányok/nők száma 11 volt. Ez az aránybeli különbség annak köszönhető, hogy a mérnök informatikus képzésen a fiúk aránya magasabb. A válaszadók nagyobb hányada, 41 fő, nagyobb városban, kisebb hányaduk, 23 fő, közepes városban vagy faluban járt középiskolába. Életkor szerint a kitöltők 18-20 év között 19 fő, 21-25 év között 32 fő, 26-30 év között 9 fő, 31-35 év között 3 fő, 36 évnél idősebb 1 fő volt.

2.4. Kapott eredmények, értékelésük

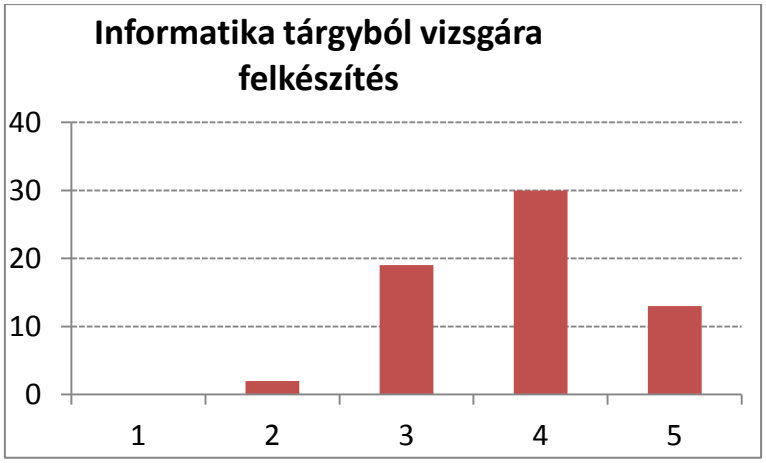
A kérdőív 1, 2 kérdései arra irányultak, hogy milyen mértékben jellemzőek és mennyire ösztönözték az olyan tanórán kívüli, többlet óraszámban tartott foglalkozásokat, melyek elsősorban érettségi vizsgára felkészítőek voltak. Ugyanezek a kérdések feltevésre kerültek az informatikai témakört illetően a 7, 8 kérdésekben. Eredmények az 1-4 ábrákon és az 1. táblázatban láthatóak.



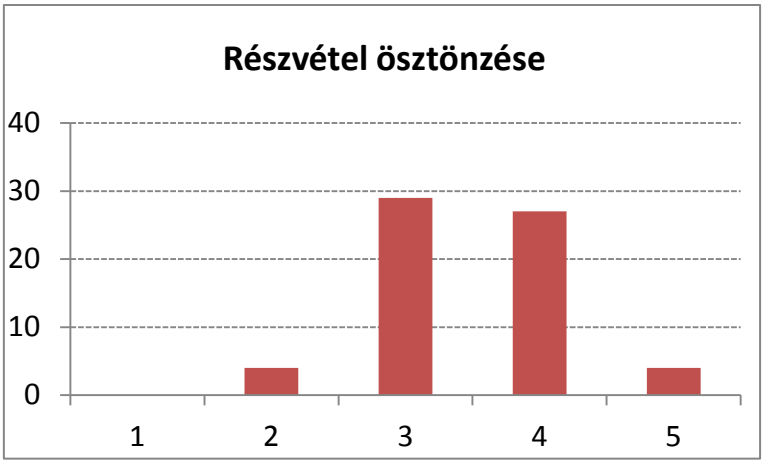
1. ábra
Elsősorban adott tárgyból vizsgára felkészítés értékelése



2. ábra
Elsősorban adott tárgyból vizsgára felkészítésen történő részvétel ösztönzésének értékelése



3. ábra
Informatika tárgyból vizsgára felkészítés értékelése



4. ábra
Informatika tárgyból vizsgára felkészítésen történő részvétel ösztönzésének értékelése

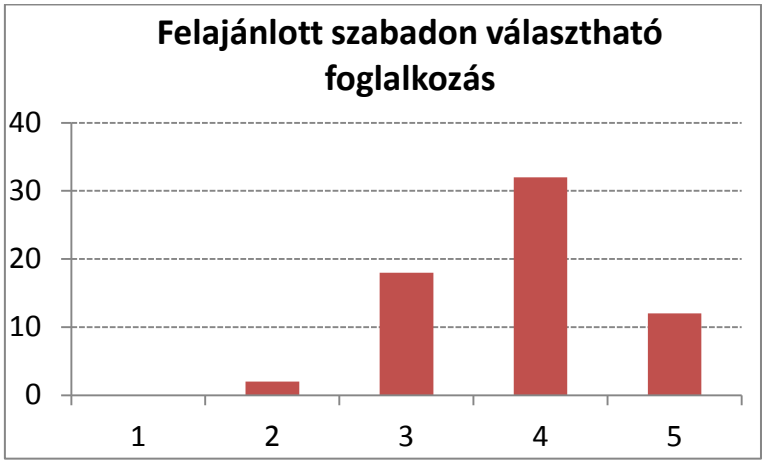
	Átlag	Szórás
Elsősorban vizsgára felkészítő foglalkozások értékelése		
Általános tárgyak	4,39	0,55
Informatika	3,84	0,78
Részvétel ösztönzésének értékelése		
Általános tárgyak	3,67	0,67
Informatika	3,48	0,71

1. táblázat
Elsősorban vizsgára felkészítő foglalkozások értékelése

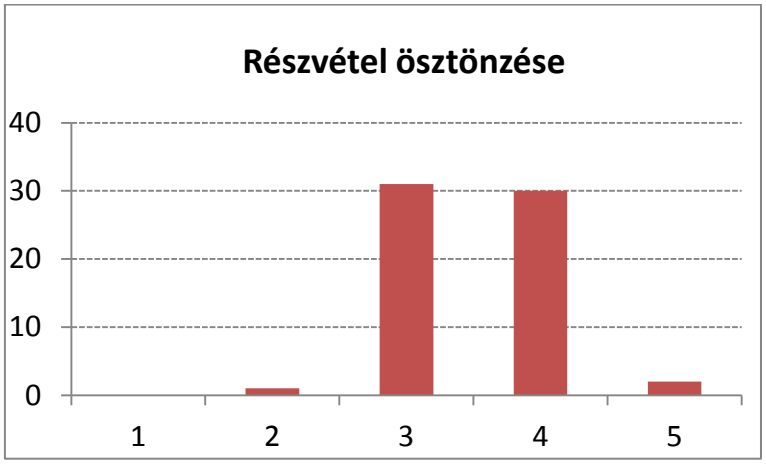
A kérdőívre adott válaszok eredményeiből megállapítható, hogy egy tantárgy tananyagának magasabb óraszámban történő, az érettségi vizsga jobb eredményességére irányuló foglalkozások tekintetében, az általános tárgyak vonatkozásában egy, részben két tárgyból legalább volt vizsgára felkészítés, míg az informatika tárgyat érintően nagyrészt heti rendszerességgel volt ilyen foglalkozás. A válaszadók a foglalkozásokon való részvétel ösztönzését közepesnél kicsit jobbnak vélték.

A kérdőív 3., 4. kérdései arra irányultak, hogy milyen mértékben jellemzőek olyan többlet óraszámban oktatott foglalkozások, melyek

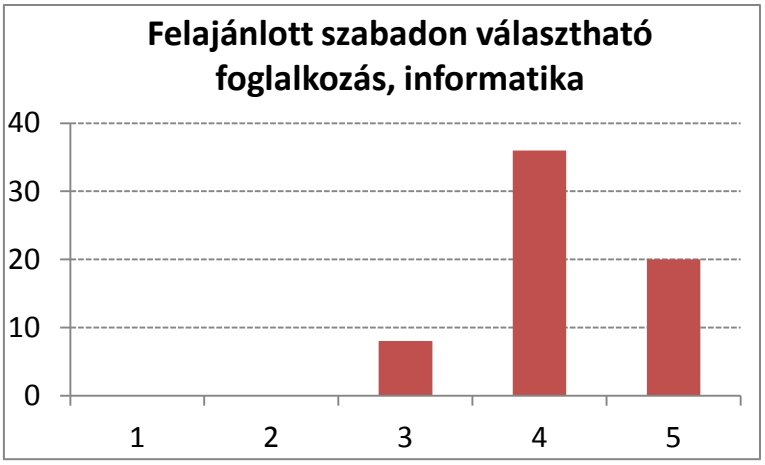
témakörét, tartalmát az iskola/tanár határozza meg, és a diákok szabadon választhatóan vehetnek részt rajta. Ezek a foglalkozások már nem valamilyen tárgy tananyagának nagyobb óraszámban történő elsajátítására irányulnak, hanem kiegészítő ismereteket adnak. Ugyanezek a kérdések feltevésre kerültek az informatikai témakört illetően a 9., 10. kérdésekben. Eredmények az 5-8. ábrákon és a 2. táblázatban láthatóak.



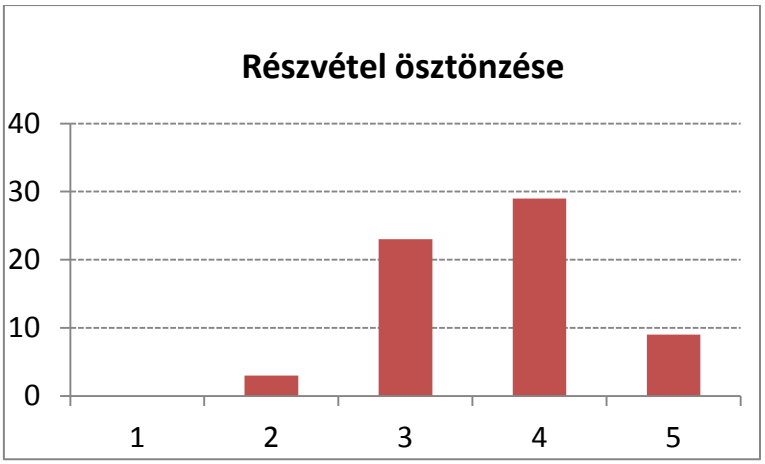
5. ábra
Felajánlott szabadon választható foglalkozás értékelése



6. ábra
Felajánlott szabadon választható foglalkozáson történő részvétel ösztönzésének értékelése



7. ábra
Informatikai felajánlott szabadon választható foglalkozás értékelése

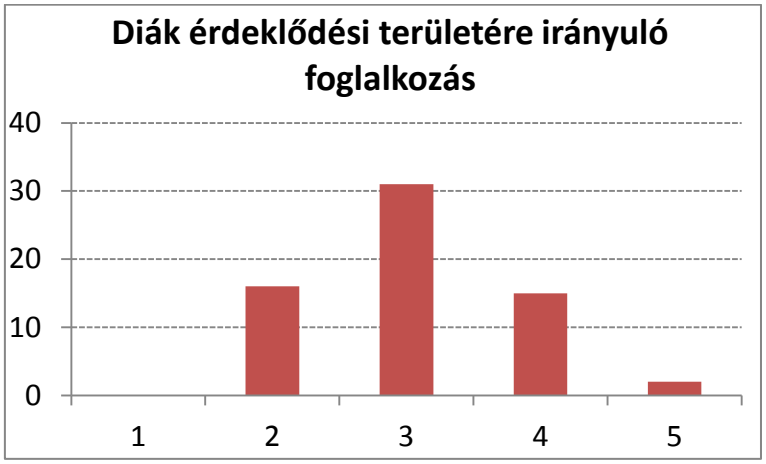


8. ábra
Informatikai felajánlott szabadon választható foglalkozáson történő részvétel ösztönzésének értékelése

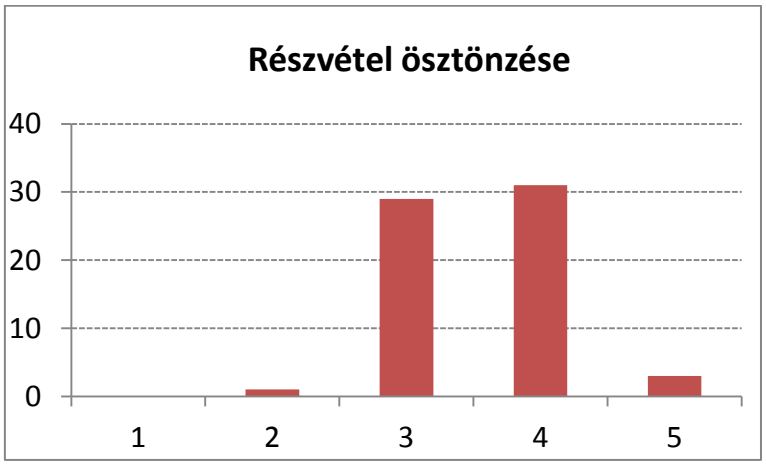
	Átlag	Szórás
Felajánlott témakörben szabadon választható foglalkozások értékelése		
Általános tárgyak	3,84	0,76
Informatika	4,19	0,64
Részvétel ösztönzésének értékelése		
Általános tárgyak	3,52	0,59
Informatika	3,69	0,77

2. táblázat
Felajánlott témakörben szabadon választható foglalkozások értékelése

A kérdőívre adott válaszok eredményeiből megállapítható, hogy az iskola/tanár által felajánlott szabadon választható, többlet óraszámban tartott foglalkozások, a vélemények szerint nagyobb mértékben voltak jelen az informatika tárgy tekintetében, mint az általános tárgyakat érintően. Ez feltételezhetően annak tudható be, hogy míg magyar és matematika tárgyakból az érettségire felkészítő többletfoglalkozások voltak jellemzőek, addig az informatika esetében egyéb témakörökkel való foglalkozásra több lehetőség maradt. A válaszadók a foglalkozásokon való részvétel ösztönzését közepesnél kicsit jobbnak vélték.



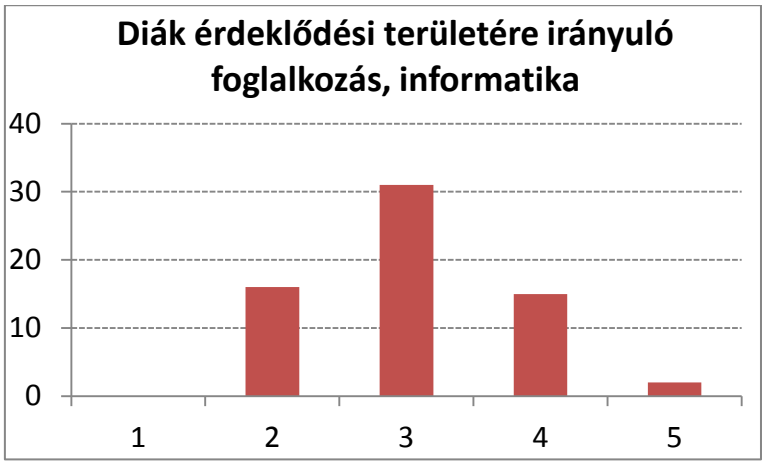
9. ábra
Diák érdeklődési területére irányuló foglalkozás értékelése



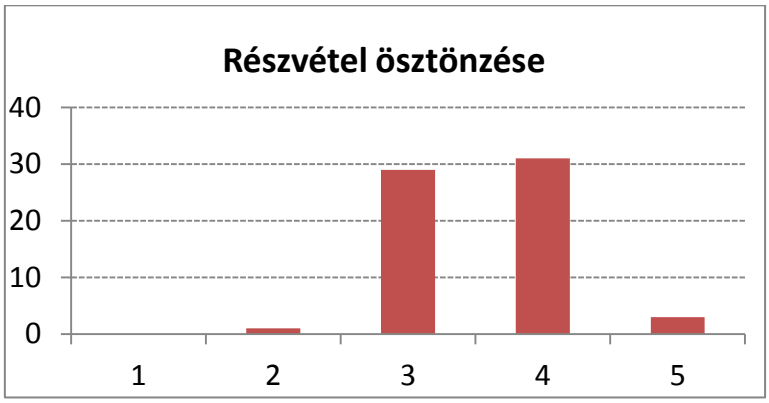
10. ábra
Diák érdeklődési területére irányuló foglalkozáson történő részvétel ösztönzésének értékelése

A kérdőív 5., 6. kérdései arra irányultak, hogy milyen mértékben jellemzőek olyan többlet óraszámban oktatott foglalkozások, melyek témakörét, tartalmát a diák egyedi érdeklődési területére irányul.

Ugyanezek a kérdések feltevésre kerültek az informatikai témakört illetően a 11., 12. kérdésekben. Eredmények az 9-12. ábrákon és a 3. táblázatban láthatóak.



11. ábra
Diák érdeklődési területére irányuló informatikai foglalkozás értékelése



12. ábra
Diák érdeklődési területére irányuló informatikai foglalkozáson történő részvétel ösztönzésének értékelése

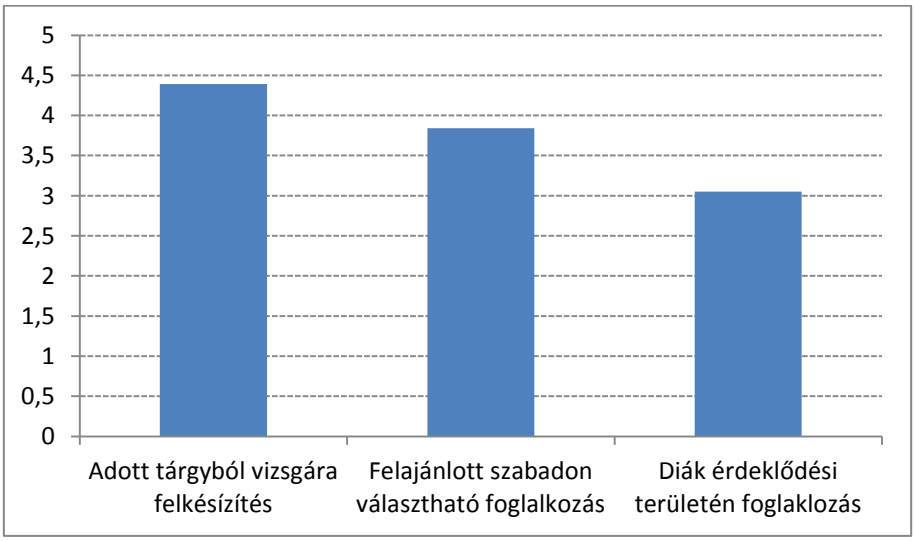
A kérdőívre adott válaszok eredményeiből megállapítható, hogy a diák érdeklődési területe által szabadon választott egyedi témakörben szervezett foglalkozásokra, az előzőkhöz viszonyítva, kevesebb lehetőség volt. A válaszadók a foglalkozásokon való részvétel ösztönzését közepesnél kicsit jobbnak vélték.

A 13. és 14. ábra az egyes foglalkozások értékelésére adott átlagokat tartalmazza mind az általános tárgyak, mind pedig az informatika területét érintően. Az ábrákról jól látható, hogy az általános tárgyak tekintetében a legjellemzőbb a vizsgára felkészítő foglalkozás, míg a

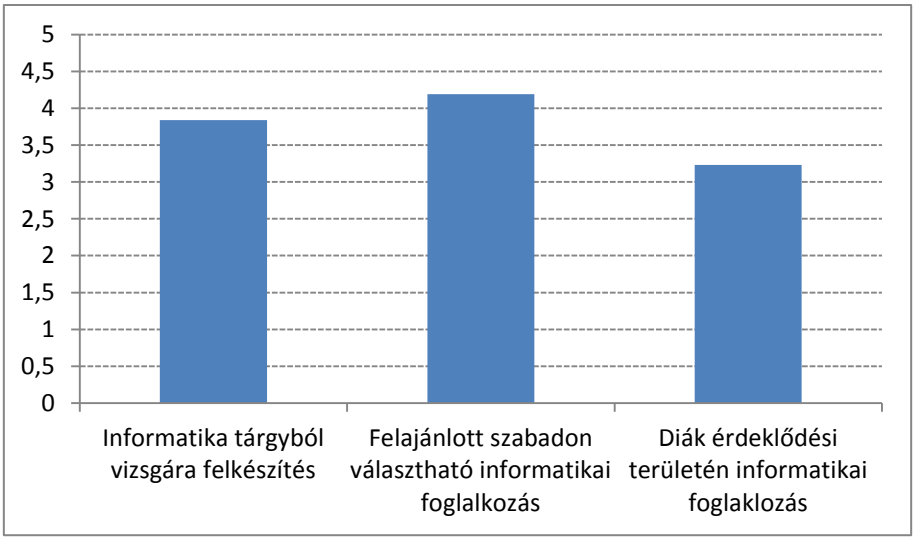
felajánlott és a diák érdeklődési területére irányuló értékelése alacsonyabb. Az informatikai tárgyak tekintetében a legjellemzőbb a tanár által felajánlott témakörben szervezett foglalkozás, mely jellemzőbb az általános tárgyakhoz viszonyítva. A diákok egyedi érdeklődési területére irányuló foglalkozások mind az általános, mind pedig az informatikai területen alacsonyak, a hármas értékelés lényegében azt jelenti, hogy nincs ilyen foglakozás heti rendszerességgel szervezve, hanem inkább csak egyedi alkalmakra.

	Átlag	Szórás
Diák érdeklődési területén szervezett foglalkozások értékelése		
Általános tárgyak	3,05	0,79
Informatika	3,23	0,75
Részvétel ösztönzésének értékelése		
Általános tárgyak	3,56	0,61
Informatika	3,63	0,63

3. táblázat
Diák érdeklődési területére irányuló foglalkozások értékelése



13. ábra
Általános tárgyakból kiegészítő foglakozások értékelése



14. ábra
Informatika területen kiegészítő foglakozások értékelése

Összegzés

A tehetséggondozásban a diákok motivációja szempontjából az érdeklődési köréből fakadó belső késztetés, a feladat iránti elkötelezettség játszhatja a legnagyobb szerepet. E belső késztetés, a diák saját érdeklődési területére irányuló foglakozások lehetnek a tehetség kibontakoztatása szempontjából legcélravezetőbbek. Ennek vizsgálatára főiskolai hallgatók körében felmérés készült azzal a céllal, hogy megállapítható legyen a középiskolai oktatásban a normál tanórákon kívüli foglalkozások célja. A cél elsősorban három fő területet érintett, az egyik az érettségi vizsgára felkészítő növelt óraszámú foglakozás, a másik pedig a tanár által felajánlott témakörrel összefüggő, valamint a diák egyedi érdeklődési területén szervezett foglalkozásokra irányult. Az eredmények arra világítanak rá, hogy míg az általános tárgyak tekintetében szinte mindenhol szerveznek érettségire felkészítő többlet foglalkozásokat, úgy a diákok egyéni érdeklődési körükhöz kapcsolódó fejlesztés jóval kisebb súlyt kap. Az informatikai területet érintően a tanár által felajánlott témakörben tartott foglalkozások az általános tárgyaknál nagyobb mértékben jelentek meg, de a diákok egyedi érdeklődési terültén szervezett foglakozások itt is alacsonyak voltak. Célszerű a jövőben tovább vizsgálni ennek lehetséges okait.

Irodalomjegyzék

Balogh László - Mező Ferenc (2010): Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Balogh László - Mező Ferenc – Kormos Dénes (2011): Fogalomtár a tehetségpontok számára. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Czeglédy István - Rozgonyi Tiborné (2009): Tehetséggondozás az iskolai oktatásban. Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola, Bessenyei György Tanárképző Központ.

Gyarmathy Éva (2006): A tehetség, Fogalma, összetevői, típusa és azonosítása. Budapest: Elte Eötvös Kiadó.

Gyarmathy Éva (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. Neveléstudomány 1. évf. 2. sz. / 2013, 90-106.

Gyarmathy Éva (2014): A nem szunnyadó erő. A tehetség fogalmának átgondolása. Neveléstudomány 2014/2, 67-81.

Molnár, Gy. (2014): Modern ICT based teaching and learning support systems and solutions in higher education practice, 10th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics. 421-430.

Inántsy-Pap Judit - Orosz Róbert - Pék Győző - Nagy Tamás (2010): Tehetség és személyiségfejlesztés. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Nádasi Mária (2010): Adaptív nevelés és oktatás. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Nádasi Mária (2010): A projektoktatás elmélete és gyakorlata. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Polonkai Mária (2014): Gazdagító programpárok jó gyakorlatai. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Katona, J. (2015): The Comparison of the non-invasive mobile EEG registration and the signal processing devices, University of Dunaujvaros, Informatikai terek. 2015. 97-110.

Katona József (2015): A rövidtávú memória (RTM) és a figyelem szerepe az emberi tanulásban és emlékezésben, University of Dunaujvaros, Informatikai terek. 2015. 74-84.

Katona, J. (2014): Examination and comparison of the EEG based Attention Test with CPT and T.O.V.A., 15th IEEE International Symposium on Computational Intelligence and Informatics. IEEE Hungary Section, 2014. 117-120.

A MUNKAALAPÚ TANULÁS, A GYAKORLATI KÉPZÉS TRENDJEI AZ EURÓPAI UNIÓBAN

Pogátsnik Monika, pogatsnik.monika@amk.uni-obuda.hu

Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar

Bevezető

Az elmúlt években az európai szakképzés-politikai eszmecserék fókuszába került újra a képzések és a munka világának kapcsolata: a duális szakképzés, a gyakornoki képzés (’apprecentship’) és a váltakozó képzési megoldások (hosszabb elméleti szakaszokat, ugyanilyen hosszú gyakorlati időszak követ).

A szakképzésben mindig is jelentős kérdés volt az elmélet és gyakorlat helyes aránya, illetve annak kérdése, hogy milyen gyakorlat vezet hasznosítható és értékes tudáshoz. Napjainkban erőteljes vélekedés az, hogy a munka világától elszigetelten nem lehet jól képzett szakembert kibocsátani. Egyrészt elengedhetetlen az olyan kompetenciák elsajátítása, melyet csak valós munkakörnyezetben a gyakorlati közösség tagjaként lehet megtanulni. A gyorsan változó világ elvárásait egy, a gazdaság valódi világától elszigetelt tanműhely, iskola nem képes követni, az iskolák és az általuk képzett szakembereket befogadó munkáltatók nagyon szoros együttműködésére van szükség, melyet a különböző gyakornoki programok közös végigvitele erősít.

A szakképzés mellett a felsőoktatási képzésekben is egyre inkább teret nyernek a munkaalapú képzési formák. E képzéstípus segítségével a hallgatók a felsőoktatási intézmények által nyújtott elméleti ismereteiket számukra hasznos, gyakorlati képzéssel egészítik ki, ezáltal releváns szakmai gyakorlatra tesznek szert. Így a hallgatók tanulmányaik végeztével olyan tudással és kompetenciákkal kerülnek ki az adott felsőoktatási intézményből, amelyekkel sikeresen felelnek meg a munkaerő-piaci igényeknek, jelentős mértékben megkönnyítve elhelyezkedésüket. A vállalatok ezzel könnyebben és gazdaságosabban, több hónapos vagy akár több éves továbbképzés és további anyagi ráfordítás nélkül is ki tudják elégíteni munkaerő-szükségletüket. A felsőoktatási intézmények versenyképesebbé válhatnak a többi

felsőoktatási intézményhez képest, képzéseik iránt nőhet a hallgatói érdeklődés.

1. A tanonckodás elmélete (a szituatív tanulás)

A középkortól a 19. századig céhekben történt az iparos képzés. A szülők 8-10 éves korukban adták inasnak a fiúkat, akit három-négy évi inaskodása alatt fokozatosan vontak be a műhelyben folyó munkák előkészítésébe. Egyes részfolyamatokat megcsinálhatott, de önálló munkát nem végezhetett. A ranglétra második lépcsőjét akkor érte el, amikor a mester "felszabadította" és legény lett. A legénynek el kellet mennie vándorútra és további mesterektől kellett elsajátítania a mesterségének csínját-bínját. A legény már kapott fizetést is az ellátás mellett, és a műhelyben egy-egy munkadarabot önállóan is elkészíthetett. A vándorévek végén, a vizsgán be kellett mutatnia az előírásnak megfelelő mestermunkát, csak ezután fogadták be mesternek.

Jean Lave and Etienne Wenger (1991) a szituációs tanulás elméletét a tanonckodási módszereket tanulmányozva alakította ki, mely az ún. gyakorlati közösségekben történő tanulás modelljét.

A tanonckodás a kezdő szakember számára a tanulás egy módja, melynek erőssége, hogy bevezeti tagjait a „közösségben dolgozva tanulni” gyakorlatába, ami a gyakorlati szakemberek számára a tudás létrehozásának és a szakmai fejlődés folytatásának is sarokköve a munkahelyi képzésben (OECD, 2004). Lave és Wenger (1991) szerint a tanulás nem csupán az absztrakt és dekontextualizált tudás átadása egy személytől egy másiknak, hanem egy társadalmi folyamat, mely során a tudás folyamatosan épül. Szerintük az ilyen tanulás egy adott környezetben határozható meg, be van ágyazva egy adott társadalmi és fizikai környezetbe. A tudás nem más, mint valaki által nagyra értékelt kompetencia, és ennek a tudásnak a megszerzése egy olyan csoportban való részvételtől függ, amelynek tagjai már rendelkeznek ezzel a kompetenciával, és akik hajlandók megengedni a tanuló számára, hogy fokozatosan egyre inkább részt vegyen a közösségükben (miként a középkorban ez a céhekben is történt). Idővel ellenőrzött megfigyeléssel és gyakorlással, melynek során fontos a rejtett tudás, a perifériától a középpont felé haladnak azáltal, hogy növelik a részvételüket a gyakorlati közösségben. A tanulás egybeolvad a munkával, hiszen „megtanulni csinálni” egyben „megtanulni lenni” és „valahová tartozni” is (OECD, 2004).

Lave és Wenger (1991; Wenger, 1998) szerint a tudás úgy sajátítható el, hogy egy gyakorlat-közösség legitim periferikus résztvevőjévé válunk, s hogy fokozatosan megszerezzük a tudást és a reputációt a társadalmi interakciók folyamatán keresztül. Lave és Wenger azt is állítja, hogy a tanulás alapvetően arról szól, hogy a közösség elfogadott tagjává válunk, miként az inasból a céhbe befogadott mester lett. A szakértelem, az identitás és a gyakorlatközösségbeli tagság ezért elválaszthatatlan fogalmak.

1. ábra A perifériától a középpont felé halad a tanonc, részvételét folyamatosan növelve a gyakorlati közösségben
Forrás: saját szerkesztés Lave, Wenger (1991) alapján

A szakképzés a valódi gyakorlat világától elszakítva (csupán iskolai tanműhelyekben) nem képes olyan szakembereket képezni, akik teljes mértékben megfelelnek a vállalatok elvárásainak. Az ipar szereplői igénylik a gyakorlatorientált képzésben részesült szakembereket. A munkahelyi környezetben végzett képzés során a vállalatoknál szerzett informális ismeretek hozzájárulnak a kiemelkedő szakmai teljesítményhez,

azonban az ilyen ismeretek nem tanulhatók közvetlenül, elsajátításukhoz az adott szakterület kultúráján belüli mentorálásra és irányításra van szükségük az újonnan érkező tanulóknak. Ebben a megismerési folyamatban a tanulók folyamatos, irányított támogatást kapnak, mely változó szükségleteikhez viszonyuló, a problémákat és a feladatokat kisebb, kezelhetőbb problémákra és részfeladatokra bontó támogatói forma. Ez elősegíti a magasabb szintű folyamatokban való elmélyült részvételt. Az irányított támogatás a tanuló fejlődésével együtt fokozatosan csökken, addig a szintig, amikor már nincs szükség támogatásra (Wood és Ross, 1976). A kezdők ismeretei és képességei korlátozottabbak, ennél fogva több támogatásra és irányításra van szükségük a tanulási folyamat kezdetén. A szakértővé válás folyamatának fontos tényezője a kapcsolattartás a több tapasztalattal rendelkező társakkal és az egyre bővülő, kihívást jelentő közös tevékenységben való részvétel. A kezdő tanulók közvetlen irányítását indirekt irányítás követi, biztosítva az egyre nagyobb függetlenséget, az önálló problémamegoldásban való elmerülést és az együttműködések fokozását a társakkal. Ebben a folyamatban a tanulók segítik az őket mentoráló, támogató szakmai vezetők munkáját, tényleges felelősség nélkül (Hakkarainen és mtsai, 2004).

2. Szakpolitikai trendek

A 2015. júniusában az EU tagországok szakoktatásért és szakképzésért felelős miniszterei által aláírt Rigai Következtetések meghatározzák a szakképzés 5 új középtávú célkitűzését a 2015-2020 közötti időszakra (1. táblázat), amelyek között szerepel a munkahelyi környezetben történő tanulás, képzés minden formájának, kiemelten a tanulószerződéses gyakorlati képzésnek az elősegítése, támogatása.

1.	A munkaalapú tanulás valamennyi formájának támogatása.
2.	A szakképzés minőségbiztosítási mechanizmusainak további fejlesztése.
3.	A szakképzéshez és a képesítések megszerzéséhez való hozzáférés javítása, rugalmasabb és átjárhatóbb, a pályaválasztási szolgáltatásokat is integráló képzési rendszerek révén.

4.	A kulcskompetenciák elsajátításának további erősítése a szakképzési tantervekben.
5.	Szisztematikus megközelítés alkalmazása a tanárok és szakoktatók alap- és továbbképzésében.

1.táblázat Rigai Következtetések

A magas fiatalkori munkanélküliségi ráta csökkentésére megoldást kínálnak a különböző modellek (2. táblázat), melyek segítik az iskola világából a munka világába történő átmenetet. A képzések és a munkaerő-piac kapcsolatát erősítik, tehát a szakképzések fő fogyasztóit a vállalatokat vonják be a folyamatba, akik által olyan tudást és készségeket lehet szerezni, ami megfelel a munkáltatók szükségleteinek. A valóságos munkakörnyezetben való tanulás hatékonyabban fejleszti a kompetenciákat, és erős szakmai azonosulást támogat.

A felsorolt sok támogató tényező miatt több országban is elkezdték, vagy bővítették az ilyen típusú szakképzést. A gyakornoki programok implementációjának sikere azonban több szocioökonómiai és intézményi tényezőn múlik. Az adott nemzetgazdaság helyzete mellett, jelentős a hatása az egyes szereplők interakciójának. A másik alapvető tényező az ilyen típusú képzések finanszírozása.

	Gyakornoki képzések		**Egyéb duális képzési formák**	
	Főleg vállalati képzés (>50%)	**Főleg iskolai képzés**	**Főleg vállalati képzés (>50%)**	**Főleg iskolai képzés**
Középfokú képzés (ISCED 3B)	Hagyományos gyakornoki programok	nem releváns	Vállalati szakképzés	Iskolai szakképzés (vállalati ösztöndíj)
Középfok utáni képzés	Szakember képzés (kiegészítő	nem releváns	Vállalati szakember	Iskolai szakember képzés

(ISCED 4)	iskolai képzéssel)		képzés	(vállalati ösztöndíj)
Felsőfokú képzés (ISCED 5B)	Felsőfokú gyakornoki program	Duális felsőfokú képzés	nem releváns	Felsőfokú képzés (vállalati ösztöndíj)

2.táblázat Duális szakképzés típusai; Forrás: Cedefop, 2016b

3. Néhány EU ország gyakornoki rendszere

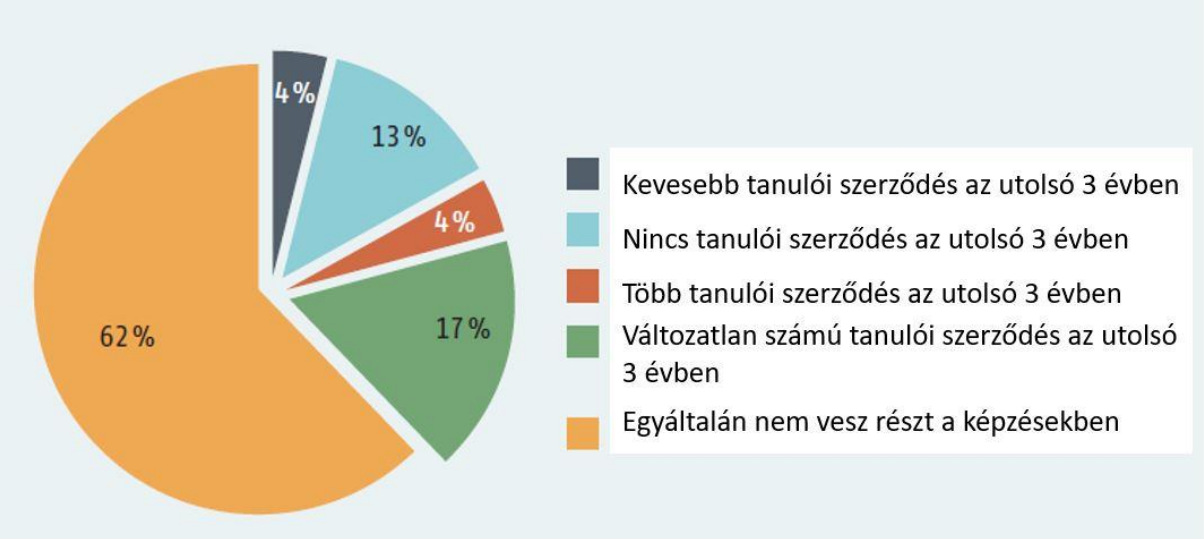
3.1. Németország

A duális képzés Németországban jött létre, nagy hagyományokkal rendelkezik és a szakmunkásképzés jelentős hányada jelenleg is ez alapján működik. A rendszert azért nevezik duálisnak, mert a képzés két helyen történik: a gazdálkodó szervezetnél (üzemben) és a szakiskolában. Minden korcsoportnak kb. 70 százaléka végez valamilyen szakképzést ebben a rendszerben (Sonnek, 2011). Az iskolai képzés hetente 1-2 napot jelent, mely során egyrészt szakmai elméleti ismeretek elsajátítása történik, másrészt általános elsajátítás, tudás és kompetenciafejlesztés. Az elméleti képzés a szakiskolákban történik, de a tananyag kialakításában együttműködnek az üzemekkel, együtt alakítják ki a tananyagot, sőt sokszor maga az üzem is vállal elméleti oktatást. A szakoktatás nagy része az üzemekben zajlik, heti 3-4 napot itt töltenek el a tanulók, amikor a szakmához kapcsolódó gyakorlati tudást sajátítják el. A tanulás mellett munkát is végeznek a tanulók, amiért fizetést kapnak. A szakiskolákba járó diákok jelentős többsége (90%) rendelkezik valamely cégnél hallgatói szerződéssel, melynek feltételei államilag szabályozottak, meghatározzák többek között a juttatás mértékét, a szabadságok rendjét, a próbaidőt, a felmondási feltételeket (Hajdu, 2014).

A duális képzésbe a tanulók kiválasztása kétoldalú, egyrészt a vállalatok választanak a jelentkezők közül, hogy kivel szeretnének együtt dolgozni, másrészt a tanuló választ vállalatot, hogy hol szeretné a gyakorlati idejét eltölteni. A tanulószerződéssel foglalkoztatott diákok kb. egyharmadát foglalkoztatja a későbbiekben is a vállalat (Hajdu, 2014), a többiek az adott vállalatnál megszerzett általános szakmai, munka- és szociális kompetenciákat hasznosítani tudják más vállalatoknál, vagy a tágabb szakmai környezetben is. Az üzemi képzés standardizált, de különbségek vannak az üzem nagyságától, a szervezeti felépítéstől, a működtetett

technológiától, a vállalati politikától függően. Jellemzően a nagyobb vállalatok tudnak jelentős számú tanulót fogadni. Kis és közepes vállalatok gyakran olyan megoldást alkalmaznak a duális gyakornokaik képzésében, hogy más vállalatokkal közös tanműhelyekben zajlik az oktatás. Ilyen tanműhelyek létrehozásában gyakorta közreműködnek a kamarák és egyéb testületek, és kormányzati támogatást is kapnak.

Az elmúlt évek kedvező gazdasági környezetének ellenére csökkenés figyelhető meg a szakképzésben részt vállaló németországi vállalatok körében. 2013-ban kb. 10 600 fő vett részt szakképzésben a vállalatoknál, az ezt megelőző évben kb. 12 800 fő (Mohr et al, 2015). A 2. ábra a német vállalatok részvételét mutatja be a szakképzésben. Mohr kutatócsoportja a vizsgálata során megállapította, hogy a csökkenésnek több fő oka van, egyrészt a vállalatok számára a saját képzéssel szemben lehetőség kínálkozik a szakképzett munkaerőt más országból megszerezni. Azok, akik továbbra is részt vennének a szakképzésben, gyakran szembesülnek azzal, hogy kevesen vagy egyáltalán nem pályáznak a meghirdetett gyakornoki pozíciókra. Ezen kívül a képzési költségek növekedése is a kiemelt indokok között említhető.



2. ábra Tanulói szerződések számának változása 2012-2014 között (%)
Forrás: Mohr et al, 2015

A Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) a klasszikus duális képzés működési formájának első példája. 1974-től működik duális formában az alapintézményként szolgáló karlsruhei intézmény, amely Berufsakademie-ként indult, de 2009-től felsőfokú végzettséget (BA,

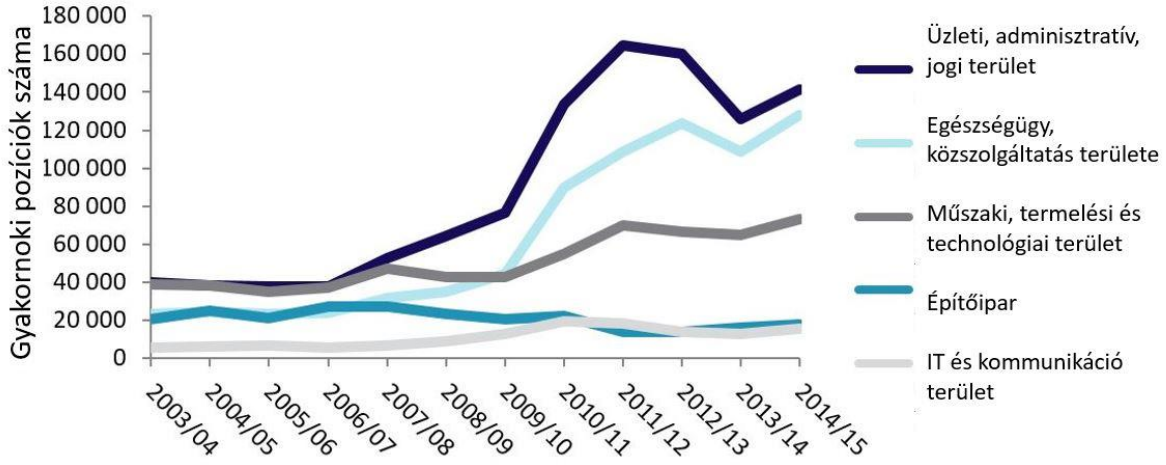
illetve BSc fokozatokat) ad végzett diákjainak. A duális képzési forma az idők folyamán megszakítás nélkül működött, a DHBW joggal hirdeti magáról, hogy négy évtizedes gyakorlatot működtet. A duális képzés ideális színteret nyújt a Baden-Württemberg tartomány emberi erőforrásainak, felsőoktatási intézményeinek és helyi érdekeltségű gazdasági szereplőinek kooperációjára. A DHBW amellett, hogy versenyképes végzettségek biztosítására tudott berendezkedni, a vele partnerségre lépő vállalatok révén az állami támogatás kiegészítéséhez, vagy akár a jövőben azt kiváltó, alternatív forrásokhoz jut hozzá. A piacképes diploma csökkenti a migrációt a hallgatók körében is, ami szintén a DHBW hosszú távú működésének záloga. Eközben a vállalatok sem kizárólag a jövőbeni munkatársak képzőhelyét látják a DHBW-ben, hanem például a továbbképzéseket is igyekeznek a főiskolán belül megoldani. A partnervállalatok és a DHBW egyúttal a helyi társadalom iránti elköteleződését is kifejezi azzal, hogy ebben a képzési formában vesznek részt. A tartományi vezetés érdekelt abban, hogy eszközeihez mérten bátorítsa az együttműködést, hiszen a régió prosperitásához nagyban hozzájárul.

A DHBW által indított képzések közös jellemzője, hogy a tanévek három hónapos blokkokra tagolódnak: elméleti és gyakorlati tömbök váltják egymást az adott tanulmányi programokon belül. A tanév nagyjából ötven hétig tart, a hallgató folyamatos foglalkoztatását a munkaszerződés rögzíti. A rövid szünetek nyáron és télen (karácsony környékén) vannak beiktatva, nagyjából ekkorra időzítik a vizsgákat is. A partnervállalat a képzés teljes idejére havi ösztöndíjat fizet a hallgatóknak, melynek összege évről-évre emelkedik. A hallgatók a szerződések megkötésekor tudomásul veszik, hogy kevesebb szabadidejük van hagyományos képzésben tanuló társaiknál, cserébe az ő juttatásaik messze meghaladják a társaikét (a második évben már túllépi a havi 1000 eurót). A gyakorlati időszakot a német gazdaság szerkezeti adottságainak megfelelően (10 főnél kisebb kisvállalkozások dominanciája) a hallgatók túlnyomó többsége kis- és középvállalkozásokban tölti. (Battersea, 2014)

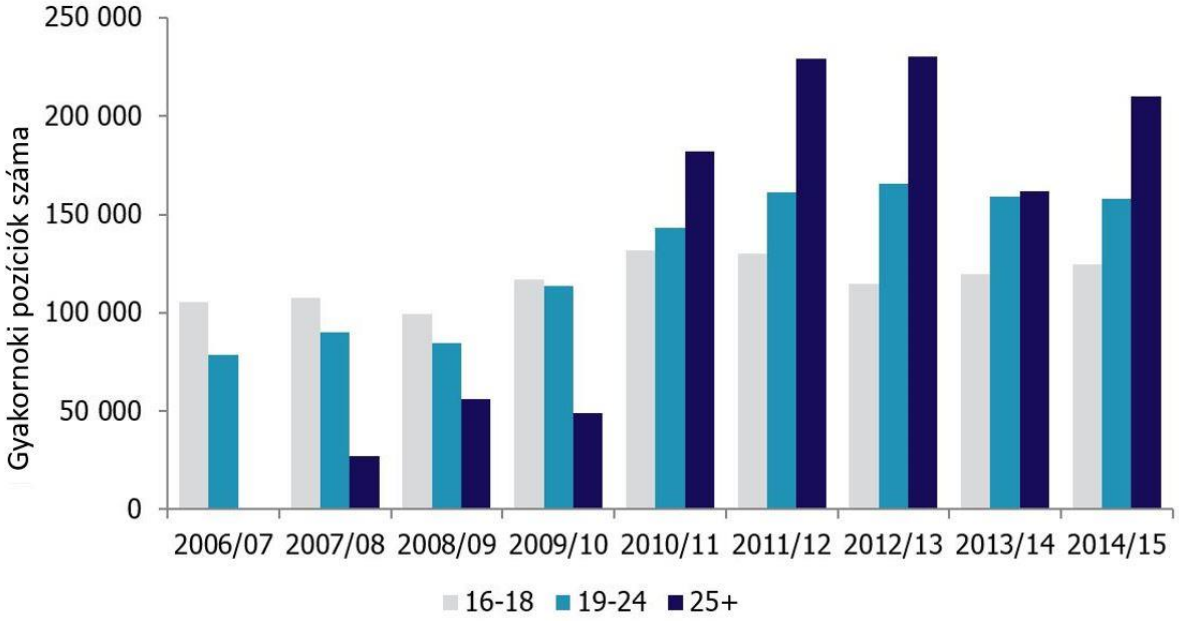
A duális képzés tapasztalatairól számol be Göhringer (2002), aki kutatása során az IBM németországi vállalatánál duális képzésben résztvevő hallgatók esetében megállapította, hogy az itt végzett hallgatók sokkal gyorsabb előmenetelre számíthattak, sőt több fizetéssel és magasabb beosztásban helyezkedtek el, mint a hagyományos egyetemi képzésben végzett hallgatók.

3.2. Anglia

A gyakornokok (apprecentships) olyan képzési formában vesznek részt Angliában, amely gyakorlati tapasztalatot nyújt a szakmai képzésekben (nem azonos az ún. 'traineeship'-pel a maximálisan 6 hónap időtartalmú szakmai gyakorlattal). Az 'apprecentship' esetében a gyakornokok egyszerre tanulnak és dolgoznak. Jellemzően ez heti 4 nap munkát és 1 nap tanulást jelent 1-4 éven keresztül az adott szakmától függően. A gyakornokok tapasztalt szakemberek mellett dolgoznak, fizetést kapnak, és a dolgozóknak járó éves szabadságot, miközben szakmai ismereteket szereznek. A gyakornoki programban 16 évet betöltött, Angliában élő, de nappali tagozatos, hagyományos képzésben nem tanuló személyek vehetnek részt.



3. ábra Gyakornoki pozíciók száma szakterületenként Angliában
Forrás: OFSTED, 2015



4. ábra Gyakornoki pozíciók száma életkoronként Angliában
Forrás: OFSTED, 2015

Hagyományosan az építőipar és az asztalos mesterség területén alakultak ki a gyakornoki képzések Angliában, de napjainkban már a technikai és technológiai üzletágakban is jellemzőek. Az OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), amely felügyelő szerv, az oktatás minőségét ellenőrzi, átfogó felmérést végzett Angliában (OFSTED, 2015), vizsgálva a gazdaság különböző szektorait. Tapasztalataik szerint a gyakornoki helyek harmada nem nyújt elegendő, és magas színvonalú képzést. Kevés kis és közepes vállalkozás vesz részt a gyakornoki programokban, főleg a nagyvállalatok dominálnak e területen. Azokon a területeken találhatók a legszínvonalasabb gyakornoki képzések, amelyekben ennek nagy hagyománya van, pl. autóipar, építőipar.

Ezeken a szakterületeken a gyakornoki képzés ugródeszkát jelent magasabb fizetéshez és a továbbtanuláshoz. A 25 éven felüli gyakornokok esetében gyakori, hogy meglévő tudásuk elismertetése miatt vesznek részt a programban. A kutatás azzal szembesült, hogy a fiatalok és szüleik kevés információhoz jutnak a gyakornoki lehetőségekről, ráadásul a fiatalok nem rendelkeznek a munkavállaláshoz elengedhetetlen készségekkel.

A kutatás a legjobbnak azokat a gyakornoki helyeket ítélte, melyek a gyakornokok pályájának kialakításához járultak hozzá, és ezzel egyidejűleg a szakismereteiket fejlesztették.

A BSc és MSc képzés résztvevőinek úgynevezett „degree apprecentship” programok kínálnak lehetőséget a munkaalapú tanulásra. Az „apprecentship” programok résztvevői munkavállalók, akik a munkával párhuzamosan tanulnak is. Jellemzően részidős tanulmányokat folytatnak a munka mellett főiskolán vagy egyetemen. Az angol kormány kiemelten támogatja az ilyen programokat. Az emelkedő tandíjak és a magasan képzett szakemberek iránti igény miatt egyre növekvő számban vesznek részt a középiskola után a tehetséges tanulók ilyen programokban. A Nemzeti Gyakornok Szolgálat (National Apprenticeship Service) egy ingyenes támogató és tanácsadó szolgálat, mely a munkaadókat segíti abban, hogy elindítsanak vagy továbbfejlesszenek gyakornoki programokat. A vállalatoknál elhelyezkedő gyakornokok számára képzési keretrendszerek határozzák meg a lehetséges tanulási útvonalakat, a megszerzendő tudást és az ennek megfelelő krediteket, mely során a korábban már elsajátított tudást elismerik.

3.3. Dánia

Dániában Németországhoz hasonlóan duális formában folyik a szakképzés. A 3-4 év időtartalmú képzés idejének 50-60 százaléka az üzemekben zajlik. A német szakképzési rendszerrel szemben a dán nagyobb hangsúlyt fektet az elméleti oktatásra és az alapkompetenciák kialakítására. A dán képzés két szakaszból áll, és az első részben nagyobb a hangsúly az alapkészségek kialakításán, majd egy alapvizsga után léphetnek a második szakaszba, amikor több üzemi időszak váltja az iskolai képzést. Az üzemi időszakban a vállalatokkal szerződésben van a tanuló, és fizetést kap. A gyakornoki helyet a tanulók keresik maguknak, de az iskolák is próbálnak segítséget nyújtani.

Dániában a többi duális képzést folytató országhoz hasonlóan a képző vállalatok nem megfelelő száma jelent gondot. Aki nem talál képzőhelyet, lehetősége van csak iskolai képzésben részt venni, és iskolai tanműhelyekben végezni a gyakorlatot.

Jelenleg Dániában a szakképzés 3 fő problémával néz szembe (Andersen, Kruse, 2014).

1. Csökken a kereslet a gyakornoki programok iránt, ugyanis kevéssé vonzó lehetőség a fiatalok számára.
2. Magas lemorzsolódási arány (közel 50%).

3. A rendszer érzékeny a piaci viszonyok alakulására, melynek következtében jellemző a gyakornoki pozíciók hiánya.

A 2014-ben meghirdetett szakképzési reform kulcseleme, hogy sokkal több gyakorlati helyet kínáljanak a vállalatok, megerősítve ezzel a duális szakképzési rendszert. Ez a vállalati szándéktól függő szakképzési rendszer ugyanakkor igen sérülékeny, különösen egy gazdasági krízis esetén.

A szakképzésben tanulók közel fele nem talál magának gyakornoki pozíciót, ők a képző központok tanműhelyeiben végzik a gyakorlatukat. Emellett lehetőség van arra is, hogy azok a tanulók, akiknek nem sikerül a teljes gyakorlati időszakra egy vállalattal szerződést kötniük, a képző központ segítségével rövidebb időszakokra szóló szerződéseket kössön a tanulmányi időszaka alatt.

3.4. Magyarország

2010-ben a Magyarország Kormánya és a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara megállapodást kötött, mely arra irányult, hogy a szakképzés elméleti dominanciáját csökkentve, a munka alapú képzés arányát növelje, a vállalatoknál folyó képzés súlyának növelésével és a duális képzés irányába való elmozdulással. Elérendő célként tűzték ki, hogy általában növekedjék a szakképzésben részt vevők aránya, a duális képzésnél pedig a 35% arány a középtávú cél (Szilágyi, 2015).

A szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására született 2015-ös kormányzati koncepció a „Szakképzés a gazdaság szolgálatában” címet viselte, amely tudatos címválasztás volt. A koncepció szerint a duális szakképzés bevezetése, majd kiterjesztése az az út, amely nagyobb esélyt és lehetőséget kínál a hátrányos helyzetű fiatalok számára az első és a második szakma megszerzésére, ezáltal a munka világában történő érvényesüléshez, boldoguláshoz.

A magyar duális képzési rendszer, bár a német mintát szem előtt tartva került kialakításra, azonban attól több lényeges elemben eltér. Míg Németországban a képzés munkavállalói jellege dominál, addig Magyarországon a tanulói jogviszony az elsődleges. A szakmát tanuló diák első lépésben egy szakképző iskolába iratkozik be, majd ezt követően kerülhet ki iskolán kívüli gyakorlati képzőhöz. A gyakorlati képzés tanulószerződéssel történő megszervezésében a kamara a

garanciavállaláshoz kapcsolódó tevékenységekkel alapvető szerepet játszik. A német rendszerben ez pont fordítva történik, a tanuló első lépésben munkaviszonyt teremt egy gazdálkodó szervezetettel, amelyik megszervezi számára a gyakorlati képzést. Ezt követően iratkozik be egy szakképző iskolába, ahol az elméleti oktatása folyik. Különbség a tanuló pénzbeli juttatásban is fellelhető. A német rendszerben a munkaszerződés alapján járó tanulói bér piacfüggő, ágazatonként jelentősen, akár kétszeres mértékben is eltérhet. Magyarországon a tanulóknak nyújtott juttatások ugyan szintén differenciálhatók, a törvény csak a minimális mértéket szabja meg.

5. ábra A magyar duális szakképzés modellje
Forrás: Szilágyi, 2015

A felsőoktatási duális képzési rendszer is a német modell alapján került kialakításra Magyarországon. Kísérleti jelleggel 2012-ben a Kecskeméti Főiskolán indult először, majd a Nemzeti felsőoktatási törvény 2014. évi módosítása során került meghatározásra az új képzési forma helye és szerepe a felsőoktatásban.

A duális képzésben részt vevő hallgatók a szorgalmi időszakot a nappali munkarendű hallgatókkal együtt teljesítik az adott felsőoktatási intézményben (felsőoktatási szakasz), majd gyakorlati oktatásban vesznek részt a felsőoktatási intézménnyel szerződésben álló vállalatnál (vállalati szakasz). A vállalati szakaszban specifikus szakmai gyakorlati ismeretekre és munkavégzési gyakorlatra tesznek szert (Tóth, 2012).

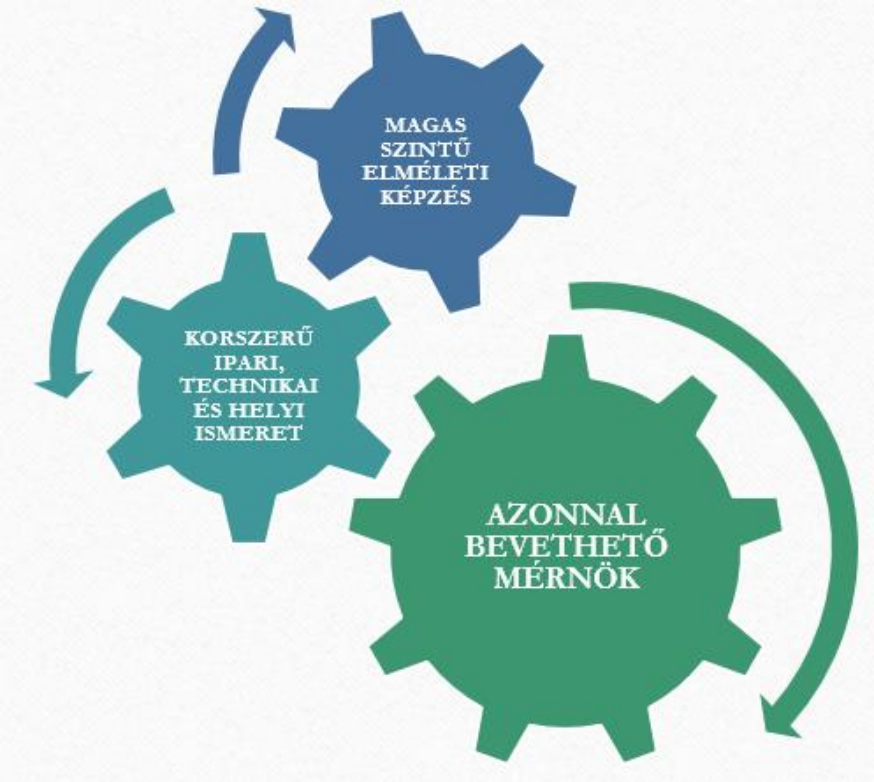
A duális képzésben a szakmailag minősített vállalatoknál folyó gyakorlati képzések tantervi tartalmuknál, struktúrájuknál és a vállalatoknál töltendő

magas óraszámuknál, valamint a megszerzett munkatapasztalatnál fogva növelik a hallgatók szakmai kompetenciáját és vállalati ismereteit (Simonics, 2015; Tóth, 2014). Ezáltal olyan munkaerő kerül ki a felsőoktatásból, amely azonnal, több éves továbbképzés és további anyagi ráfordítás nélkül tud belépni a munka világába.

6. ábra A duális gyakornok tanéve a magyar duális felsőoktatásban

A duális képzési forma egyaránt kedvező lehet a hallgatók és a vállalatok számára. A hallgatók a többletterhelés mellett biztos gyakorlati tudásra tehetnek szert, amely könnyebbé teszi és meggyorsítja a képzés utáni elhelyezkedésüket, illetve a munkájukért kapott jövedelmet akár képzéseik finanszírozására is felhasználhatják. Fontos azonban megjegyezni, hogy a képzésben való részvételhez szükség van bizonyos fokú érettségre, nagymértékű motiváltságra, hiszen a munka és tanulás közötti összhangot nehéz megteremteni. A vállalatok számára ebben a képzési formában lehetővé válik munkaerő-igényük kielégítése, tudásuk átadása és az utánpótlás biztosítása. Az egyetemek ezzel egyidejűleg motiváltabb és eredményesebb hallgatókra számíthatnak.

A gyakorlati szakaszban a hallgatók specifikus gyakorlati képzésben vesznek részt a vállalkozásnál. Konkrét „üzemi” gyakorlati feladatokba vonják be, projekt jellegű munkát végez az önálló munkavégzés képességének megteremtése érdekében, és emellett lehetőség nyílik az úgynevezett „puha” készségek és a munkakultúra elsajátítására.



7. ábra A duális felsőoktatási képzés eredménye: gyakorlati tapasztalattal rendelkező friss diplomás

Az Óbudai Egyetem székesfehérvári Alba Regia Műszaki Karának első éves mérnök informatikus hallgatóinak tanulmányi eredményeit vizsgálva Holik és Pogátsnik (2016) megállapították, hogy markáns különbségek figyelhetők meg a duális és a nem duális képzésben részt vevő hallgatók csoportja között a lemorzsolódás, a kreditmutatók és a szerzett érdemjegyek tekintetében. Ezzel egyidejűleg a pályaattitűd és a tanulási motiváció vonatkozásában is megfigyelhetők különbségek. A duális képzésben részt vevők leendő mérnökként fontosabbnak tartják, hogy a képzés olyan kompetenciákat is fejlesszen, amelyekre szükségük lesz a munkájuk során, illetve a valós munkakörnyezetben szerzett tudást tartják a legfontosabbnak. A duális hallgatók pozitívabban viszonyulnak a gyakorlati képzéshez, mint az évfolyamtársaik. A belső motívumok közül

az érdeklődés a duális képzésben részt vevő hallgatóknál jelenik meg erősebben. További motiváló tényező számukra, ha látják a tanultak gyakorlatban való használhatóságát.

Irodalomjegyzék

Andersen, O. D. - Kruse, K. (2014): Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes. Denmark. Cedefop ReferNet, København, Metropolitan University College / Danish National Centre for Development of Vocational Education and Training, https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/ReferNet_DK_2014_WBL.pdf (letöltés: 2016.10.16)

Battersea Tanácsadó, Szolgáltató Kft. (2014): Kutatás-fejlesztési tevékenység megvalósítása jó gyakorlatként azonosított magyarországi és külföldi duális képzési programok elemzése és a kutatáshoz kapcsolódó fejlesztések kapcsán. Esettanulmányok. A Kecskeméti Főiskola duális képzései. Budapest.

Cedefop (2016): Governance and financing of apprenticeships. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 53. http://dx.doi.org/10.2801/201055 (letöltés: 2016. 09.02.)

Göhringer, A. (2002). "University of Cooperative Education – Karlsruhe: The Dual System of Higher Education in Germany." Asia-Pacific Journal of Cooperative Education (3) 2. 53–58.

Hajdu Miklós (szerk.) (2014): Adatok a szakképzésről és a szakképzettek foglalkoztatásáról. Tények & következtetések. MKIK Gazdaság és Vállalkozáskutató Intézet, Budapest.

Hakkarainen, K. P. J. - Palonen, T. - Paavola, S. - Lehtinen, E. (2004): Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives. Elsevier Science.

Holik Ildikó - Pogátsnik Monika (2016): A duális képzésben részt vevő mérnök informatikus hallgatók pályaattitűdjének és motivációjának vizsgálata. In: Tóth Péter (szerk.): Empirikus kutatási tanulmányok a közép- és felsőoktatásban.

Lave, J., Wenger, E. (1991): Situated Learning: Legitimate Periperal Participation. Cambridge University Press, New York.

Mohr, S. - Troltsch, K. - Gerhards, C. (2015): Rückzug von Betrieben aus der beruflichen Ausbildung: Gründe und Muster. BIBB Report 4/2015, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

OECD (2004): Knowledge Management in the Learning Society (Hungarian version) Tudásmenedzsment a tanuló társadalomban, OECD Publishing

OFSTED (2015): Apprenticeships: developing skills for future prosperity. OFSTED, London.

Simonics István (2015): Oktatásszervezés, gyakorlattervezés- és vezetés. In: Tóth Péter (szerk.): A vállalati mentorképzés elméleti alapjai. Óbudai Egyetem, Budapest, 53-73.

Sonnek, W. (2011): A Szakképzési Rendszer a Német Szövetségi Köztársaságban. Duális Rendszer. Német Kereskedelmi és Iparkamra. Wiesbaden. http://www.fesbp.hu/common/pdf/Wolfgang_SonnekHU.pdf (letöltés: 2016.09.02.)

Szilágyi János (szerk.) 2015: Duális képzéssel a munka világában – a duális szakképzés Magyarországon. MKIK, Budapest.

Tóth Péter (2012): Szakközépiskolai tanulók pályaérdeklődése, pályaattitűdje. In: Tóth Péter (szerk.): A szakmai tanárképzés szolgálatában: Tisztelgő kötet Varga Lajos 80. és Hassan Elsayed 70. születésnapja alkalmából. DSGI Kiadó, Székesfehérvár, p23-45.

Tóth Péter (2014): Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. Opus et Educatio: Munka és Nevelés, 1. sz., p32-47.

Wenger, E. (1998): Communities of Practice: Learning. Meaning, and Identity. Cambridge, Cambridge University Press.

Wood, D. J. B. - Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17. 2. sz. p89-100.

A FELNŐTTEK ÖNIRÁNYÍTOTT TANULÁSÁNAK JELLEMZŐI AZ ONLINE TANULÁSI KÖRNYEZETBEN

Szilágyi Gabriella, gabriella.920922@gmail.com

Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola

Bevezetés

Az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) gondolata, miszerint a tanulás nem ér véget egy formális, intézmény által szervezett oktatás után, hanem az egész életre kihat, a XXI. században megerősödni látszik. Az *Európa Bizottság* számos törekvése, többek között a Memorandum az egész életen át tartó tanulásról szóló dokumentuma is arra irányul, hogy az idős- és felnőttkorban is jelen legyen a tanulás valamilyen formában. A tanulásnak megvalósulása szerint három, jól elkülöníthető formája különböztethető meg: ez a formális keretek között végbemenő tanulás, a nem formális tanulás és az informális tanulás (*Európa Bizottság*, 2000).

Az informális tanulás - a három gyakran használt forma közül - napjainkban egyre inkább hangsúlyos szerephez jut a felnőttek tanulását tekintve. Ez köszönhető annak is, hogy az informális tanulásnak egyik legfőbb tulajdonsága az, hogy maga a tanulási folyamat észrevétlenül valósulhat meg, a tanuló szándékától függetlenül. *Daniel Schugurensky* az informális tanulásnak három típusát különbözteti meg: egyrészt a szocializáció révén történő tanulási tevékenységet, másrészt a véletlen, egy adott helyzetben kialakuló tapasztalatszerzést és harmadrészt a tanuló szándékos, önirányított tanulását, melyről a későbbiekben lesz szó (*Schugurensky*, 2000).

Az egész életet felölelő tanulás mellett nem lehet figyelmen kívül hagyni a nagymértékű technológiai fejlődést sem: az infokommunikáció, informatika rohamos és állandó fejlődése olyan áttörő eredményeket hozott mindennapjainkba, amelyek életünk minden területén változást eredményeztek és eredményeznek is folyamatosan. Az infokommunikációs technológia éppen ezért az oktatás, képzés és tanulás világára is hatást gyakorolt, ezzel új értelmezési lehetőségeket, fejlődési irányokat és lehetőségeket teremtve. Az ebből adódó új, online tanulási környezetek,

valamint az informális tanulás térnyeréséből adódó önirányított tanulás kapcsolatát vizsgálom a tanulmány további részében.

1. A felnőttkori önirányított tanulás értelmezési keretei

1.1. Az önirányított tanulás definiálása

Az önirányított tanulás (Self Directed Learning) értelmezésének alapja a tanuló tudatos és önálló kezdeményezése, miszerint a felnőtt saját érdeklődésének és igényének alapján önmaga fogalmazza meg a tanulás gondolatát egy elérni kívánt cél érdekében. További jellegzetessége a tanulás önirányításának az is, hogy a tanulás során használt tárgyi és személyi eszközök, erőforrások kiválasztása és beszerzése is a tanuló feladata, akárcsak a módszertan, a tanulási stratégiák, az értékeléshez használt szempontok vagy a folyamathoz szükséges kontroll ellenőrzésére használt indikátorok kiválasztása. Nem hanyagolható el az sem, hogy a fenti folyamatokat a tanuló főként egyedül, igény esetén segítséggel végzi el (*Szabóné*, 2009).

1.2 Az önirányított tanulás jellemzői

Az önirányított tanulás folyamata két fő részre osztható: egyrészt a tanulás tervezési, másrészt a megvalósítási szakaszára. A tervezés során a tanuló kijelöli a tanulás rövid és hosszú távú céljait, felismeri saját tanulási stílusát, s megválasztja az ehhez szükséges eszközöket, oktatókat, meghatározza a szükséges időkeretet, az értékelés módját. A folyamat második részében az előre megtervezett tanulás tényleges lefolyása történik, az elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátítása, a tanulás során felmerülő problémákra történő válaszkeresés, a tanulónak a tanulótársaival folytatott kommunikációja, valamint a tanulási folyamatra és az eredményekre történő reflektálás. Ebből is látszik, hogy az önirányított tanulás kettős jellege magába foglal egyfajta kompetencia- és készségfejlesztési feladatot is, mivel a tanuló tervezési, szervezési és problémamegoldó képességeire az önirányított tanulás menedzselése folyamán szükség van (*Kraiciné*, 2012).

Az önirányított tanulás fogalma rendkívül hasonlít az önálló tanulás fogalmához, azonban jelentésükben találkozhatunk különbözőségekkel is. Az önállóan végzett tanulás a formális, a nem formális és az informális környezetben is jelen van, mivel ez a tanuló önállóan, teljesen egyedül végzett tevékenységét foglalja össze. Az önirányított tanulásszervezésnek

meghatározó része valóban önállóan történik, azonban az önirányított tanulás arra fókuszál, hogy a tanuló érdeklődésének megfelelően holisztikus látásmódot biztosítson számára, ez pedig a különböző diskurzusok és viták keretében történik az oktatók, illetve a tanulótársak bevonásával. Ebből kifolyólag az önirányított tanulás nagymértékben támogatja a közös önkifejezést és véleménynyilvánítást, és nem szorítkozik kizárólag arra, amire az önálló tanulás, hogy a tanuló egyedül vigye végig a tanulási folyamatot (*Kraiciné*, 2012).

A tanulói kompetenciák fejlesztése során meg kell említeni a tanulás teljes körű menedzsmentje mellett a tanulói felelősség mértékét is: *Brockett* és *Hiemstra* (1991) tanulmánya szerint az önirányítás egyik sarkalatos pontja a felelősség vállalása, miszerint a tanuló az, aki felelősséget vállal saját döntéseiért, melyek kihatnak a tanulására (Personal Responsibility Orientation). A tanulás szervezése során a felelősségvállalás is egy újabb fejleszthető kompetenciaterület, hiszen siker és sikertelenség esetén is a tanulóra hárul mindezek súlya. További megállapításuk az is, hogy minél nagyobb felelősséget kell vállalnia a tanulónak, annál határozottabbá válik a tanulás során, ami elősegíti a tanulás eredményességének növekedését (*Brockett* és *Hiemstra,* 1991).

Minden tevékenység során fontos tényező a motiváció, a tanulás, kiváltképp az önirányított tanulás esetében még inkább hangsúlyosabb szerephez jut. *Szabóné Molnár Anna* (2009) azonban kevésbé a motiváció fenntartásának fontosságát hangsúlyozza, sokkal inkább az ellenmotivációk felszámolására való törekvést. A tanulást hátráltató környezet, az eszközökhöz és információkhoz történő nehézkes hozzáférés, a tanulói részről a kontroll és az önbizalom hiánya lehet a tanulást részben vagy teljes egészében felfüggesztő tényező. (*Szabóné*, 2009) Ugyancsak ide tartozik az előzetes negatív tapasztalatok utóhatásai is; *Hager* (2011) elgondolása alapján a tanulással kapcsolatos negatív élmények főként a formális tanulási tapasztalatokból eredeztethetőek, amelyek így magára a tanulásra – legyen az informális vagy nem formális szerveződésű –, s annak hatására is kihat (*Hager*, 2011).

1.3 Az önirányított tanulás szintjei

Grow (1991) nevéhez köthető az önirányított tanulás szintjeinek meghatározása, ami a tanulók tevékenységét és hozzáállását vizsgálja:

- Az elkötelezetlen hozzáállás szintje: ebben az esetben kevésbé van szó önirányításról, inkább a tanár- és tanításközpontúság jellemző a tanulásra, melyet tutorálással és a tanuló számára biztosított választási lehetőségek megteremtésével lehet fejleszteni.
- A magabiztos érdeklődés szintje: a tanuló kezdi saját maga átvenni a tanulásszervezés feladatát, a tanár pedig tanácsadóként és motivátorként inspirálja a tanulót rövidebb-hosszabb távú célok kitűzésére.
- A hatékonyság és érintettség szintje: a tanuló ezen a szinten már képes társaival csoport és egyéb kollaboratív munkákban együttműködni, tanulási stratégiákat létrehozni, vitázni és saját álláspontját kifejezni.
- Az önirányított tanulói lét szintje: az önirányított tanulás legfelső szintjén a tanuló nemcsak megszervezni és tervezni tudja a tanulást, de képes értékelni is azt, sőt önálló projektekben vesz részt, autonómia, eredmény- és folyamatfókuszáltság jellemzi (*Grow*, 1991).

2. Az online tanulási környezetek jelentősége az önirányított tanulás során

2.1 Az online tanulási környezetek fogalmi meghatározása

A tanulási környezet mindig is jelen volt a tanulás során, azonban a technológiai fejlődéseknek köszönhetően számos változáson ment keresztül maga a fogalom is. A környezet nem csupán arra terjed ki, hogy milyen eszközfeltételek állnak rendelkezésre, hanem a tanulásra szánt időre és a tanulási stílusra, hozzáállásra is. Ezeknek a környezeteknek attól függetlenül, hogy hagyományos tantermi környezetben beszélünk-e róluk vagy pedig online vonatkozásban, mindegyiknek elsődleges célja az, hogy a tanuló számára olyan teret biztosítson, ami lehetővé teszi a tanulási folyamatot. Ezeknek a tereknek egyik legfőbb jellemzője, hogy biztonságot és lehetőséget teremtenek a tanuló számára az önálló véleményalkotáshoz és önirányításhoz, melyet az online eszközök még szélesebb körben képesek megvalósítani (*Kraiciné*, 2012).

Az online tanulási környezetek alapvető eleme a számítógép, ami egymagában csak egy tanulástámogató eszköznek tekinthető (Computer Based Learning), mivel nem nyújt lehetőséget a tanulók közötti interakciókra, kizárólag a tanuló és a rendszer között valósul meg kommunikáció. Az internet bevonása azonban megnyitja az utat a

tanulók, oktatók és információbázisok között: az eddigi egyenes, lineáris felépítés felborul, s helyette megjelennek az internet sajátosságaiból adódó hiperlinkek, amelyek lehetővé teszik a különböző csomópontok közötti gyors eligazodást és váltást. A környezetben továbbá jellemzőek a multimédiás elemek is, melyeknek célja az, hogy minél több érzékszervet vegyenek igénybe, megvalósuljon az úgynevezett multimodális érzékelés, ezáltal pedig a tanulási folyamat is élmény alapúvá és sikeressé válik (*Komenczi*, 2009; *Tóth*, 2014).

A *Kearsley* és *Moore* (2012) által alkotott definícióban az online környezetek olyan tanulási tevékenységek, amelyek az internet és az infokommunikációs technológia használatát veszik alapul. A fogalom további definiálásában *Papp-Danka Adrienn* (2011) szerint nemcsak az internetnek és az infokommunikációs eszközöknek van szerepe, hanem figyelembe kell venni az offline eszközöket is, sőt, az önirányított tanulási folyamatot és a távolságot is. Ez utóbbi főként azt a tulajdonságát írja le az internet és az IKT kapcsolatának, miszerint megszűnik a tér- és időbeli függés, ennek következtében pedig nemcsak szinkron, de aszinkron kommunikáció is megvalósulhat a tanulók és az oktatók között (*Papp-Danka*, 2011).

A multimédiás elemekkel vagy az infokommunikációs eszközökkel támogatott környezet azonban még nem tekinthető teljes mértékben tanulási környezetnek (Personal Learning Environment - PLE). A tanulók személyes tanulási környezete olyan tanulástámogató eszközökből áll, amelyeket képesek tudatosan felhasználni a tanulási cél érdekében, az élethosszig tartó tanulásuk során. (*Czerkawski*, 2016). Ezeknek a személyre szabott tanulási környezeeknek és sajátosságoknak fő céljai közé tartozik az, hogy a tanuló összes tanulási tevékenységéhez összegezzék a használt eszközöket, ezáltal pedig kapcsolatot teremtsenek a tanulási folyamatok között: például a munkahelyi tanulás, az informális tanulás, a formális oktatás, illetve a mindennapi problémák megoldásához használt tapasztalatok szerzése között (*Attwell*, 2007).

Az önirányított tanulás során a tanulónak lehetősége van saját igényeinek megfelelően kialakítani a számára optimális környezetet, kiválasztani saját preferenciájuk és tudásuk alapján. *Attwell* elmondása szerint nagy felelősséggel és függetlenséggel jár a saját tanulási környezet kidolgozása, amit hosszú idő és számos tapasztalat előz meg. A tanulóknak ki kell választaniuk azokat a tanulást segítő eszközöket, amelyeket tudatosan képesek magas szinten és széles körben alkalmazni.

Ilyen például a szövegszerkesztők, a levelezőkliensek, a kurzusmenedzselő rendszerek, a közösségi médiák vagy a multimédiás oktatóeszközök, az önkifejezésre alkalmas teret biztosító blogok és wikik világa (*Attwell*, 2007).

2.2 Az online tanulási környezetek sajátosságai

Az élethosszig tartó tanulás gondolatmenetéből kiindulva az aktív munkavállalói státuszú felnőttek számára is fontos önfejlesztő folyamat a felnőttkori tanulás. Ennek értelmében a munka mellett végzett tanulásnak nagymértékben képesnek kell lennie beépülni a tanulók életritmusába. Ehhez nyújtanak segítséget a technológiai változások jellemzői: immár nem szükséges a tanulási folyamathoz a tanuló és az oktató együttes fizikai jelenléte, hanem az online terek előnyeit és a kommunikáció szinkron illetve aszinkron formáját lehet hasznosítani.

Mindennek alapja a definiálásnál is megjelenő számítógép és internet megléte, valamint az ezek használatához szükséges digitális kompetenciák megléte. Az infokommunikációs technológia mai gyors fejlődése hozzájárul ahhoz, hogy egyre több, akár ingyenesen hozzáférhető eszköz legyen elérhető a tanulók számára, valamint külön figyelmet kap a mobilitás, a hordozhatóság kérdése is: a tananyagokhoz bármikor, bárhol és bármennyiszer hozzáférhetünk, ezzel is a tanuló igényeit szem előtt tartva. Az egyéni tanulói igényeknek történő megfelelés emellett megnyilvánul az aszinkron kommunikáció során is, amikor is a tanulónak nem szükséges egy időben kapcsolatban lenni tanulótársaival vagy oktatójával, erre jó példa az üzenetküldés, valamint a tanulást menedzselő rendszerek kommunikációs funkciói (*Komenczi*, 2009).

Már a korábbiakban volt szó a multimédiás elemek érzékszervre történő hatásairól, a multimodális érzékelés előtérbe kerüléséről, ami lehetővé teszi azt, hogy a tananyag minél több érzékszerven keresztül kerüljön bemutatásra, a hatékonyabb ismeretszerzést és rögzülést elősegítve ezzel (*Ben*, 1988). A tananyagok típusuk szerint lehetnek vizuális, vagyis képi típusúak, illetve az érzékszervekre kevésbé ható szöveges formátumúak (*Mayer és Monroe*, 1998). Optimális az, ha egyenlő arányban találhatóak meg ezek a tananyagformák, így megosztva a figyelmet a nem lineáris multimédiás elemek és a lineárisan követhető szövegek között. S hogy ezt miért is fontos megjegyezni? Bár a fentiekből is látszik, hogy a szakirodalom jelentősen támogatja a multimédiás elemek integrálását a tananyagba, azonban vannak azzal kapcsolatban kétségek, hogy minden

írásos tananyag átvihető-e a vizuális világba (*Cserné*, 2008; *Papp-Danka*, 2014).

Az utóbbi években az online tanulási terek változásának hátterében a technológiai fejlődés mellett az élethosszig tartó tanulás és a tanulásról alkotott megváltozott fogalmi keretek állnak. Azzal a szemléletmóddal, miszerint a tanulás, és nem a tanítás, valamint a tanuló, és nem az oktató kerül a folyamat középpontjába nagymértékben átalakította a virtuális tanulási környezeteket, mivel teljesen más felépítést igényel egy főként dokumentum-megosztásra és kommunikációra használt tanulási tér, mintha több tanuló önálló, aktív és sokszínű tevékenységére épülne. Az online térben az önálló munka helyett a kollaboratív és kooperatív csoportmunkák kerülnek előtérbe, amelyek magas fokú tanulói aktivitásra és a problémaközpontúságra épülnek (*Duchon*, 2015). Ez a résztvevőközpontú tanulói hozzáállás is az élethosszig tartó tanulás jelenlétét tükrözi: a tanulás egy aktív, tanulói tevékenységekre épülő tudásmenedzsment-folyamat, ami a hallgatók passzív, az oktatótól származó információk befogadását háttérbe szorítja (*Tót*, 2008).

2.3 Tanuláselméletek és tanulási modellek az online környezetben

A tanuláselmélet és a tanulási modell fogalompárosa gyakran és könnyen összetéveszthető, holott jelentéstartalmukban jelentős különbségek vannak, melyeknek pontosítását *Tóth Péter* (2014) is fontosnak tartja tanulmányában. Alapvető eltérés az értelmezésükben az, hogy míg a tanuláselméletek főként a tanulóban játszódnak le, viselkedési és kognitív folyamatok kapcsolatát vizsgálja, inkább egy mikroszinten értelmezhető fogalomként írható le. Az elméletek főként általánosságokat fogalmaznak meg, ebből kifolyólag pedig a tézisek és hipotézisek alkotása jellemző rájuk. Ezzel szemben a tanulásmodellek sokkal szélesebb körben, makroszinten vizsgálhatóak, mivel nem a tanulóban kialakuló folyamatokat elemzi, hanem az őt körülvevő környezetet és az abból adódó sajátosságokat. Az elméletekkel ellentétben a tanulási modellek inkább gyakorlatorientáltak, ugyanis valós, gyakorlati tényezőket és azok hatásait vizsgálják, többek között az online tanulási környezeteket (*Tóth*, 2014).

A továbbiakban az online környezetekben nagymértékben megjelenő tanuláselméleteket és tanulási modelleket mutatom be. A tanuláselméletek területén számos változás ment végbe a XX. és XXI. században, hiszen az addigi elméletek főként a tanulókra és a bennünk

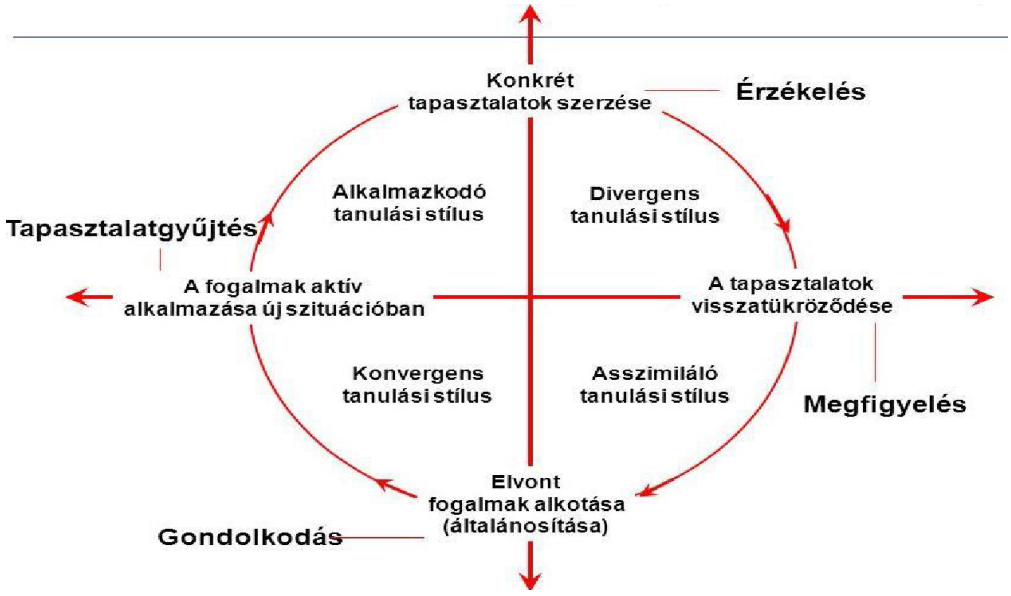
végbemenő folyamatokra specializálódtak (a behaviorista, kognitív és konstruktív elméletek). Azonban az infokommunikációs technológia fejlődéséhez kapcsolható hálózati, vagy konnektivista szemléletben kiemelt figyelmet kapnak a tanulásban résztvevők mellett a közöttük kialakult kapcsolatok is. Az online térben megvalósuló hálózati tanulásnak két összetevőjét különböztethetjük meg, egyrészt a bizonyos csomópontokat, melyek lehetnek tárgyi (például adatbázis vagy egyéb információforrás), illetve személyi jellegűek (példának okáért a tanulók és az oktatók). Másrészt pedig az ezeket a csomópontokat összekötő kapcsolatrendszert is szükséges megvizsgálni, amelyek a tanulási tevékenységek folyamatára enged következtetni (*Duchon*, 2015).

Az online környezetnek a tanulásra vonatkozó hatékonyságát számos tényező befolyásolja a kialakult hálózatban, *Duchon Jenő* tanulmánya (2015) alapján az alábbi összetevők lehetnek jellemzőek:

- Motiváció: az a hajtóerő, amely önirányított tanulás során az érdeklődést és a tanulás iránti elköteleződést tartja fent.
- Érzelmek: a hálózatban lévő csomópontokhoz kötődő pozitív érzelmek elmélyíthetik a tudást, de a kevésbé kedvelt témák, tanulók vagy oktatók esetén ez gátja is lehet a tanulásnak.
- Expozíció: a hálózati lét egyik alapelve az, hogy a csomópontok egymáshoz kapcsolódnak, egyszerre akár több elem is összekapcsolódhat. Egy pont minél több másik csomóponttal kerül kapcsolatba, annál nagyobb eséllyel képes hatással lenni az egész hálózat rendszerére.
- Mintaalkotás: akár a tanulók, akár az oktatók részéről szükség van olyan mintákra, amelyek segítséget nyújtanak a feladatok megoldásához, s amelyeket a tanulók a későbbiekben képesek beépíteni saját hálózatukba.
- Gondolkodási logika: minden tanuló saját kognitív stílussal rendelkezik, amelynek sajátosságai a hálózatban is megjelennek.
- Tapasztalat: *Kolb és Fry* (1975) tapasztalati tanulási modellje alkalmas az online tanulás jellemzésére, mivel a hálózati tanulás során az előzetes tapasztalatok elősegítik az új ismeretek beilleszkedését a kapcsolatrendszerbe (*Duchon*, 2015).

A tapasztalati tanulás egyike a legismertebb tanulási modelleknek, mivel a modell alapja a fent is említett tapasztalat szerzése, ez az egész életen át jelen van életünkben, így az élethosszig tartó tanulásban is meghatározó

szerephez jut. A tapasztalati tanulás modellje négy fázisból áll, melyek ciklikusan követik egymást, ami az 1. ábrán is látható.



1. ábra
A tapasztalati tanulás modellje
(*Kolb és Fry*, 1975 alapján: *Kraiciné*, 2012)

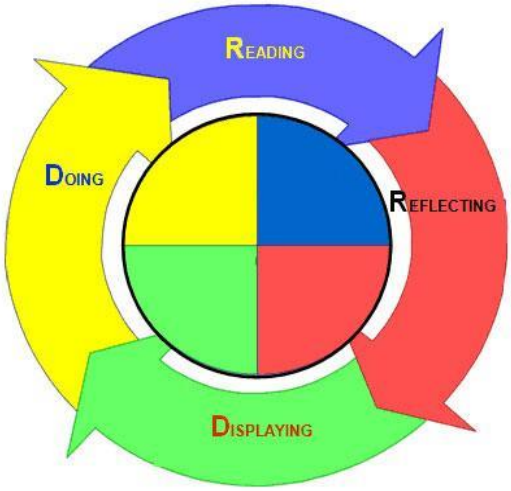
A modell első egysége a tanuló számára problémát jelentő tényezőkre koncentrál: ebben a fázisban a felnőtt érzékeli azokat a problémákat, amelyek megnehezítik a tanulását, vagy igényeit mellőzik, s amelyekre megoldást keres. A következő elem a fent tapasztalt problémáknak a megfigyelése és az összegzése, ami abban különbözik az első fázistól, hogy ebben az esetben a tanuló képes meghatározni saját igényeit és felismeri a jelenlegi helyzet változásának szükségességét. A tapasztalati tanulás modelljének harmadik tényezője a reflektálás, melynek során a felnőtt feltárja a problémát generáló ok-okozati viszonyokat, s feltárja a lehetséges megoldásokat. A negyedik ciklus során a reflexiók és a megoldási lehetőségek figyelembevételével a tanuló tapasztalatokat szerez. A modell hatékonyságáról akkor lehet beszélni, ha a harmadik fázisban a felnőtt feltárja a problémák lehetséges okozóit, különben a folyamat nem lesz teljes, s mindössze a negatív élmény rögzül bennük (*Cserné*, 2008).

A tapasztalatok fontosságáról már az előzőekben is volt szó, így most a tapasztalati tanulás egy másik értelmezése kerül bemutatásra, ami *Taylor* és *Hamdy* (2011) nevéhez fűződik. A tapasztalatszerzés folyamatában

kiemelt szerepet tulajdonítottak annak, hogy pontosan mikor megy végbe a reflektálási folyamat. Ennek következtében beszélhetünk úgynevezett „reflection in action” és „reflection on action” folyamatról. Az előbbi, „reflection in action” szerint a tanuló a tapasztalatszerzés közben az adott helyzetben reflektál a történtekre és azonnal alkalmazza a számára optimális megoldást. Ebből adódóan a rugalmasságra, a gyors elemzésre és problémamegoldásra való készsége is fejlődik. Ezzel szemben a második értelmezés szerint a „reflection on action” a tanulási tevékenység végén kerül sorra, ekkor a tanuló az egész tanulási folyamatra egyben reflektál, ami a holisztikus gondolkodás fejlesztését is elősegíti (*Taylor* és *Hamdy*, 2011).

2.4 Felnőtt tanuló az online térben

Az önirányított tanulás során a tanulónak saját igényeit, képességeit és tanulási stílusát figyelembe véve választja meg a tanuláshoz felhasználható eszközöket. *Bonk és Zhang* (2006) összefoglalta a különböző tanulási stílusokat, s az ezek által preferált eszközhasználati sajátosságokat is:



2. ábra
A z R2D2 modellje
(*Bonk és Zhang*, 2008 alapján: *Racskó*, 2012)

Négyféle csoport különböztethető meg a modell alapján:

- Verbális és auditív (Reading): azok a tanulók tartoznak ebbe a típusba, akik az írásos tananyagokat tudják leginkább feldolgozni, a különböző olvasmányok, magyarázatok értelmezése és használata a leghatékonyabb módszer. Ezeknek a tanulóknak a könyvtár és annak szolgáltatásai, a könyvek, folyóiratok használata mellett az online adatbázisok nyújthatnak segítséget.
- Reflektív, szemlélődő (Reflecting): azok a tanulók, akik szeretnek egy témát vagy problémát többféle szempontból megközelíteni tartoznak ebbe a csoportba. Számukra nagy segítséget az jelent, ha megfigyelhetik mások reflexióját miközben maguk is véleményt formálnak kritikai gondolkodásuk fejlesztése érdekében. Ehhez a legalkalmasabb eszközök közé tartoznak a fórumok, blogok, az azonnali üzenetküldő szolgáltatások (chat), minden olyan módszer, ami lehetővé teszi az önkifejezést.
- Vizuális (Displaying): a multimédiákkal átszőtt online tanulási környezetben állandóan jelen vannak különböző vizuális elemek, ami a vizuális típusú tanulók által előnyben részesített tanulási eszközök közé tartozik. Ilyen elemek lehetnek a képek, ábrák, grafikonok, de a gondolat- és fogalomtérképek, videók is hasznosnak bizonyulnak számukra.
- Gyakorlati (Doing): a negyedik csoportba tartozó tanulók a gyakorlatias módszerek (például a szerepjátékok, szituációs gyakorlatok, filmkészítés, wikik, játékok, stb.) hatékonyak a tanulásuk szempontjából. Ezek a módszerek a tanuló aktív, résztvevő szerepét követelik meg, továbbá arra törekszenek, hogy a felnőtt legtöbb érzékszervére hatással legyenek. Ebből a szempontból elmondható, hogy a multimodális érzékelésre való törekvés áll a tanulási folyamat középpontjában (*Bonk és Zhang*, 2006).

Mint a fentiek alapján látható, az online környezet számos, a tanulók igényeinek kielégítésére törekvő eszközt képes nyújtani számukra. A sikeres oktatók ismerik ezeket a módszereket és eszközöket, amelyeknek használatát javasolhatja a tanulók felé, azonban ahogy az egész önirányított tanulási folyamatban, ezeknek a megválasztása is a tanulótól függ.

Az online térben a tanulók aktivitására helyeződik a hangsúly, a tanulási környezet sajátosságaiból adódóan pedig a szinkron egyéni és csoportmunkák szerepe is megnő. Ennek köszönhetően *Salmon* (2004)

megalkotta az öt lépcsőből álló tanulói közösségfejlesztő modellt, amelynek lépcsői végigkísérik minden virtuális közösségnek a kialakulását.

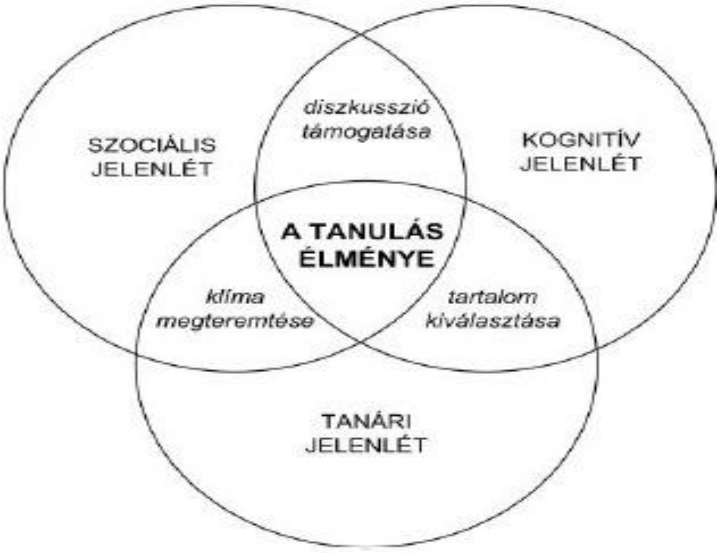
3. ábra
Az ötlépcsős modell
(*Salmon*, 2004 alapján: *Tóth*, 2014)

A Salmon-féle modell első lépcsőfoka azt tűzi ki célként, hogy a tanulók megismerkedjenek az online tanulási környezettel, annak sajátosságaival és működésével. Ehhez szükség van arra, hogy az oktatók hozzáférést biztosítsanak a felülethez, az előzetes tapasztalatokkal nem rendelkezőknek pedig segítséget az általános felhasználói tevékenységekhez. A modell második lépcsője a szocializációra fókuszál, hogy a tanulói csoport tagjai hozzák létre saját identitásukat a virtuális térben, s ezeket felhasználva tanuljanak meg együttműködni és dolgozni a hatékony tanulás jegyében. Amennyiben a szocializációs folyamatot vagy az identitás kialakítását gátolná valamilyen tényező, nem célszerű a személyes, face-to-face találkozást megoldásként használni, *Salmon* inkább az online segítségnyújtást szorgalmazza ebben az esetben.

A következő szint már feltételezi a tanulók hatékony, kooperációra történő képességét, mivel itt már az oktató aktivizáló feladatokat ad a közösségnek, e-moderátorként segíti a tanulói kritikai gondolkodás és reflektálás kialakulását. Mint minden esetben, a visszacsatolásnak itt is fontos szerepe van, az egyéni fejlődés érdekében a személyre szabott, egyéni visszajelzés ajánlott. A lépcső negyedik szintjén az előzőeknél meglehetősen összetettebb folyamatok jelennek meg: eleinte az önálló feladatelvégzés, majd a csoportmunka módszerének segítségével a

tanulók közös tudásukat alakítják és bővítik. Ehhez a kritikai és holisztikus gondolkodásuk segítségével összefüggéseket és tudáskonstrukciókat hoznak létre. Mindeközben a tanulási folyamatot főként kívülről szemlélő tanár folyamatosan motiválja és moderálja a csoportot, valamint szükség esetén segítséget nyújt. A modell legfelső, ötödik lépcsőfokának célja az, hogy a tanulók a közös munkán kívül is törekedjenek önmaguk fejlesztésére, az elsajátított kompetenciák és készségek segítségével új tanulási célokat tűzzenek ki – mindez már a tudatos, önirányított tanulói létet célozza meg (*Salmon*, 2004).

A hálózatban szerveződő tanulócsoportok kialakítási folyamatának bemutatására számos elmélet született. Ilyen például a *Rourke* nevéhez fűződő, a tanulóközösségek online viselkedésén alapuló modell, mely három pilléren nyugszik: a szociális, a tanári és a kognitív jelenléten (*Rourke*, 1999).



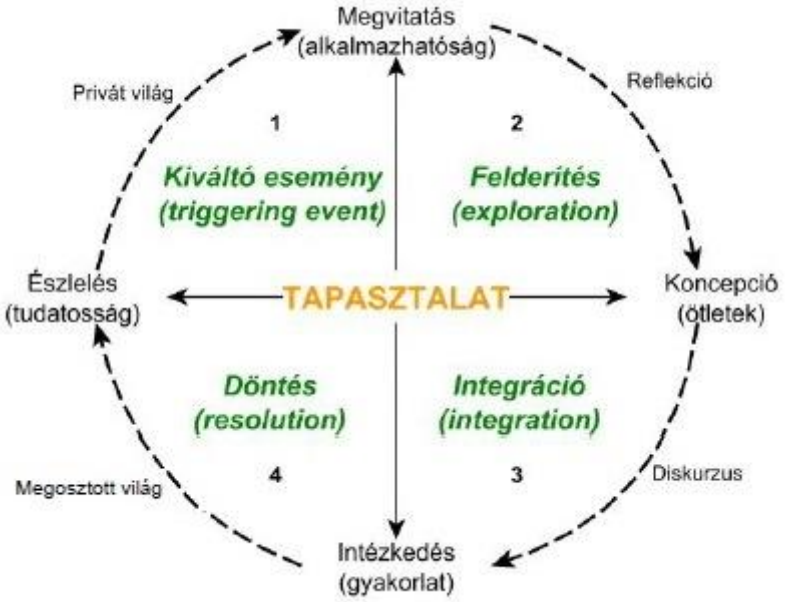
4. ábra
A felfedező közösségmodell
(*Rourke*, 1999 alapján: *Dorner*, 2015)

A szociális jelenlét tartalmilag hasonló az informális tanuláson belül végbemenő szocializációs tanulási folyamathoz: a tanuló az online környezetben eleinte megfigyeli, majd elsajátítja a környezetben elvárt viselkedési formákat. A szinkron kommunikáció a csoport tagjai között elősegíti ennek a folyamatnak a hatékonyságát, ami a későbbi sikeres tanulásnak előfeltétele. Fontos kiemelni azt, hogy ebben a jelenlétben is már aktivitásra törekszik a felnőtt, nem pedig passzív befogadója

környezetének, hanem kommunikál, segítséget kér és tapasztalatot szerez (*Rourke*, 1999).

Az oktatókra inkább jellemző tanári lét összegzi azokat a szerepeket, amelyeket a tanárok vesznek fel az online környezetben (például az e-mentor, e-moderátor, stb.), illetve megfogalmazza a főbb feladatait. Ilyen a biztonságos tanulási környezet megteremtése, a tanulók igényeinek figyelembe vétele, és a tanulási célok elérésének segítése. (*Garrison*, 2003)

Végül a modell harmadik eleme a kognitív jelenlét, ami a tanulói reflexiók és értékelések során létrejött szellemi légkört jelent. *Garrison* (2003) ehhez a reflektív gondolkodás modelljét kapcsolja, amit az alábbi ábra szemléltet.



5. ábra
A reflektív gondolkodás modellje
(*Garrison*, 2003 alapján: *Dorner*, 2015)

A modell alapját a tapasztalati tanuláshoz hasonlóan szintén egy konkrét tapasztalat adja, szintén négy elemből áll, melyek ciklikusan váltják egymást. A reflektív gondolkodást egy téma vagy probléma diskurálása indítja el, amelyre a tanulók a későbbiekben reflektálni fognak. A modell második részében megkezdődik a probléma feldolgozása először mikroszinten, a tanulóközösség tagjai által önállóan, majd a brainstorming módszerével a csoport egésze megosztja álláspontját a témával

kapcsolatban. Ezután kerül sor a brainstorming eredményeképp létrejött válaszok és ötletek összegzésére és összehangolására, értékelésére, valamint annak a megítélésére, hogy az adott problémához megfelelően alkalmazható-e az ötlet. A modell utolsó fázisában a tanulóközösség az elmondottak figyelembevételével dönt, hogy melyik megoldást választja. Amennyiben a választott lehetőség nem felelt meg a kijelölt célnak, a reflektív gondolkodás modellje megismétlődik a probléma felszámolásáig (*Dorner*, 2015).

Mindkét modell annak a bemutatására törekedett, hogy a tanulók miként viselkednek az online környezetben, milyen fejlődési fázisokon esnek át, miként válnak az online környezettel ismerkedő tanulókból az önirányított tanulás menedzselőivé.

Czerkawski (2016) egy általa végzett felmérésben 27 egyetemi hallgatót és 8 oktató vont be egy kutatásba, ami az informális és a formális tanulási hálózatokat vizsgálta. A kutatás eredményei szerint a tanulók által leggyakrabban használt tanulástámogató eszköz a Facebook, a Youtube, a LinkedIn, a Moodle, a Twitter és a Google alkalmazások voltak, ami a válaszok alapján azzal magyarázható, hogy mindegyik alkalmazás esetében a tagok aktív résztvevői szerepet vehetnek fel, ezzel is irányítva saját tanulásukat. A megkérdezettek 56,5%-a azt nyilatkozta, hogy a formális tanulási környezeten kívül használ valamilyen informális csatornát az ismeretek bővítéséhez a kurzus keretein kívül. További érdekessége volt a kutatás eredményének az is, hogy a résztvevők szerint az online informális környezetben nincsenek kötelezően elvégzendő feladatok, hanem saját érdeklődésüknek megfelelően választhatják ki a számukra fontos információforrásokat és feladatokat. Mindennek hátrányaként azt fogalmazták meg, hogy eleinte nehéz megszűrni az információkat az internet világában, valamint problémás lehet a csoportos tanulás esetén a közös érdeklődési pont kialakítása annak érdekében, hogy ki tudják egészíteni egymás tudását (*Czerkawski*, 2016).

Összegzés

Az infokommunikációs technológia fejlődése és a tanulás fogalmának értelmezésében bekövetkezett változások miatt teljesen megújultak a tanulási környezetek. A tanulók aktív, s ezáltal a tanárok passzív szerepfelvétele, a tanulási folyamat előtérbe, míg a tanítási

tevékenységek háttérbe szorulása számos tanulásbeli újdonságot hozott létre. Ennek legfőbb példája az, hogy a tanulás, kiváltképp a felnőttkorban végbemenő tanulás már nem egy tanteremben valósul meg, hanem egy virtuális, online térben. Ez a megújult tanulási környezet lehetővé teszi azt, hogy a tanulók saját igényeik, preferenciáik és képességeik alapján tanulhassanak, s hogy ehhez maguk válasszák ki a számukra hatékony célokat, stratégiákat, módszereket és eszközöket.

Ez a nagymértékű szabadság, ami a tanulók önirányított tanulását jellemzi, nagy felelősséggel is jár, mivel így nem egy oktató, hanem a tanulók maguk felelnek saját tanulásukért. A tanulás irányítása során a felnőttek számos kompetenciájukat fejlesztik (problémamegoldás, időmenedzsment, önértékelés, önkontroll, koncentráció, stb.), az ismeretelsajátítás során pedig folyamatosan reflektálnak a tanulási folyamatra és önmagukra is. A tanulás esetében számos modell és elmélet létezik, melyek mindegyike hangsúlyozza a reflexiók fontosságát, mivel ez az a tevékenység, ami a felmerülő problémákra megoldást nyújthat.

Az informális tanulás kötetlen jellegéből adódóan nehezen követhető, mivel a tanulás a felnőtt tudatossága nélkül is végbemehet. Az online tanulási környezeteknek azonban megvan az a tulajdonsága, hogy megpróbálja nyomon követni a tanuló által hagyott információkból a tanulás struktúráját és útvonalát. Erre a webbányászat (*Tóth*, 2014) módszerei léteznek, de a „hagyományosnak" vélhető tanulók által vezetett reflektív naplóelemzés is hatékony módszer lehet. Ezeknek az informális tanulási folyamatoknak a levezetése, felhasznált módszerei elősegítik az online tanulási környezetek további törekvését arra vonatkozóan, hogy személyre szabott legyen a tanulási tér.

Irodalomjegyzék

Attwell, G. (2007): *Personal Learning Environments – the future of learning?* URL: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.97.3011&rep=rep1&type=pdf Letöltés dátuma: 2017.01.03.

Ben Online (1998): *Educational benefits of online learning*. URL: http://blackboardsupport.calpoly.edu/content/faculty/handouts/Ben_Online.pdf Letöltés dátuma: 2016.10.09.

Bonk, J. Curtis - Zhang, K. (2006): Introducing the R2D2 Model: Online learning for the diverse learners of this world. In: Distance Education. Vol. 27, No. 2. URL: http://www.anitacrawley.net/Articles/Bonk%20Introducing%20the%20R2D2%20model%20Online%20learning%20for%20the%20diverse%20learners%20of%20this%20world.pdf Letöltés dátuma: 2017.01.05.

Brockett, R. - Hiemstra, R. (1994): *Self-directed learning*. URL: http://ccnmtl.columbia.edu/projects/pl3p/Self-Directed%20Learning.pdf Letöltés dátuma: 2016.11.04.

Cserné Adermann Gizella (2008): Tanulási stílusok és képzési stratégiák In: dr. Zachár László (szerk.) (2008): *Andragógiai ismeretek*. Budapest,

Czerkawski, Betül C. (2016): Blendig formal and informal learning networks for online learning. In: *International review of research in open and distributed learning*. Vol. 17. Nr. 3. URL: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2344/3689 Letöltés dátuma: 2017.01.02.

Dorner Helga – Konyha Rita (2015): Esettanulmány alapú online kollaboratív tudásépítés vizsgálata. In: *Magyar Pedagógia* 115. Évf. 3. Sz. 157-181p.

Duchon Jenő (2015): *Tanulási modellek az online tanulás során*. URL: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_elektronikus_tanulas/tananyag/JEGYZET-05-1.3._Tanulasi_modellek_az_onl.html Letöltés dátuma: 2016.11.21.

Európai Bizottság (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. URL: http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas. Letöltés dátuma: 2016.10.24.

Fry, R. - Kolb, D. (1975): Experiental learning theory and learning experiences in liberal arts education. In: *New directions in for experiental learning*. 1979, 6. URL: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.841.4207&rep=rep1&type=pdf Letöltés dátuma: 2016.12.09.

Garrison, Randy D. (2003): *Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition*. URL:

https://cguevara.commons.gc.cuny.edu/files/2009/09/Learning-Effectiveness-paper-Garrison.pdf Letöltés dátuma: 2016.12.08.

Grow, Gerald O. (1991): Teaching learners to be self-directed. In: *Adult Education Quarterly*, 1991/3. Vol. 41. URL: http://longleaf.net/wp/wp-content/uploads/2015/02/SSDL.pdf Letöltés dátuma: 2017.01.03.

Hager, Paul J. (2011): Concepts and Definitions of Lifelong Learning. In: *Oxford Handbook of Lifelong Learning. Ed*. Manuel London. Oxford, Oxford University Press. 12-25.

Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat, Budapest, 2009.

Kraiciné Szokoly Mária – Csoma Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. Európai Szociális Alap, TÁMOP4.2.1/B-09/1/KMR-2010-0003, Budapest, 2012.

Mayer, Richard E. - Moreno, R. (1998): *A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles*. URL: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.105.5077&rep=rep1&type=pdf Letöltés dátuma: 2016.12.07.

Moore, Michael G. - Kearsley, G. (2012): *Distance education – A systems view of online learning.* Cengage Learning, Wadsworth, 2012.

Papp-Danka Adrienn (2011): *Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei.* URL: http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/papp-danka-adrienn-az-online-tanulasi-kornyezet-fogalmanak-ertelmezesi-lehetosegei/ Letöltés dátuma: 2016.09.30.

Papp-Danka Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2014.

Racskó Réka (2012): Alternatívák az elektronikus tanulási környezet kialakításában. In: *Tudományos és Műszaki Tájékozódás*, 59.évf. 2.sz.

Rourke, Liam és mtsai (1999): *Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing*. URL: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.553.8650&rep=rep1&type=pdf Letöltés dátuma: 2016.12.07.

Salmon, G. (2004): *E-tivities: The key to active online learning.* Paperback, Kogan Page, 208p.

Schugurensky, D. (2000): The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. In: *Wall Working Papers*, 2000. 19. Sz.

Szabóné Molnár Anna (2009): *A tanuló felnőtt*. URL: http://www.diral.hu/publikaciok/A_tanul%C3%B3_feln%C5%91tt.pdf Letöltés dátuma: 2016.10.05.

Taylor, David C. M - Hamdy, H. (2013): *Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide* No. 83. URL: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3109/0142159X.2013.828153 Letöltés dátuma: 2016.10.19.

Tót Éva (2008): Informális tanulás – Tanulási környezetek. In: *Educatio* 2008/2. Sz. 183-192.p.

Tóth Péter (2014): Online tanulási környezetek - elméletek, modellek és stratégiák. In: Benedek András - Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2013 - A tanulás környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, p145-169.

AZ ÉRTELMILEG AKADÁLYOZOTT FELNŐTTEK LEHETŐSÉGEI VILÁGUNKBAN

Kapás Mónika, kapasmonika7@gmail.com

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelésszociológia Doktori Program, doktorandusz hallgató

Bevezető

„A művészet gyógyszer, gyógyító erő, az öngyógyítás egyik legfontosabb eszköze, módja. Mi másért jöttek volna létre a különböző művészeti ágak az emberiség hajnalán, ha nem a testi és a lelki bajok csökkentésére.

A művészetterápia már ma is sok területen egészíti, vagy éppen helyettesíti a közvetlen orvosi beavatkozást és gyógyszerfogyasztást. Ha elnyeri majd a szerepéhez, feladatához és hatékonyságához méltó rangját mindenütt, ha ehhez megkapja a szükséges támogatást, a képzési lehetőségeket és a működési feltételeket, beláthatatlan távlatok nyílnak a gyógyító munkában való alkalmazás területén".

(Vizi E. Szilveszter)

Elérkezett az a pillanat, amikor úgy érzem, teljes mértékben arról írhatok, ami a szívügyem, mégpedig az értelmi fogyatékossággal összefüggő művészetekről. Az alapképzés során rengeteget tanultunk az értelmi fogyatékosságról, különböző intézményekben jártunk, ahol értelmi fogyatékos gyermekekkel, felnőttekkel foglalkoznak és azt hiszem itt kezdett legelőször kialakulni bennem az irántuk való lelkisültségem. Egy kedves tanárnőm segítségével, eljutottam a Magyarkanizsa Községbeli Szociális Védelmi Szolgáltató Központba, ahol lehetőségem nyílt a Bárka épület összes „lakójával" megismerkedni és összebarátkozni. Ekkor kezdtem el gondolkodni azon, hogy szívesen dolgoznék fel a művészetekhez kapcsolódó témát, amiben most nem az egészséges emberek szerepelnek, hanem értelmi fogyatékos felnőttek.

Munkámban bemutatok több műhelyt is, melyek a Magyarkanizsa Községbeli Szociális Védelmi Szolgáltató Központ keretein belül

működnek, valamint a szintén itt működő napközi foglalkoztatót, melyben további lehetőségek nyílnak.

Ezek a műhelyek, és az itt zajló tevékenységek számomra, mint pedagógusnak megfelelő színterei a kliensekkel való további-, és újabb fejlesztő foglalkozásoknak. Nemcsak pedagógiai szempontból fontosak ezek a műhelyek, hanem, mert az itt létrejött alkotások, termékek vásárokban, piacokon való értékesítése során a kliensek más emberekkel is találkozhatnak, így tágítva azt a kis kört (család, napközi), amelyben a mindennapjaikat élik. A másokkal való kommunikáció és viselkedésformák elsajátítása mellett belophatják magukat a köztudatba, ezzel is segítve az elfogadásukat és integrációjukat, mely Szerbiában még igencsak gyerekcipőben jár.

1. Értelmi fogyatékosság

Mit is takar valójában az „értelmi fogyatékos” jelző?

A rengeteg különféle, szinte már unalmasnak mondható szakdefiníció értelmezése során arra az elhatározásra jutottam, hogy mindezen információk összegzésével megpróbálom megfogalmazni napjaink igen gyakran emlegetett fogalmát, számomra legvilágosabb, legegyszerűbb módon

Amint a szóösszetétel is mutatja, az értelmi fogyatékos személyek, valamilyen a „normálistól”, egészségestől eltérő személyiségi jegyekkel rendelkező egyének. Ezen eltérés olyan természetű, mely értelmi vagy érzelmi téren, különböző súlyossági fokokban akadályozza a társadalom „teljes értékű” tagjává válását.

A WHO meghatározása alapján az értelmi fogyatékosság egy nem teljes, vagy egy abbamaradt intellektuális fejlődési menetet takar, mely a fejlődés során létrejövő, az intellektus minden szintjét érintő készségek romlanak (vagy súlyosabb eseteknél ki sem alakulnak). Ezen mentális retardáció, mely a személyiség alapkészségeit érinti, mint pl. a kognitív-, nyelvi-, szociális és motorikus készségek és képességek, kialakulhat minden más fizikai vagy mentális állapottól függetlenül is (Csákvári, 2012).

Egy másik meghatározás alapján az értelmi fogyatékosság a központi idegrendszer fejlődését érintő genetikai, illetve környezeti hatások következtében kialakuló defektus, mely következtében az egyén általános

értelmi képességei lényegesen elmaradnak az átlagostól, illetve mely akadályozza a teljesen önálló életvitel kialakítását.

Az értelmi fogyatékosság, azaz a mentális retardáció legfontosabb jellemzője az értelmi funkciók sérülése. Diagnosztizálásának és osztályozásának szempontjából az intelligenciahányados (IQ) a mérvadó (Csákvári, 2012).

Többféle osztályozási rendszer ismert, abban szinte mindegyik egyezik, hogy a 70 alatti IQ-val rendelkező személyek értelmi fogyatékosak. Napjaink leginkább alkalmazott, talán a többféle osztályozás vegyülésével létrejött besorolás a következőképpen alakul:

- Az 50-69-es IQ-val rendelkező személyeket nevezzük ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOSOKNAK. Ez a fejlődési defektus általában az óvodás évek végén, illetve az iskoláskor elején mutatkozik meg, leggyakrabban tanulási nehézségek formájában. E sérülés nem igényel a családtól semmiféle életmód változtatást.
- KÖZÉPSÚLYOS ÉRTELMI FOGYATÉKOS az az egyén, akinek intelligenciahányadosa 36 és 49 között mozog. Viszonylag hamar, már az óvodáskor előtt, vagy annak elején fény derül a sérülésre. Bizonyos mértékű önállóságra képes, azonban folyamatos családi felügyeletre, illetve irányításra szorul.
- A 20-35-ös IQ-val rendelkező embereket nevezzük SÚLYOS ÉRTELMI FOGYATÉKOSOKNAK. Az ilyen defektussal rendelkező egyének családja teljes életmódváltása kell, hogy szánja magát, mivel a súlyos értelmi fogyatékosok egy életen át tartó folyamatos irányításra, segítségnyújtásra, ápolásra szorulnak.
- LEGSÚLYOSABB ÉRTELMI FOGYATÉKOS csoportba pedig azok a személyek sorolhatók, akiknek az intelligenciahányadosa nem éri el a 20-at. A retardáció ilyen fokánál sokszor teljesen ellehetetlenedet a családon belüli nevelés, - még akkor is, ha a család minden tagja hajlandó a radikális változtatásokra-, mivel a legsúlyosabb értelmi fogyatékosok csoportjának képviselői gyakran ön- és/vagy közveszélyesek is lehetnek.

Az ezredforduló előtt a magyar gyógypedagógia, a külföldi tapasztalatokat alapul véve, létrehozott egy újabb besorolást, mely az értelmi funkciók sérülésétől függően értelmi akadályozottak-, és tanulásban akadályozottak csoportjára osztja a sérült személyeket (Csákvári, 2012).

2. Az értelmi akadályozottsággal élő ember felnőttsége

A felnőttkor az ember életének középső, legaktívabb, alkotó, önkiteljesítő szakasza. Ekkor jelöli ki helyét a világban, pályát, hivatást választ, párt keres, gyermekeket nemz. Mindehhez érett személyiség kívánatos. Az értelmi akadályozottsággal élő fiatalokat sem a család, sem a környezet nem tekinti olyan érettnek, mint kortársaikat. A szülők még jobban vigyáznak rájuk, igyekeznek távol tartani mindazt, amiről úgy érzik, sértheti, érzelmileg negatívan befolyásolhatja őket (*Hatos,* 2000).

Fontos kérdés, hogy értelmi akadályozottak esetében lehet-e felnőttségről beszélni, vagy előre haladott koruk ellenére is gyermekek maradnak. Fejlődésüket befolyásolja a fogyatékosság következtében megjelenő lelassult, beszűkült, egyszerű ismeret-befogadás, -feldolgozás és kommunikációs nehézség, aminek következtében nehezen tudják megértetni magukat, barátra, játszótársra szert tenni. A környezet, a család nem érti e megváltozott fejlődésmenetet, amelyet testileg kisebb eltérés jellemez (már egészen „nagy" fiú, lány), másik oldalról pedig „kisgyermek" maradt, kisgyermekre emlékeztető magatartással, viselkedéssel (*Hatos,* 2000). Viselkedésük, kifejezéseik sok esetben gyermekesek, sőt gyakran idegenekkel szemben sem tudnak megfelelő távolságot tartani. A felnőttség fogalmához tartozik, hogy felelősséget kell tudni vállalni magunkért és másokért, rendelkezni kell bizonyos anyagi és személyi függetlenséggel, gyakorlati ítélőképességgel, műveltséggel és bizonyos szakmai felkészültséggel. Ha ezzel a mércével mérjük az értelmi akadályozottsággal élő felnőtteket, nem találunk köztük teljesen érett felnőttet. Ezeknek a normáknak ők nem tudnak megfelelni, vagyis önálló életre nem képesek (*Hatos*, 1996). Ennek ellenére nem vonhatjuk meg tőlük a felnőttség elismerését, mert nem férnek bele az általunk meghatározott „felnőtt sémákba". Elfogadást és tiszteletet érdemel az értelmileg akadályozott felnőtt eltérő felnőttsége is (*Hatos*, 1996).

Az értelmileg akadályozott emberek „felnőttségigénye" sok esetben megmutatkozik: büszkék elért önállóságukra, hogy egyedül tudnak bevásárolni, hazamenni a műhelyből, a lányok festhetik magukat, lehetnek elképzeléseik a jövőről, stb. Ők ilyen kis dolgokban érzik a felnőttségüket (*Schatz*, 1983). Tudatában vannak korlátaiknak, és érzik a visszautasításokat, amitől szeretnének megszabadulni, és úgy élni, mint a többiek. Akadályozott képességekkel épp úgy válhat valaki önmegvalósító, érett személyiséggé, mint kiemelkedő talentumokkal, írja *Pálhegyi*. A felnőttkor és benne a személyiség kiteljesedése az életen át tartó tanulás

eredménye. Az értelmi akadályozottak, azonban ekkor már átélik a nem akadályozottak és az akadályozottak közti különbséget. Joguk van azonban ahhoz, hogy koruknak megfelelő környezetben éljenek, megfelelő bánásmódban részesüljenek, gyakorolhassák és megélhessék a felnőtt szerepeiket, társas kapcsolataikat, mert ezek biztosítják számukra megfelelő fejlődést.

Az értelmi akadályozott emberek egész életükben támogatásra szorulnak. Pedagógiai, szociális segítséget igényelnek saját emberi életük megvalósításához. Ezt a támogatást nevezzük pedagógiai kísérésnek (*Hatos*, 1996; Hatos 2000; *Fonyó*, 2009).

3. Művészetpedagógiai terápiák

Létrejöttének története egészen a 20. század közepére tehető, amikor is a fogyatékos gyermek körüli problémák megoldásában elfordultak az orvosi-klinikai modelltől, betegségmodelltől és a pszichológiai irányba tekintettek. Belátták, hogy a baj, amelynek korrigálását a gyógypedagógia vállalta magára, nem csak a fogyatékos gyermekben lehet, hanem a környezeti feltételrendszerben is, amely gyermeket és családját körülveszi. A sikertelenség oka nem csak a gyermek képességzavara, hanem a pedagógiai ráhatások elégtelensége, a módszerek nem megfelelő alkalmazása. A betegség nem csak a szervezet kóros biológiai folyamatainak gyűjtőfogalma, hanem az egyén fizikai, pszichikai és szociális jóllétének hiányát is jelenti. Ezeknek a nevelési hiányosságoknak a felszámolásához már nem volt elegendő a gyógyító. A gyógyítás fogalmán nemcsak az orvosi eszközökkel történő beavatkozást értjük, hanem a pszichológia és szociális módszerekkel végzetteket is. A gyógypedagógiában a pedagógiai eszközökkel történő gyógyítás gondolata összefüggésben van a pszichológiában teret kapó pszichoterápiás eljárásokkal, ami tulajdonképpen pszichológiai eszközökkel történő gyógyítás. Nem a szervezet kóros biológiai struktúrájára, működészavarára akar hatni, hanem a testi betegségek pszichés hatásainak enyhítése a cél. A betegség fogalom kiszélesedése miatt a társadalom sokféle baja minősült így betegségnek, de a „beteg társadalom” gyógyítása már túlmutatott a pszichoterápia illetékességén, sőt sokan a társadalom hibás működésére vezették vissza. A szociológia ekkor fellépett a „beteg társadalom” ellen és megjelent a szociálpszichiátria, pszichiátriai szociológia, a fogyatékosságügy területén pedig a gyógypedagógiai szociológia. A gyógypedagógia ezzel mindinkább

közeledik a terápiás gondolatok felé, mely már tudománnyá válásakor is áthatotta. A reformpedagógia mozgalmakba beleépültek a pszichoanalízis felfedezései a kora gyermekkori élményvilág felnőttkorra is kiható történéseiről. A klinikai lélektan és a pszichoterápiás hagyomány világából nőtte ki magát a mentálhigiénés törekvés az iskolában, mely a személyes igény kielégítését szolgálta, és melyben már találkozik a terápia és a nevelés. A törekvések a gyermek lelki problémáinak megelőzésére és kezelésére irányultak, de a testi és lelki egészség-promócióra is (*Gordosné,* 2012).

4. Az eredmények

4.1 Művészetpedagógiai terápia megvalósulása a Magyarkanizsa Községbeli Szociális Védelmi Szolgáltató Központ napközi otthonába

A Magyarkanizsa Községbeli Szociális Védelmi Szolgáltató Központot nagyon hosszú, és rögös utat tett meg, amíg mai felépítését és formáját elnyerte.

Magyarkanizsa területén a fogyatékossággal élőkkel való foglalkozás kezdete 1998-ra tehető, amikor is önkéntesek, fogyatékossággal élő gyermekek és szüleik kezdeményezésére elindult a Hit és fény közössége. Ekkor fiataljaik (akik még gyermekek voltak) csak hetente egyszer, szombat délutánonként találkoztak, néhány óra erejéig. 1999-ben a Vöröskereszt helyi szervezetének támogatásával, egy gyógypedagógus segítségével, valamint szülők és önkéntesek bevonásával létrejött a Fénybárka foglalkoztató, melyben már naponta találkozhattak a kliensek. Egyszerűbb kézműves tevékenységeket végeztek, rekreáltak és igyekeztek bekerülni Magyarkanizsa polgárainak a köztudatába. Ekkor egyik napról a másikra működtették a „Bárkát” ahogyan a helybeliek hívják. 2004-ben megalakult az „Együtt Veled - Értük” Értelmi és Testi Fogyatékosok Érdekeit Védő és Segítő Egyesület, amely átvállalta a foglalkoztató működtetését. Az egyesület az értelmi és testi fogyatékossággal élők helyzetének javításán, jogaik érvényesítésén fáradozott és fáradozik mind a mai napig. Tagságát fogyatékossággal élők, családtagjaik és segítőik alkotják. Az egyesület kliensei szervezett aktivitások keretében részt vesznek a társadalmi élet különböző területein, mely elfogadásukat segíti.

Magyarkanizsa község önkormányzata a 2008-2012-es időszakra kidolgozta a Szociális Védelmi Stratégiai tervét, mely lehetővé tette, hogy az eddigi civil összefogással működő ellátás intézményes kereteket kapjon. Megalapította a Magyarkanizsa Községbeli Szociális Védelmi Szolgáltató Központot, a foglalkoztatót átszervezte minimális standardok alapján működő napközivé (Fénybárka napközi otthon), mely értelmi és halmozottan sérült személyeknek nyújt ellátást, valamint az épületet adaptálta és ellátta a megfelelő eszközökkel. A szakmai munka a Csigabiga Észak-vajdasági Gyógypedagógusok Egyesülete szakembereinek vezetésével zajlik. A Magyarkanizsa Községbeli Szociális Védelmi Szolgáltató Központban nemcsak az „Együtt Veled - Értük" Értelmi és Testi Fogyatékosok Érdekeit Védő és Segítő Egyesülete kapott helyet, hanem más érdekvédő egyesületek is, így a már említett Csigabiga Észak-vajdasági Gyógypedagógusok Egyesülete, az „Együtt" Speciális Sportklub, a Vakok és Gyengénlátók Egyesülete, a Siketek és Nagyothallók Szövetsége, a Rokkantak Szövetsége, a Cukorbetegek Egyesülete, a Multiplex Szklerozissal Élők Egyesülete és a Szárnyak alapítvány. A felsorolt egyesületek között nagyon jó együttműködés alakult ki, kölcsönösen támogatják egymást. Az együttműködés egy sokszínű szolgáltatási formát eredményezett, úgy, mint a napközi otthon működtetése, képesség és személyiségfejlesző program, személyi asszisztencia, a kliensek szállítása, terepes szolgálat, Játszóház és műhelyek működtetése a fogyatékossággal élők, valamint óvodás és iskolás gyermekek számára, érdekvédelem, sporttevékenységek stb.

A központnak jelenleg 74, nyilvántartott értelmileg akadályozott kliense van Magyarkanizsa Község területéről, a községhez tartozó 11 településről. Ebből rendszeresen 35 személy veszi igénybe a napközi szolgáltatásait, 23 gyermeket és fiatalt a terepes szolgálat lát el, 16 személy, pedig nem igényli sem a napközis ellátást, sem a terepes szolgálat nyújtotta lehetőségeket. Egy kliens személyi asszisztenciában részesül (személyre szabott napi ellátás). Ezek a számok azonban folyamatosan változnak. Egyre több fiatalt és gyermeket derítenek fel terepes munkatársak, illetve egyre több szülő jelentkezik gyermekével a korai fejlesztés programban. A központ klienseinek életkori eloszlása 1-től 36 évesig terjed. A napközit és művészeti műhelyeket látogató 35 gyermek és fiatal közül, 2 enyhén, 20 középsúlyosan, 13 súlyosan és halmozottan sérült. A napközi reggel 6-tól este 6-ig várja a klienseket, és leginkább a 9 éven felüliek veszik igénybe a szolgáltatásait. A napközi keretein belül működnek a művészeti jellegű műhelyeink: a gölöncsér, a papír, a szövő és a varró műhelyek, melyekben a munka kis csoportokban

folyik a hét minden napján, 9 és 12 óra között. Céljuk a fogyatékossággal élő személyek művészetre és munkára nevelése.

1. ábra
A napközis gondozottak és segítőik

5. Papír műhely

A papír műhely tekint vissza a legrégebbi múltra, ugyanis a napközivel egyidős. Öt fiatal minden második héten, reggel kilenctől délig dolgozik egy segítővel. Festéssel, ragasztással, szalvéta technikával díszített igényes dísztárgyak, asztali ceruzatartók, borítékok, dobozok, irattartók, ajándékszatyrok, üdvözlőlapok, meghívók, stb. kerülnek ki kezeik alól.

2. ábra
A márványozás technika alkalmazása

Az elkészült tárgyakat elajándékozzák, vagy eladják a gölöncsér termékekkel együtt. Különböző színű és alapanyagú papírokat használnak fel, melyek kombinációjának csak a képzelet szab határt. Mindenki az elképzelt díszítést előre összeállítja és a segítő jóváhagyása után díszíti a feladatul kapott tárgyat. A környéken különösen ismertek és kedveltek a már védjeggyé vált ún. márványozás technikával készült tárgyak. Az egyszerű fehér rajzlapot, egy tepsiben előre elkészített tapétaragasztóra csorgatott olajfestékbe mártják, melyet ezután lemosnak és szárítanak. Ezeket a márványos lapokat használják dekorációként. Az olajfestékek színeinek kiválasztása, összekeverésének módja a fiatalok kreativitására van bízva.

6. A gölöncsér műhely

„A termék földből, vízből és szeretetből készült”- áll a gölöncsér műhely termékein. És valóban. Ahhoz, hogy egy agyagból készült tárgyat elkészíthessünk, az agyag és a víz elengedhetetlen. A szeretetet pedig, amely még belekerült mindenki megtapasztalhatja, ha kezébe veszi az elkészült kerámiát vagy megfigyeli az alkotás folyamatát. Tudjuk, hogy az ember már kisgyermek korában minden, keze ügyébe kerülő és gyúrható anyaggal kísérletezik, megformálja azt. Miért lenne ez másként egy értelmileg akadályozott személy esetében?

A gölöncsérek, azaz ismertebb nevén a fazekas mesterek már ősidők óta használati tárgyak előállításával foglalkoznak. Alapanyagként az agyagot használják, melyet megmunkálás után szárítanak és égetnek, így cserepet kapnak, amit ezt követően festenek vagy mázaznak.

A gölöncsér műhelyben délelőttönként öt értelmi és testi fogyatékossággal élő fiatal dolgozik és alkot az alkalmazott fazekasok és gyógypedagógiai asszisztens segítségével, valamint egy gyógypedagógus figyelemmel kísérése mellett. Eleinte az agyag kínálta lehetőségekkel, megmunkálási módjával ismerkedtek, megtanultak egyszerűbb használati tárgyakat elkészíteni, kitartóan és pontosan dolgozni. A fiatalok képességeiknek, önállóságuknak és kedvüknek megfelelő munkát végezhetnek. Van, aki csak golyókat formáz, van, aki formákat szaggat, és van, aki festi az elkészült tárgyakat. Az ügyesebbek elsajátították a korongozás rejtelmeit és a különböző díszítési technikákat is. Attól függően veszik ki részüket a munkából, hogy mennyire tudták elsajátítani a kerámiakészítés anyagait, eszközeit, tárgykészítési, és díszítési eljárásait, a természeti és tárgyi

környezet jelenségeinek vizuális jellemzőit és ezek plasztikai megvalósítását, tárgyformákat és funkciókat.

Az irányítás és segítségnyújtás módja és mértéke is szükség szerint változik, attól függően, hogy milyen mértékű fogyatékosságról van szó. Az itt készült termékeket a fiatalok elajándékozhatják (szülőknek, egymásnak, stb.), valamint a község piacain, vásáraiban, rendezvényein igyekeznek értékesíteni azokat. Ma már a termékek komoly skálájával rendelkeznek: ékszerek (láncok, karkötők, fülbevalók), ceruzatartók, fogasok, kulcstartók, szélcsengők, kaspók, kopogtatók, dísztárgyak, fali képek, egyedi készítésű szobrok, stb.

2011-től az egyesület a gölöncsér műhelyt szociális vállalkozásként jegyeztette be, ami azt jelenti, hogy gazdasági tevékenységre is jogosulttá vált.

Az agyagformázást az értelmileg akadályozottaknál művészetterápiás céllal alkalmazhatjuk, de sokszínűsége révén képességfejlesztésre is alkalmas.

3. ábra
Munka a gölöncsér műhelyben

A gölöncsér műhelyben zajló foglalkozásokon, annak ellenére, hogy leginkább célzott feladathelyzetről van szó, megjelenik a művészetpedagógia is, hiszen a vizuális üzenetek ugyanúgy jelen vannak, mint a grafikai kifejezésben. A legkülönfélébb alkotásokon keresztül mesélnek a fiatalok önmagukról. Hogy ki tudják fejezni saját élményvilágukat, folyamatos és fokozatos feladathelyzetre van szükség:

tapasztalatok gyűjtésére, a tárgyak elkészítésére, jártasságok elsajátítására, képesség és készségfejlesztésre (*Horgosi*, 2010).

7. A kérdőívek feldolgozása

A kérdőívet a művészeti jellegű műhelyekben dolgozó gondozottak (összesen 20 fő) szülei számára állítottam össze. A nyilvántartott 74 kliens közül összesen 35 gyermek és fiatal látogatja a napközi otthont, közülük mindössze 20 olyan van, aki részt vesz a műhelyek munkájában. A minta tehát a művészeti jellegű műhelyekben dolgozó fiatalok 100 %-a. A kiküldött 20 kérdőív közül, a megbeszélt határidőn belül 19 érkezett vissza, mely 95 %-os válaszadási hajlandóságot jelent. A tanulmányom további részében ezt a 19 visszaérkezett kitöltött kérdőívet tekintem 100 %-nak.

Az általános adatok tekintetében a következő értékelhető válaszok érkeztek.

A művészeti jellegű műhelyek munkájában 23 és 34 év közötti fiatalok vesznek részt (4. ábra). Nemek szerinti eloszlásban 10 lány (52,63%) és 9 (47,37%) fiú. Pontos diagnózist mindössze 6 esetben adtak (3 Down-szindróma, 1 Klinefelter-szindróma, 2 Infantilis Cerebral Paresis), mely a válaszadók 31,58%-a. A fogyatékosság fokát is igen kis százalékban jelölték meg a szülők. Összesen 13-an (68,42%), mely szerint a kliensek közül 3 enyhe (23,08%), 7 közepes (53,85%), 3 súlyos (23,08%) értelmi fogyatékossággal él. A kliensek iskolai végzettségét tekintve egy esetben nem érkezett válasz, a többiek közül 4-en semmilyen oktatási intézménybe nem jártak (22,22%), 9-en elvégezték a speciális iskola 8 osztályát (50%), 3-an négy osztályt (16,67%) fejeztek be, 1 fő pedig kettőt (5,56%) és 1 valaki középiskolát is (5,56%). A válaszadók közül 12-en a környező falvak egyikében(63,16%), 7-en pedig a városban (36,84%), azaz Magyarkanizsán élnek.

4. ábra
Kliensek életkor szerinti eloszlása a művészeti műhelyekben

A napközi foglalkoztatóval kapcsolatos kérdések értékelését az alábbiakban tekintjük át.

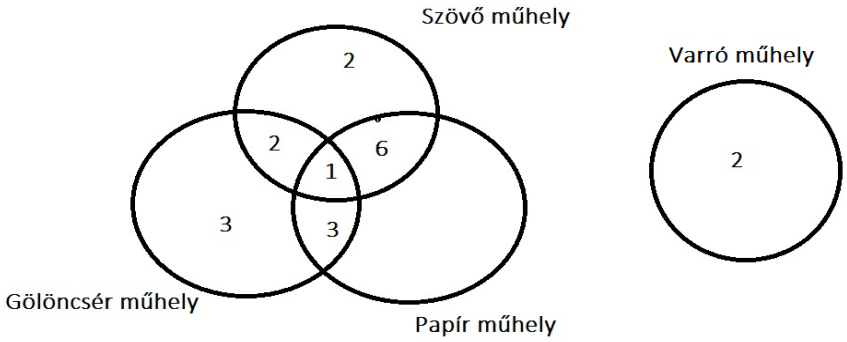
A napközi szolgáltatásait 9 gondozott (47,37%) a hét minden munkanapján, azaz hetete ötször, 8 kliens (42,11%) két alkalommal, 1 kliens (5,26%) 4 alkalommal és 1 fő (5,26%) egy alkalommal veszi igénybe. Arra a kérdésre, hogy igényelnék-e többször a szolgáltatást, 4 esetben nem kaptam választ. A válaszolók közül 7-en (a válaszadók 46,67%-a) nem igényelnének több alkalmat, míg 8-an (53,33%) szeretnék, ha gyermekük többet vehetné igénybe a napközi által nyújtott szolgáltatásokat. Az elégedettségi szint mérésekor 11-en teljes mértékben elégedettek a szolgáltatásokkal (5-ös elégedettségi szint), 7-en elégedettek (4-es elégedettségi szint), és egy személy közepesen elégedett (3-as megelégedettségi szint). Összességében elmondható, hogy a szülők többsége elégedett, és megfelelő minőségűnek tartja a nyújtott szolgáltatásokat.

A művészeti jellegű műhelyekben folyó munkára vonatkozó kérdésekre adott válaszok összegzése a következő.

A gondozottak által a művészeti jellegű műhelyekben töltött munkanapok száma változó. Többek között attól függ, hogy az illető hány alkalommal veszi igénybe a napközi szolgáltatásait, illetve, hogy a szülő igényelt-e másfajta foglalkozást (életvezetés, könyvtárlátogatás, úszás stb.) gyermeke számára. Az erre vonatkozó kérdésre (hány alkalommal vesz

részt gyermeke a művészeti jellegű műhelyek munkájában) hárman nem adtak választ, 6 kliens 4 alkalommal (ez a válaszadóknak 37,5%-a), 3 kliens 3 alkalommal (18,75%), 4 kliens 2 alkalommal (25%), 3 kliens 1 alkalommal (18,75%). Ezek a számadatok azt jelzik, hogy a párhuzamason, egy időben működő két műhely munkájába és a varróműhelybe (melybe ugyanaz a két lány jár) naponta összesen 10,4 fő kapcsolódik be, ami fedi a valóságot.

Arra, a kérdésre, hogy a kliensek mely műhelyben dolgoznak, igen sokszínű válaszok érkeztek, ugyanis több lehetősé get is bejelölhettek a szülők, mert a fiatalok több műhely munkájában is részt vesznek (5. ábra).



5 . ábra
Műhelymunkák

Erre a kérdésre minden szülő válaszolt. 3 gondozott csak és kizárólag a gölöncsér műhelyben dolgozik, ketten a varróban, és ketten a szövő műhelyben. 3-an a gölöncsér és a papír műhely munkájában is részt vesznek, ketten a gölöncsér és szövő műhely munkájában, 6-an a szövő és a papír műhely munkájában, mig egy valaki mind a gölöncsér, mind a papír, mind pedig a szövőműhely munkájából kiveszi a részét.

Arra a kérdésre, melyben a műhelyekben végzett munka pozitív hatásáról kérdezek, mindenki kivétel nélkül igennel válaszolt, tehát minden válaszadó szerint (100%) van pozitív hatása a műhelyekben folyó munkának. Lehetőséget adtam, hogy kifejtsék bővebben ezeket a hatásokat, a következő válaszok érkeztek: örömmel végez mindent, ügyesebb itthon is, önállóbb, szívesen darabol és ragaszt itthon is, türelmesebb, kitartóbb. Arra, hogy tapasztalnak-e negatív hatást, egy esetben karikázta be a szülő azt, hogy igen, ám indoklást nem írt mellé.

Összességében elmondható, hogy a szülők mindenképp pozitív hatásúnak érzékelik a művészeti jellegű műhelyekben folyó munkát.

Hogy a műhelyekben megvalósuló művészeti jellegű tevékenység fejleszti-e az alábbi területeket, a következő válaszok érkeztek:

- az önértékelést 12 (80%) válaszadó szerint fejleszti, 3 (20%) szerint nem, 4 pedig nem adott választ,
- a kitartást 13 (a válaszadók 100%) válaszadó szerint fejleszti, 6-an pedig nem adtak választ,
- az életminőséget 17 (a válaszadók 100%) válaszadó szerint fejleszti, ketten pedig nem adtak választ,
- a türelmet 14 (87,5%) válaszadó szerint fejleszti, 2 (12,5%) szerint nem és 3-an nem adtak választ,
- - a társakkal való kapcsolatokat 13 (81,25%) válaszadó szerint fejleszti, 3 (18,75%) szerint nem és 3-an nem adtak választ,
- a mások munkájának megbecsülése 18 (a válaszadók 100%) válaszadó szerint kialakul, 1 nem adott választ,
- a kézügyesség 19 (100%) válaszadó szerint fejlődik,
- az önállóság 17 (89,47%) válaszadó szerint fejlődik, 2 (10,53%) szerint nem,
- a fegyelem 16 (84,21%) válaszadó szerint fejlődik, 3 (15,79%) szerint nem,
- a kommunikáció 19 (100%) válaszadó szerint fejlődik,
- a segítőkészség 18 (a válaszadók 100%) válaszadó szerint fejlődik, egy pedig nem adott választ,
- a szociális kapcsolatok 18 (a válaszadók 100%) válaszadó szerint fejlődnek, egy pedig nem adott választ.

A 12 vizsgált terület közül a szülők véleménye szerint leginkább a kézügyesség és a kommunikáció fejlődik a művészeti jellegű műhelyekben folyó munka során. Ha azokat a válaszokat is figyelembe vesszük, amelyekre a válaszadók mindegyike igenlő választ adott, viszont volt olyan, aki nem jelölt semmit, akkor a kitartás, az életminőség javulása, a mások munkájának megbecsülése, a segítőkészség és a szociális kapcsolatok fejlődése is kiemelkedő helyet ért el, azaz a válaszadók 100%-a igennel válaszolt. De 75% feletti igenlő választ kaptak a következő fejlesztési területek is, mely szintén megfelelő eredménynek tekinthetőek: önértékelés, társakkal való kapcsolat, önállóság, fegyelem. Összességében elmondható, hogy a felsorolt területek művészeti műhelyekben történő fejlesztésével a szülők elégedettek. A kérdésekre

adott válaszok alapján látható, hogy a hipotézisben vizsgált területek, mint pédául az életminőség, és a szociális kapcsolatok előkelő helyre kerültek, de a válaszadók 80%-a szerint, ami igen magasnak bizonyul, az önértékelés fejlődése is megvalósul.

Arra a kérdésre, hogy szükségesnek tartják-e a műhelyek fenntartását, a szülők 100%-ban igenlő válaszokat adtak, a következő idoklásokkal: gyermekem jól érzi magát ott, van felelősége, megtanult munkát végezni, szorgalmasabb, figyelmesebb.

A szülők véleménye szerint, hogy motiválóan hat-e a gyermekére az, ha a műhelyekben készült termékeket értíkesítik, 14-en (a válaszok 82,35%-a) igenlő választ adtak, 3-an (17,65%) nemlegest és 2-en nem válaszoltak. Arra, hogy a szülő vásárolt-e már a műhelyek termékeiből, mindenki igennel válaszolt, azaz a válaszolók 100%-a megtisztelte gyermekét azzal, hogy otthonát ezen a tárgyak némelyikével díszíti.

A művészeti jellegű műhelyek jövőjét illetően 17-en igenlő választ adtak, úgy vélik van jövőjük, míg 2-en nem válaszoltak.

A szülők elégedettek a művészeti jellegű műhelyekben folyó munkával. Támogatják azoknak jövőjét is. Látják azt, hogy gyermeküknek ez nagyon sok szempontból hasznos, és, hogy igen sokféle fejlesztési területre hat pozitívan.

A védő munkahelyek kialakítására és szükségességére irányuló kérdésekre az alábbi válaszok érkeztek.

A válaszok szerint, és ami a valóságnak is megfelel, a gondozottak közül jelen pillanatban 3 fiatal kap fizetést munkájáért (ez az összes műhelybe járó kliensek 15%-a, a válaszadók 15,79%-a). Arra a kérdésre, hogy ez mit jelent gyermeke számára, egy indoklás érkezett, mégpedig, hogy fontosabbnak érzi magát, nem olyan életunt. Arra, hogy a szülő számára mit jelent, szintén egy indoklás érkezett: Látom a gyermek fejlődését. A munkába állás támogatottsága 15 esetben igenlő választ kapott, míg 4 esetben nem érkezett válasz. Indoklás csupán két esetben kaptam: Mert tudja, hogy ő is hozzájárul a család fenntartásához, ill. komolyan veszi munkáját. A más munkahelyeken történő munkábaállást nem szorgalmazzák a szülők, csak egy esetben volt igenlő a válasz erre a kérdésre vonatkozóan, és csak nemleges indoklások érkeztek, ezek: Mert érzékeny és félős; Mert ritka az az ember, aki szívesen dolgozik sérülttel; Mert nem tudná a tempót tartani.

Összességében elmondható, hogy a szülők nem szorgalmazzák, és nem is tartják alkalmasnak gyermeküket arra, hogy munkába álljanak a hagyományos értelemben vett munkahelyeken, viszont örülnének annak, ha Szerbiában is létrejönnének az ún. védő munkahelyek.

8. Hipotézisek/Előzetes felvetések

A szakirodalom részletes tanulmányozása után és a művészeti műhelyek, valamint a napközi foglalkoztató munkájában szerzett tapasztalataim alapján a következő hipotéziseket állítom fel:

- A művészeti műhelyekben való aktív részvétel és az ott zajló pedagógiai kísérés pozitív hatással van az értelmileg akadályozott fiatalok szociális kapcsolataira, önértékelésükre és életminőségükre.
- Az értelmileg akadályozott fiatalok által készített termékek értékesítése ösztönzőleg hat az újabb, szebb és jobb minőségű alkotások és termékek előállítására.
- Az értelmileg akadályozott fiatalok nyitottabbak a művészeti típusú foglalkozásokra, akár fizetés nélkül is, mint más jellegű fizető tevékenységekre.
- A családok többsége idegenkedve fogadja a fogyatékossággal élő családtag munkavállalását akár művészeti típusú munkahelyeken is.

9. A hipotézisek bizonyítása

Az 1. hipotézisem, mely szerint *a művészeti műhelyekben való aktív részvétel és az ott zajló pedagógiai kísérés pozitív hatással van az értelmileg akadályozott fiatalok szociális kapcsolataira, önértékelésükre és életminőségükre*, bizonyosságot nyert.

A kérdőíves felmérésben a szülők szinte mindegyike szerint az életminőség, és a szociális kapcsolatok pozitív irányban fejlődtek, míg a válaszadók 80%-a szerint az önértékelés fejlődése is megvalósul. A feltevés az interjúk során és az esetismertetésekből is igazolást nyert.

A 2. hipotézisem szerint *az értelmileg akadályozott fiatalok által készített termékek értékesítése ösztönzőleg hat az újabb, szebb és jobb minőségű alkotások és termékek előállítására,* részben beigazolódott. A szülők nagy többsége úgy véli, hogy ösztönzőleg hat gyermekére az általa készített termékek eladása, valamint az interjúban megszólaltatott fiatalok mindegyike is pozitívan éli meg ezt a dolgot, ám az egyik műhelyvezetővel

készített interjú során fény derült arra, hogy nem is szoktak beszélni arról, hogy eladásra kerültek ezek a dolgok, tehát nem is hathat ösztönzőleg.

A 3. hipotézisem, mely szerint *az értelmileg akadályozott fiatalok nyitottabbak a művészeti típusú foglalkozásokra, akár fizetés nélkül is, mint más jellegű fizető tevékenységekre* beigazolódott. A megkérdezett fiatalok szívesebben dolgoznak ezekben a műhelyekben, mert tisztában vannak azzal, hogy nem tudnának eleget tenni az elvárásoknak más munkahelyeken. A kérdőíves felmérésből kiviláglik, hogy a szülők véleménye szerint gyermeküknek fontos a műhelyekben folyó munka, akár anyagi juttatások nélkül is.

A 4. hipotézisem, mely szerint, *a családok többsége idegenkedve fogadja a fogyatékossággal élő családtag munkavállalását akár művészeti típusú munkahelyeken* is nincs alátámasztva. A kérdőívre adott válaszok alapján a szülők mindegyike támogatná gyermeke munkába állását művészeti jellegű műhelyekben, míg a más munkahelyeken történő munka vállalást nem szorgalmazzák. A kérdőívre kapott eredménnyel szemben a személyes tapasztalatom azonban mást mutat. A gölöncsér műhelyben dolgozó fiatalok munkába állításának első kísérletekor a megkérdezett szülök közül csak néhányan engedélyezték gyermeküknek a munkaviszony létrehozását, féltve a szociális segélyből származó állandó, biztos jövedelmet, a bizonytalan ideig tartó jövedelemmel szemben (a szociális segély megszűnt volna addig az ideig, amíg gyermeke munkaviszonyban van).

10. A kutatás módszerei és eszközei

Ahhoz, hogy hipotéziseimre kielégítő válaszokat kapjak, dolgozatom során a releváns szakirodalmak áttekintését és elemzését, kérdőíveket, interjúkat és esetismertetést alkalmaztam kutatási módszerként. A kérdőíveket az értelmileg akadályozott fiatalok szülei számára, az interjút néhány fiatallal és a művészeti műhelyben dolgozó két szakemberrel, az esetismertetéseket pedig néhány, a művészeti műhelyekben dolgozó fiatalról készítettem. A vizsgált intézmény vezetője támogatását adta a kutatáshoz, az esetek anonim (csak monogrammal megjelölt) ismertetéséhez és a fotók felhasználáshoz a szülők hozzájárultak.

11. Konklúzió

Úgy vélem tanulmányom során sikeresen bemutattam az intézményben működő művészeti jellegű műhelyekben folyó munkát, annak hatását gondozottjainkra. Ismertettem szárnypróbálgatásaikat a védő munkahelyek létrehozásával kapcsolatban, melyek bizonyos szempontból előrelépést jelentenének klienseink szemszögéből, viszont a művészetpedagógiai elemek megvalósulásának szempontjából hátrányuk származna. Tanulmányom készítése során azt tapasztaltam, hogy ezek a kísérletek azt eredményezték, hogy a munkát vállaló fiatalok többé nem az örömért, az alkotni vágyás, a tenni akarás miatt dolgoznak a műhelyekben, hanem átvette ezeknek a fontos értékeknek a helyét a jutalomért, a fizetésért való munka. És, mint tudjuk, ha valami kötelező, valamit muszájból kell megcsinálni, az már nem okoz annyi örömöt, boldogságot, mint, amikor valamit csak kedvből csinálunk.

A művészeti jellegű műhelyek fontosak ezeknek a fiataloknak, mert amellett, hogy valamit előállíthatnak, hagyhatnak maguk után valamit, színterei ezek azoknak az életeseményeknek, melyeket az átlag populáció bárhol, minden akadályok nélkül megél a mindennapjai során. A munka mellett érzelmeiket, kívánságaikat, vágyaikat, bánatukat is kifejezhetik, ha nem is minden esetben verbálisan, de a művészetbe beleágyazva mindenképp.

A pedagógiai kísérés szempontjából is nagyon fontos helyszínnek bizonyulnak, hiszen a gondozottak többsége napjuk nagy részét itt tölti. Otthon, a családban nem minden esetben megfelelő körülmények között élnek, a szülők sok esetben nem vezetik, nem terelgetik életüket, sokukat még midig gyermeknek tekintenek. A műhelyben, a nevelőktől segítséget kapnak a mindennapi életre vonatkozóan, hogy azt minél teljesebben, hasznosabban tudják átélni és, hogy mindinkább közelíteni tudják azt az átlag emberekéhez.

Összegzés

Kutatásom során az volt a célom, hogy egy képet adjak a vajdasági székhelyű Magyarkanizsa Községbeli Szociális Védelmi Szolgáltató Központról és az annak keretein belül működő művészeti jellegű műhelyeinkről, melyekben értelmileg akadályozott klienseink aktívan tevékenykednek és alkotnak nevelőik és szakemberek segítségével. Igyekeztem rámutatni, hogy ezekben a műhelyekben hogyan valósul meg

a pedagógiai kísérés, és hogy milyen művészetpedagógiai elemeket alkalmaznak. Dolgozatom végére azonban egyértelművé vált, hogy a kísérlet arra vonatkozóan, hogy a művészeti jellegű műhelyek némelyikét védett munkahellyé szervezzék át, a művészetpedagógiai tevékenységek rovására ment.

Irodalomjegyzék

Deszpot Gabriella (2008): A művészetpedagógia lehetőségei a különleges különbözők iskolai és társadalmi befogadásában - egy kutatás továbbgondolása. *Gyógypedagógiai Szemle* 2008/1.sz.

Falus Iván (2004, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Csákvári Judit - Mészáros Andera (2012): Értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Fonyó Ilona (2009, szerk.): *Felnőtt élet. Felnőttkorban lépő értelmi sérült fiatal társadalmi életbe való beilleszkedésének lehetőségei.* Kézen fogva alapítvány, Budapest.

Hatos Gyula (1996): *Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Hatos Gyula (2000): *Értelmileg akadályozott felnőttek pedagógiai kísérése.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Hatos Gyula (2008): *Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük*. APC-Stúdió, Gyula.

Lányiné Engelmayer Ágnes (2012): Hatos Gyula: Értelmi akadályozottsággal élő felnőttek pedagógiai kísérése. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia*. Medicina Kiadó, Budapest. 321-336.

Magyarkanizsa Községbeli Szociális Védelmi Szolgáltató Központ (2013): *Pedagógiai Program.* Magyarkanizsa Községbeli Szociális Védelmi Szolgáltató Központ, Magyarkanizsa.

VISSZA A TÁRSADALOMBA – BÖRTÖN ÉS ANDRAGÓGIA

Molnár Attila Károly, www@molnarattila.hu

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Bevezetés

Az andragógia célja többek között a felnőttek tanulásának támogatása, a személyiség fejlődésének elősegítése és a kultúraközvetítés (*Feketéné*, 2014). E tudomány képviselői minden olyan területen jelen vannak, ahol a felnőttek tanulási folyamataival kapcsolatos problémák merülnek fel. Ilyen terület a büntetés-végrehajtás, hiszen a csaknem 18.000 főt számláló magyar börtönpopulációnak több mint 99%-a felnőtt.[12]

A bűnözés és annak következményei az egész társadalmat érintik, ezért a büntetés-végrehajtási rendszer igyekszik felkészíteni a fogvatartottakat a szabadulásuk utáni életre, a társadalomba való visszailleszkedésre (*Szabó*, 2013). A reintegrációt támogató erőfeszítések ellenére azonban a börtönt elhagyók között sokan ismét bűncselekményt követnek el, és ismét börtönbe kerülnek. Ennek eredményeképpen egyre növekszik a börtönökben élők száma[13], így az intézetek magas telítettséggel kénytelenek működni.

E tanulmány arra fókuszál, milyen innovatív elemekkel lehetne bővíteni a magyar büntetés-végrehajtás reintegrációs módszereit. Doktori kutatásom megoldást keres a visszaesések megelőzésére, a szabadulók társadalmi beilleszkedésének elősegítésére. A tanulmányban e kutatás elővizsgálatának lépéseit és eredményeit foglalom össze. A kutatás során a börtönökben olyan résztvevő-központú andragógiai eszközöket kívánok használni, amelyeken keresztül elérhető a fogvatartotti célcsoportok motiválása felnőtt-tanulási folyamatokban való részvételre. E tanulás célja annak elérése, hogy az elítéltek a szabadságvesztés-büntetésük idejét a

[1;2] Börtönstatisztikai Szemle, 2016 (2), p5

társadalmi reintegrációjukat elősegítő tevékenység végzésére használják fel. Feltételezhető, hogy a büntetés-végrehajtás reintegrációs eszköztára bővíthető, így az andragógia eszközeivel is részt vehetünk a fogvatartottak társadalomba való visszavezetésének fejlesztésében, hogy a börtönökben élők problémái több irányból feldolgozásra kerüljenek (*Mankó*, 2002).

Doktori kutatásom az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógia programja keretein belül zajlik. A kutatás elővizsgálatában gyűjtött adatok a 2013 és 2016 közötti időszakból származnak. Az előzetes információgyűjtés helyszíne a Balassagyarmati Fegyház és Börtön.

1. A börtönlét problémái

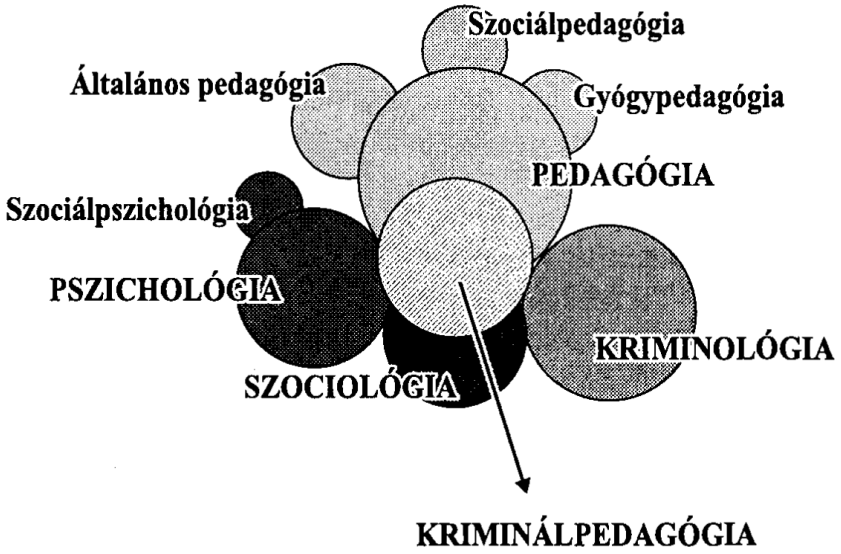
Akik szabadságvesztés-büntetésüket töltik, idővel egyre távolabbra kerülnek a társadalomtól, eltávolodnak a munkaerőpiactól, a családtól. A börtönben megjelennek a fogvatartottakra negatív hatást gyakorló börtönártalmak. Minél hosszabb időt tölt az egyén a börtönben, annál nagyobb problémát jelenthet szabadulása utáni visszatérése a társadalomba (*Fliegauf*, é. n.).

Maga a büntetés, a börtönben töltött hónapok, évek a fogvatartottakat az idő fogalmának újraértelmezésére késztetik. Elgondolkoztatják az embereket az életükön, a börtönben eltöltendő időszakon (*Ruzsonyi*, 2003). Kutatásom arra keresi a választ, hogy a börtönben eltöltött időt a fogvatartottak miként használhatják ki saját reintegrációjuk elősegítésére. Kulcsgondolat az önfejlesztés lehetőségének kutatása. Az önfejlesztés támogatására olyan résztvevő-központú andragógiai módszereket használhatunk, mint a fókuszcsoportos beszélgetés vagy a tranzakcióanalízis (*Berne*, 1984; *Gordon*, 2001) – mindezekkel cél a fogvatartottak motiválása az önsegítés irányába. E résztvevő-központú eszközök alkalmazásától azt várjuk, hogy a fogvatartottak csoportjai megtanulják hatékonyan kihasználni a börtönben töltött időt, olyan tevékenységet folytassanak, amely elősegíti reintegrációjukat.

2. A börtönlét változásának lehetősége

A büntetés-végrehajtás ideológiája folyamatos változáson megy keresztül. A büntetések manapság azzal a felfogással születnek, hogy képviselniük kell az egész társadalom érdekét. Ebben a gondolkodásban előtérbe kerül

az egyén ösztönzése arra, hogy képes legyen a társadalmi normák elfogadására, egy jogkövető életmód folytatására. Megjelenik tehát a reintegrációban a szociális gondozás, a szakképzés, a felnőttoktatás (*Pál*, 1976; *Mezey*, 2010). Ezt a törekvést a tudományok rendszere támogatja, ezen belül kiemelkedően a konstruktív életvezetés megalapozásának pedagógiai rendszereként, a rendszerszervezési alapelvként értelmezhető kriminálpedagógia (*Ruzsonyi*, 2006).



1. ábra
A kriminálpedagógia helye a tudományok rendszerében
(Forrás: Ruzsonyi, 2006. 28. old.)

A büntetések fejlődése ugyanakkor országonként eltérő gondolkodási irányt mutat. Európa különböző területein más és más reintegrációs ideológiával találkozhatunk. Ha áttekintjük a külföldi felfogásokat, rálátásunk nyílik a módszerek sokféleségében rejlő lehetőségekre. A *drillközpontú irányzat* az angliai, franciaországi és törökországi büntetés-végrehajtásra jellemző. Ez egy feszes reintegrációs irányvonal, melyben már maga a börtön építészeti megoldása, az épületek külső megjelenése sugallja a fogvatartottak kiszolgáltatottságát, a zártságot. A szabályokat úgy alakították ki, hogy a büntetettek mindenkor tudatában legyenek helyzetüknek. Ebben a büntetés-végrehajtási irányzatban nagy szerepe van az elrettentésnek. A *volt szocialista blokk országai* intézményrendszerében az oktatás ugyan nem kiterjedt, de jelentős az egyház szerepe a reintegrációban. A *porosz iskola* rendszerében, mely Ausztriában és Németországban ismert, meghatározó a szakképzés, a munkavégzés, a sport, valamint jellemző az intézetelhagyás gyakorlata. A

rehabilitációs irányzatban (főként Hollandiában és Írországban) megtalálható a büntetés-jutalmazás metódusa. Ezekben az országokban jellemző a kultúraközvetítés és a lelkészek, szociális munkások, pszichológusok szerepe a reintegrációban. A *neo-treatment* irányzat szerinti reintegráció (skandináv országok) a büntetés-reszocializáció-gondozás mentén működik. A társadalomba való visszavezetést segíti maga a börtön környezete, mely környezet hasonlít a börtönön kívüli világhoz. A skandináv börtönökben igyekeznek elősegíteni a fogvatartottakban az önmegfigyelés és a mérlegelés képességének kialakulását. Ebben az irányzatban fontos szerepet játszik az elítéltekkel fenntartott valós partneri viszony (*Ruzsonyi*, 2003).

Fentiekből látható, milyen sokféle gondolkodás mentén zajlik Európában a reintegráció. Ugyanakkor vannak még ki nem aknázott lehetőségek, léteznek új ötletek a reintegráció gyakorlatának bővítésére. Az andragógia és társtudományai reintegrációban való mélyebb részvétele elősegítheti a szakterületek módszereinek ötvözését.

3. Innovatív eszközök a reintegrációban

Az emberi értékek növekedésére kihat az egyén kulturális fejlődése. Ugyanakkor az értelmi, erkölcsi növekedéshez meglévő képesség ki nem használtsága negatív hatással jár: oda vezet, hogy az egyén műveltségi szintje annak korábbi minőségénél is alacsonyabb lesz. E negatívum oka gyakran az, hogy az egyénben nem tudatosul önfejlesztésére használható képessége, vagy nem tudja megfogalmazni életcéljait. A hatékony tanulásnak, az egyéni értékek minőségi fejlesztésének feltétele az önismeret, amely a másokhoz való viszonyunkban fejlődhet ki. Az önfejlesztés olyan képességekre támaszkodik, mint az önállóság, az önértékelés, az önellenőrzés (*Maróti*, 1994). Ha figyelembe vesszük, hogy a börtön tényezői között meghatározó a szabadságvesztés időtartama és az intézet zártsága, a börtönt a személyiségfejlődés és az önfejlesztés tekintetében támogató helyszínnek és időszaknak tekinthetjük.

A reintegráció andragógiai úton történő megközelítése – az andragógia multidiszciplináris voltának köszönhetően – több tudomány által támogatott. A pszichológia kimondja, hogy a személyiség fejlődése egy olyan folyamat, ami a felnőttek esetében is jelen van: személyiségünk egész életünkön át változhat, képes a megújulásra. Ezekhez a változásokhoz arra van szükség, hogy az egyén tisztában legyen céljaival és képes legyen figyelmét problémájára összpontosítani. A felnőttek

tanulásának lehetőségeire nézve biztató, hogy a személyiségfejlődés felnőttkori folytatódására ma nagyobb az esély, mint korábban (*Buda*, 1995).

Amikor fogvatartottak andragógiai módszereken keresztül történő fejlesztését tűztük ki célul, figyelembe vettük, hogy célcsoportjainkat felnőtt fogvatartottak alkotják. Azt tekintettük kiindulási pontnak, hogy a börtönökben élők által végzendő, a sikeres reintegrációt elősegítő cselekvés *felnőtt-tanulási folyamat*, mely folyamat támogatása az andragógia célkitűzése. Olyan tanulási elemek börtönbeli bemutatását terveztük, amelyeket a kinti világban már kipróbáltunk, s amelyekkel már pozitív eredményeket értünk el. A tanulás börtönön belüli kivitelezését tekintve kedvező, hogy a büntetés-végrehajtási intézetek lehetőséget biztosítanak különböző tanulási folyamatokban való részvételre. A fogvatartottak számos formális, nem-formális és informális tanulási folyamatban vehetnek részt. Szakmát tanulhatnak, abszolválhatják addig be nem fejezett tanulmányaikat (*Csukai*, 2015). A törvény előírja, hogy a büntetés-végrehajtás a fogvatartottak reintegrációjának elősegítését többek között az elítéltek „általános iskolai, illetve középfokú iskolai oktatása, felsőfokú tanulmányok végzése, szakképzése, szakmai gyakorlat megszerzése, valamint egyéb reintegrációs programok által biztosítja."[14] A fogvatartottak tanuláson keresztül történő fejlesztésének szükségessége jól látszik az alábbi két számadatból: a magyar börtönpopulációnak csupán 2,42%-ának van felsőfokú végzettsége, ugyanakkor 0,75%-uk (139 fő) analfabéta.[15]

A tanulási folyamatokat a tudomány több megközelítésben tárgyalja. Ezek között jelentős a *humanista nézőpont*, amely a tanulást az önmegvalósítást segítő tevékenységnek tartja. Jelentős andragógiai elmélet az *önirányított tanulás* elmélete, amely szerint a tanulási igények és célok megfogalmazásától kezdve a tanulás strukturálásán keresztül a tanulási eredmények értékeléséig minden folyamat a tanulóra hárul. A *szociális kognitivizmus* eszméje arra épül, hogy a tanulás az egymás közötti információáramlásban nyilvánul meg. A *konstruktivista felfogás*ban az egyén a külső és belső világ szemben állásának felismerésével önmaga építi fel saját valóságát (*Tough*, 1997; *Atkinson* et. al., 2005). Ezekhez az

[14] 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról

[15] Börtönstatisztikai Szemle, 2016 (2), p20

elméletekhez olyan formák, módszerek kapcsolhatók, amelyek a börtönökben élők fejlesztésére is alkalmazhatók. A felnőtt fogvatartottaknak a szabadulás utáni életmód-változásra való felkészülése olyan tervezett tanulási folyamatként értelmezhető, amelyben számottevő az önállóság. Az öntevékeny tanulást az andragógia azon irányzatai támogatják, amelyek a felnőttek belső erőforrásainak fejlesztésére fókuszálnak. Ilyen felnőttoktatási formát valósít meg a *résztvevő-központú szemlélet*, amely segíti a tanulót a tanulási elemek megtervezésében, összehangolásában. A résztvevő-központúság hangsúlyozza a tananyag személyes értelmezését, elősegíti a már meglévő tudásra építést (*Sz. Molnár*, 2009).

Kutatásomban elengedhetetlen annak szem előtt tartása, hogy a reintegráció támogatása a fogvatartottakkal végzendő kooperatív munka keretein belül valósuljon meg. A tanulás e formájára jellemző, hogy a tanulók a tanulást a társakkal közösen végzik. E tevékenység mögött megtalálható a tanulók kölcsönös tudásmegosztása, valamint a csoporthatásra épülő motiváció (*Kraiciné és Csoma*, 2012).

Doktori kutatásomban olyan új elképzelés jelenik meg a reintegrációs célok megvalósítása érdekében, amely nagyobb hangsúlyt helyez az önfejlesztésre. Ezt támasztja alá az andragógiát támogató humanisztikus pszichológia, amely kimondja, hogy az egyén megfelelő fejlődési szintre való emelkedéséhez olyan emberi kapcsolatokra van szükség, amelyekre többek között a feltétel nélküli elfogadás, a segítő hitelessége, empátiája jellemző (*Rogers*, 2013). Egy megfelelő segítő, mivel rendelkezik e tulajdonságokkal, hatékonyan képes befolyásolni a tanulókat a tanulási célok elérése érdekében (*Kraiciné*, 2008). E gondolatoktól vezérelve kezdtük el a kutatás elővizsgálatát, amely a Balassagyarmati Fegyház és Börtönben az önfejlesztés új módszereivel való megismerkedés iránt érdeklődő fogvatartottakkal való kooperatív csoportmunkában zajlott. A foglalkozásokon a fókuszcsoportos beszélgetésre, a filmklubra és a meditációra helyeztük a hangsúlyt.

4. Egy doktori kutatás elővizsgálata, eredmények

Azzal a feltevéssel végeztem három szakaszból álló kutatási elővizsgálatomat, hogy a fogvatartottak önfejlesztő tevékenységre való ösztönzése elősegítheti normakövető életmódjuk kialakítását. E munkát az elítéltek saját reintegrációjukba történő aktív bevonásával képzeltem el, olyan módon, hogy vizsgálatom alanyai személyes aktivitásukkal, belső

kompetenciáik fejlesztésével megtalálják a társadalomba visszavezető utat. E célok megvalósítása érdekében pszichológus jelenlétében zajló terepmunkát végeztem a Balassagyarmati Fegyház és Börtönben. Mivel az önkéntesség lényeges a csoportdinamika pozitív befolyásolásában, a foglalkozássorozatok önkéntesen jelentkező fogvatartottakból álló csoportokkal zajlottak (*Langenfelder*, 2007). A tíz-tíz foglalkozás időtartama alkalmanként 3 órát, a foglalkozások közötti időszakok 2–3 hetet vettek igénybe. A foglalkozássorozatok 3–5 hónapig tartottak.

A terepmunka előkészítése érdekében, a reintegráció szempontjairól kérdeztem meg a büntetés-végrehajtás néhány olyan személyiségét, akik hozzá tudtak járulni az elővizsgálat, majd a kutatási terv elkészítéséhez.

Dr. Budai István, a Balassagyarmati Fegyház és Börtön parancsnoka a legfontosabb feladatok között említette a fogvatartottak oktatását, képzését, személyiségük fejlesztését, valamint jövőbeni bűnelkövetésük megelőzését. A parancsnok a reintegrációs módszerek fejlesztését napi feladatként nevezte meg. Elmondta, hogy olyan új programok születnek, amelyek a büntetés-végrehajtás és háttérintézményei kooperatív tevékenységében valósulhatnak meg. Növekszik a büntetés-végrehajtási munkát támogató civil szervezetek száma, ugyanakkor szükséges olyan szervezetek létrehozása, amelyek a büntetés-végrehajtás által elkezdett kontrollt tovább tudnák folytatni a már szabadult személyek társadalomba történő reintegrációja érdekében.

Kovács Mihály, a Balassagyarmati Fegyház és Börtön Büntetés-végrehajtási Osztályának vezetője elmondta, hogy az Intézet túllépte befogadóképességének határát. Mivel ez a telítettség folyamatosan növekszik, egyrészt egyre nehezebb a hivatásos állomány munkája, másrészt beszűkül a fogvatartottak élettere. A szakember hangsúlyozta annak fontosságát, hogy a reintegrációs munka hatékonyságát minden eszközzel növelni kell – ezzel kapcsolatban utalt arra, hogy a fogvatartottak igen érzékenyek a személyes példamutatásra, a jó szóra.

Prcsity Violetta, az Intézet pszichológusa elmondta, hogy nap mint nap sokrétű feladattal áll szemben. Noha munkája leginkább egyéni foglalkozások keretein belül zajlik, vannak csoportfoglalkozások is. Jellemző a fogvatartottakra, hogy igénylik a személyes odafigyelést, a meghallgatást, az együttérzést. A börtönpszichológus kifejtette, hogy a reintegrációs munka igen nagy kihívás: sok időre, jó szakemberekre, kitartásra és energiára van szükség. Igen fontos lenne a megfelelő civil

kezdeményezések feltérképezése, és ezeknek a kezdeményezéseknek a büntetés-végrehajtás tevékenységével való összekapcsolása.

Az interjúkban felvett adatok figyelembe vételével kezdődött el börtönbeli andragógiai munkám, mely fogvatartottakkal végzendő résztvevő-központú csoportmunkával indult. A csoportok megalakulásakor aktív együttműködésre szerződtünk a résztvevőkkel. Felnőtt-tanulási keretek között tekintettük át, milyen, csoportban végezhető tevékenységet folytathatunk, és meghatároztuk, hogy benyomásaink alapján közösen formálunk véleményt együttes munkánk eredményéről.

Az első foglalkozás formája kötetlen beszélgetés volt. Ebben a formában a csoporttagok megosztották gondolataikat, a társas tanulásra jellemző módon fejezték ki a téma iránti érdeklődésüket. Minden résztvevő törekedett az aktivitásra a beszélgetések során. A csoportlégkör pozitív alakulását kihasználva, felkértem a résztvevőket, igyekezzenek úgy alakítani a programot, ahogy azt érdeklődésük diktálja. Kifejeztem, hogy egy ilyen csoportmunkában nagy a jelentősége a partneri viszonynak, amire a résztvevők visszajelzései azt tükrözték, hogy már a foglalkozások első alkalmával elfogadták a kialakult helyzetet, valamint a csoportvezető személyét, és élni kívántak a foglalkozások kínálta lehetőségekkel.

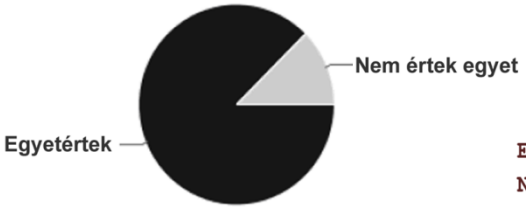
A későbbi foglalkozások megtervezésének előkészítése céljából már az első beszélgetések alkalmával kikérdeztem a csoporttagokat, mi a véleményük az önsegítés lehetőségéről. Arra voltam kíváncsi, kik azok, akik szívesen megtanulnának néhány olyan gyakorlatot, amellyel javíthatnak közérzetükön. Kérdőíveket osztottam ki, melyek a fogvatartottak életvitellel kapcsolatos véleményére fókuszáltak. A csoporttagoknak a tíz pontból álló, kijelentő mondatokat tartalmazó lapokon csupán azt kellett eldönteniük (igen/nem kiválasztásával), hogy egyetértenek-e az egyes állításokkal. A kérdőívek az alábbi állításokat tartalmazták:

- A változás életem természetes rendje.
- Saját világom egyetlen gondolkodója én vagyok.
- A siker feltételei eleve adottak bennem.
- Az egészséget és szabadságot választom.
- Teremtő erőmet a közösség javának szolgálatába állítom.

- Örömmel tölt el, ha másokért valamit tehetek.
- Tudom, hogy ideális társam békéjét és boldogságát gyarapíthatom.
- Azért születtem a világra, hogy egész életemet bőségben, boldogságban, szabadon és sugárzó módon éljem.
- Pozitív gondolkodással érem el mindazt, amit akarok.
- Segítek magamon, és az élet is megsegít (*Balogh*, 2010).

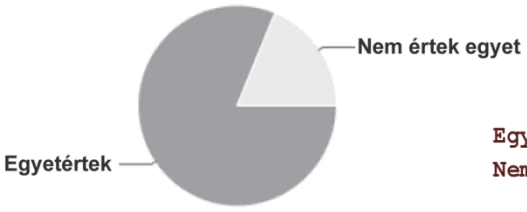
A válaszadók több mint 50%-a azt felelte, a siker feltételei eleve adottak bennük, valamint alkotó erejüket felajánlják a közösségek szolgálatára. Több mint 75%-ban a változás elfogadásáról, a saját gondolatok fontosságáról, a boldogság célként való kijelöléséről, valamint az önsegítésben rejlő lehetőség elfogadásáról érkezett válasz. Minden válaszadó elfogadta az egészséget, a szabadságot, az egymás segítését, a kapcsolatok ápolását és a pozitív gondolkodásmód fontosságát. A válaszokból arra lehet következtetni, hogy a csoport tagjai nyitottak a morális társadalmi értékek befogadására, igénylik a szabad életben rájuk váró elvárásokról való beszélgetést.

1. A változás életem természetes rendje.



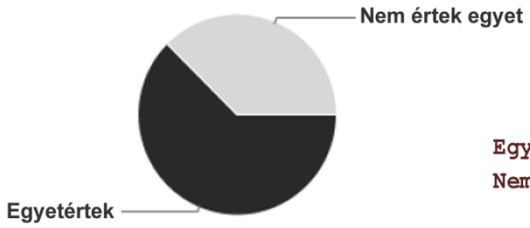
Egyetértek	14	88%
Nem értek egyet	2	12%

2. Saját világom egyetlen gondolkodója én vagyok.



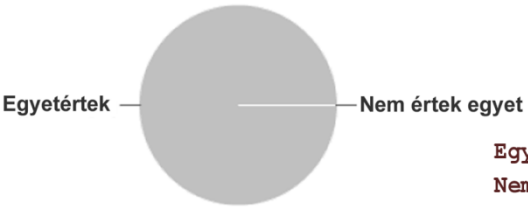
Egyetértek	13	81%
Nem értek egyet	3	19%

3. A siker feltételei eleve adottak bennem.



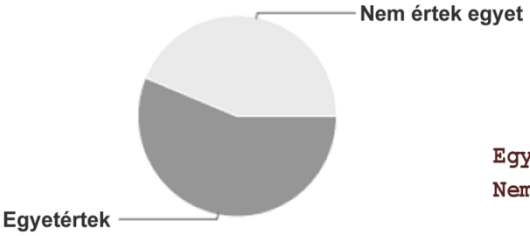
Egyetértek	10	63%
Nem értek egyet	6	37%

4. Az egészséget és a szabadságot választom.



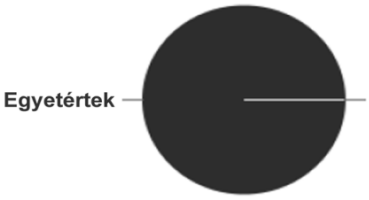
Egyetértek	16	100%
Nem értek egyet	0	0%

5. Teremtő erőmet a közösség javának szolgálatába állítom.



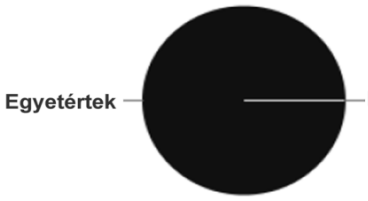
Egyetértek	9	56%
Nem értek egyet	7	44%

6. Örömmel tölt el, ha másokért valamit tehetek.



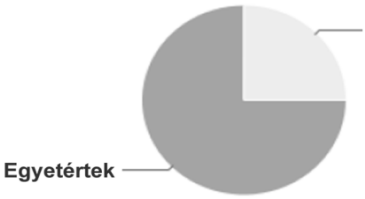
Egyetértek	16	100%
Nem értek egyet	0	0%

7. Tudom, hogy ideális társam békéjét és boldogságát gyarapíthatom.



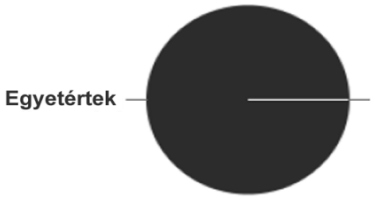
Egyetértek	16	100%
Nem értek egyet	0	0%

8. Azért születtem a világra, hogy egész életemet bőségben, boldogságban, szabadon és sugárzó módon éljem.



Egyetértek	12	75%
Nem értek egyet	4	25%

9. Pozitív gondolkodással érem el mindazt, amit akarok.



Egyetértek	16	100%
Nem értek egyet	0	0%

10. Segítek magamon, és az élet is megsegít.

Egyetértek	15	94%
Nem értek egyet	1	6%

2. ábra
Fogvatartottak preferenciái életvitellel kapcsolatos kérdésekben

A második foglalkozási forma a filmklub jellegzetességeit hordozta. Életszerű eseményeket feldolgozó játékfilmeket tekintettünk meg, melyekben megtalálhatók voltak a problémamegoldás lehetséges alternatívái.

3. ábra
Filmklub a Balassagyarmati Fegyház és Börtönben

A filmek után folytatott beszélgetésekben a résztvevők érdeklődve szólaltak meg a filmek története kapcsán, valamint felmerültek bennük kérdések a problémamegoldás terén. A beszélgetésekben érezhető volt a személyes érintettség azáltal, hogy egy-egy résztvevő megtalálta a párhuzamot a filmbeli történet és saját élettörténete között. Elbeszélték saját élményeiket, melyből kihallható volt az az érzelmi töltöttség, amivel részt vettek a vetítéseken. Ezt jelezte a megnyilvánulásaikban használt kifejezések minősége. A fogvatartottak nem egyszer fókuszáltak a *család*, az *emberi kapcsolatok*, a *közösség*, az *egymás segítése*, a *tolerancia*, a *pozitív energia*, a *pozitív gondolkodás*, az *egészség*, az *anyagi függetlenség*, a *nehéz helyzetekben való kitartás*, a *harmónia*, a *nyugalom* fogalmára. E kifejezések használatakor az elbeszélők önkifejezésüknek egy magasabb szintjére léptek, egyre több választékos kifejezést használtak, bőbeszédűbbekké váltak, amikor saját elgondolásaikból merítettek (*Zrinszky*, 2000).

A filmklubban kialakuló konstruktív csoportlégkör nyilvánvalóvá tette, hogy ez a foglalkozási forma alkalmas a csoport eredményesebb kooperációjának megalapozására és a további programelemek tervezésének előkészítésére.

A harmadik foglalkozási formában a relaxáció került sorra. E programrész keretében a pszichológiai kutatások azon eredményeire építettünk, amelyek megerősítik, hogy az emberek képesek saját belső energiáik felhasználására önmaguk fejlesztése céljából (*Schlosser*, 2012). Abból a célból mutattam be a Balassagyarmati Fegyház és Börtön fogvatartottjainak néhány önfejlesztő mentális technika elméleti és gyakorlati alapjait, hogy e technikák elsajátításával könnyebben megvalósítsák a társadalom normáinak befogadását, hatékonyabban fel tudjanak készülni a társadalomba való visszatérésre.

4.ábra
Meditáció a Balassagyarmati Fegyház és Börtönben

A meditációs technikák széles választékából a pszichológia eredményeire támaszkodó Silva Mind Control-t (SMC) választottuk. Az SMC egy olyan elmefejlesztő, valamint stresszkezelő módszer, amely alkalmas az önfejlesztésben történő előrehaladás megvalósítására. Megtalálható az SMC és az egészséges életmód közötti kapcsolat, továbbá ennek a módszernek jótékony hatása lehet az egyén tanulmányi eredményeire. Feltételezhető tehát, hogy a módszer hatékonyan alkalmazható a börtönökben is. A börtönbeli alkalmazás során az SMC alábbi céljaira fókuszáltunk: stressz csökkentése, szokáskontroll, memóriafejlesztés, gyorsabb és hatékonyabb tanulás elősegítése, a helyes döntésekre való készség elérése. Az SMC-gyakorlatok végzéséhez az egyén aktivitására van szükség, mely aktivitás az ellazulásban, a gondolatok feldolgozásában

nyilvánul meg. A gyakorlattól a fentieken kívül az önismeret bővülését, a képzeletvilág fejlődését várhatjuk (*Szarka*, 2012).

A gyakorlatban figyelemmel voltunk arra, hogy a meditáció hatását csak tapasztalataink alapján értékelhetjük. Ez a tapasztalat pedig minden gyakorlatvégzés alkalmával és egyénenként is különböző lehet. Maga az értékelés is a gyakorlat végzőjének egyéni értékrendje szerint alakulhat. Magával a gyakorlattal szemben minimális elvárásaink voltak: csupán azt kívántuk elérni, hogy a fogvatartottak – a napirendjükbe beiktatott rövid pihenési szakaszok által – felismerik a lehetőséget a pillanatnyi ellazulásra, a stressz-szint csökkentésére.

5. **Egy doktori kutatás**

Az elővizsgálat eredményei alapján feltételezhető, hogy a börtönökben folyó reintegrációs gyakorlat bővítése elősegítheti a büntetés-végrehajtási problémák hatékonyabb megoldását. Doktori kutatásom arra keresi a választ, miként illeszthetők a magyar büntetés-végrehajtási rendszer reintegrációs módszertanához az andragógia módszerei, továbbá hogyan motiválhatók a börtönökben élők néhány innovatív technika alkalmazására. A kutatás módszereibe ágyazott tevékenységek között szerepel a dokumentumelemzés, a csoportfoglalkozások szervezése, a programfejlesztés, a hatásvizsgálat.

A kutatás célja egy, a reintegrációt támogató program kifejlesztése. Ehhez a fogvatartottakkal végzendő folyamatos csoportmunkára van szükség. Ebben a csoportmunkában nagy figyelmet kell fordítani a felnőttek tanulással kapcsolatos jellemzőire, így a tanulás többféle eszközét, módszerét kell nyújtani a felnőtt fogvatartottak számára. A kutatás keretében végzendő fejlesztő munka eredménye várhatóan pozitív hatást gyakorol a fogvatartottak reintegrációjára. Ha a börtönökben élők aktívan részt vesznek felnőtt-tanulási folyamatokban, felismerik a társadalmi beilleszkedésre kihasználható lehetőségeiket. Az elvárt eredmények között szerepel, hogy csökken a börtönökből szabadultak általi ismételt bűnelkövetések száma, s ezzel pozitív változás tapasztalható a társadalomban: javul a családok helyzete, többen jelennek meg a munkaerőpiacon.

Kutatási céljaim megvalósítása érdekében komplex módszertani stratégiát alkalmazok. Az alábbi tervezett munkafázisok mentén képzelem el a kutatást. Dokumentumelemzés: adatgyűjtés a büntetés-végrehajtás által

jelenleg alkalmazott reintegrációs módszerekről, az eredményesség fényében. Szóbeli kikérdezés: interjúk készítése a büntetés-végrehajtás szakembereivel, illetve fogvatartottjaival annak érdekében, hogy láthatóvá váljanak a fejlesztendő területek. Írásbeli kikérdezés: kérdőíves adatfelvétel fogvatartottak és szabadultak körében az eddig használt módszerek hatékonyságának feltárására. Résztvevő megfigyelés: hospitálás más szakemberek által szervezett börtönbeli foglalkozásokon a fogvatartotti csoportokkal végzett munka részleteinek megfigyelésére. Tranzakcióanalízis: a saját foglalkozásokon a résztvevők felnőtt én-állapotának aktiválása az interakciók hatékonyságának növelése érdekében (*Berne*, 1984; *Gordon*, 2001). Programfejlesztés: a reintegrációs módszerek innovatív elemekkel való bővítése, mellyel növeljük a társadalmi reintegráció esélyét. Hatásvizsgálat: saját foglalkozások fogvatartottak viselkedésére gyakorolt hatásának vizsgálata, visszajelzések gyűjtése, ezzel a kutatás céljainak és az elért eredményeknek az összehasonlítása.

Összegzés

A börtönökben élők az intézetben eltöltött idővel, a börtönártalmak hatására eltávolodnak a társadalomtól, a családtól, a munkaerőpiactól, így a szabadulásuk utáni visszailleszkedésük támogatást igényel. A reintegrációs folyamat elősegítése alapjában véve a büntetés-végrehajtás feladata. A szervezeti munka mellett azonban lehetőség van arra is, hogy maguk a büntetés-végrehajtás alanyai is tegyenek sikeres reintegrációjuk érdekében. Az Európában és hazánkban alkalmazott módszereknek, a különböző országok reintegrációs felfogásainak a sokszínűsége arra enged következtetni, hogy a fogvatartottak társadalomba való visszavezetésének módszerei tovább bővíthetők. Olyan elgondolás alapján végeztünk vizsgálatot börtönben lebonyolított csoportfoglalkozásokon keresztül, amely andragógiai módszerekre, ezen belül részvevőközpontú felnőttoktatási formákra épült. Három tevékenység mentén szerveztünk munkaformákat: fókuszcsoportos beszélgetés, filmklub, meditáció. Önkéntesen jelentkező fogvatartottakkal dolgoztunk, akik vállalták a foglalkozások kínálta ismeretek elsajátítását. E tevékenységükkel egyrészt motiválttá váltak a résztvevők egy felnőtt-tanulási folyamatban való részvételre, másrészt ismereteket szereztek a börtönben eltöltendő idő hatékonyabb kihasználására. E munka egy doktori kutatás elővizsgálatát

valósította meg, mely kutatás célja a fogvatartottak reintegrációját elősegítő program kifejlesztése.

Irodalomjegyzék

2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300240.TV (letöltve: 2016.11.10. 08:51)

Atkinson, R. C., Hilgard, E., Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R. (2005): *Pszichológia*. Osiris, Budapest

Balogh Béla (2010): *A tudatalatti tízparancsolata*. Bioenergetic, Budapest

Berne, E. (1984): *Emberi játszmák*. Gondolat, Budapest

Buda Béla (1995): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Csukai Magdolna (2015): Iskolaelhagyás és újraiskolázás bűnelkövetőknél – fejlesztési lehetőségek. *Börtönügyi Szemle*, 34 (4), p86–96.

Feketéné Szakos Éva (2014): Trendkutatás és felnőttképzési innováció. *Neveléstudomány,* 2014 (1), p30-39 http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_1_30-39.pdf (letöltve: 2016.12.29. 07:38)

Fliegauf, G. (é. n.): Börtönártalmak (prison harms). Scribd. https://www.scribd.com/document/11523046/Bortonartalmak-prison-harms (letöltve: 2016.10.22. 13:09)

Gordon, T. – Burch, Noel (2001): *Emberi kapcsolatok. Hogyan építhetjük. Hogyan rontjuk el*. Assertiv Kiadó, Budapest

Kraiciné Szokoly Mária (2008): Felzárkóztató felnőttképzés. In: Harangi, L. – Kelner, G. (szerk.): *Az egész életen át tartó tanulás szerepe a felzárkóztatásban, a foglalkoztatás fejlesztésében és megerősítésében*. Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztálya, Budapest, p47–66

Kraiciné Szokoly Mária – Csoma Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. ELTE, Budapest.

http://kraicineszokolymaria.hu/wp-content/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf (letöltve: 2014.12.29. 16:18)

Langenfelder, B. (2007): H wie Häf'n - Basisbildung im Strafvollzug. *Magazin Erwachsenenbildung*. 2007 (1) http:erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_12_langenfelder.pdf (letöltve: 2016.12.27.)

Mankó Mároa (2002): *„Sorsom a bűn". Tanulmányok a bűnről, a börtönről, a büntetésről*. Euroqualitas, Sopron

Maróti Andor (1994): *A művelődéselmélet alapjai*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Mezey Barna (2010): *Régi idők tömlöcei. Büntetések. Börtönök, bakók*. Rubicon-könyvek, Budapest

Pál László (1976): *Nevelés a büntetés-végrehajtásban*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Rogers, C. R. - Freiberg, H. J. (2013): *A tanulás szabadsága*. Edge, Budapest

Ruzsonyi Péter (2003): Európai börtönnevelési irányzatok. *Börtönügyi Szemle*, 22 (4) p43–56

Ruzsonyi Péter (2006): A kriminálpedagógia lehetősége a börtönadaptáció és a társadalmi integrálódás érdekében. *Börtönügyi Szemle*, 25 (2) p21–33

Schlosser, K. (2012): Mindfulness, meditáció és klinikai hatékonyság – áttekintés. In: Mikonya, Gy. (szerk.): *Vallásos mozgalmak nézetei a családi életről és az oktatásról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, p143–156 http://old.tok.elte.hu/kutatokozpont/upload/publikacio/mikonya_korr4_NYOMDA.pdf (letöltve: 2014.11.09 12:16)

Somogyvári Mihály (főszerk., 2016): *Börtönstatisztikai Szemle*, 2016 (2)

http://bv.gov.hu/download/a/05/91000/B%C3%B6rt%C3%B6nstatisztikai%20Szemle%202016%202.pdf (letöltve: 2016.12.18. 10:46)

Sz. Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. *Pedagógusképzés*, 7 (2-3), p199–220

http://www.diral.hu/publikaciok/A_tanul%C3%B3_feln%C5%91tt.pdf (letöltve: 2014.10.26. 07:25)

Szabó Zoltán (2013): A büntetés-végrehajtás központi ellátási tevékenysége. *Börtönügyi Szemle*, 32 (3), p39–47

Szarka Emese (2012): Az agykontroll mozgalom tanfolyamainak üzenete – nevelési és oktatási koncepciók. In: Mikonya, Gy. (szerk.): *Vallásos mozgalmak nézetei a családi életről és az oktatásról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, p115–130

http://old.tok.elte.hu/kutatokozpont/upload/publikacio/mikonya_korr4_NYOMDA.pdf (letöltve: 2014.11.09 12:16)

Tough, A. M. (1997): Az önálló tanulás: elmélet és gyakorlat. In: Maróti, A. (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, p110–118

Zrinszky László (2000): *A felnőttképzési és befolyásolási célú kommunikáció. Felnőttoktatási közlemények I.* ELTE Tanárképző Főiskola Művelődésszervezési Tanszék, Budapest

A TÜKTÖZÖTT OSZTÁLYTEREM MOTIVÁCIÓS POTENCIÁLJAI

Sass Judit, judit.sass@uni-corvinus.hu
***Bodnár Éva,* eva.bodnar@uni-corvinus.hu**

Budapesti Corvinus Egyetem

Bevezetés

A napjainkban zajló technikai, társadalmi és gazdasági változások a felsőoktatási intézmények számára olyan környezetet teremtenek, amelyben az adaptációs és innováció kényszer folyamatosan jelen van. A felsőoktatásban azonosítható nemzetközi trendek és kihívások (Horizon Report 2015, 2016, 2017) alapján a hibrid oktatás (blended-learning és ezen belül a tükrözött osztályterem módszer) gyors terjedése egyre inkább meghatározó változás, ami a felsőoktatás innovációs kultúrájának szerves részét fogja képezni, átalakítva a tanítás és tanulás terét és idejét.

A technológiai és társadalmi változások nyomán a felsőoktatás is számos kihívással szembesül: tömegessé vált az oktatás, sokféleség jellemzi a hallgatói csoportokat, magas a lemorzsolódás aránya, megnőtt a képzésben töltött idő, nő a szakadék a munkaerőpiaci igények és a végzett hallgatók kompetenciái között. (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2015). Általánosnak mondható felsőoktatási tapasztalat a hallgatói motiváció alacsony szintje, a hallgatói oldalról nő az új, interaktív tanulási utak és technológiahasználat igénye a tanulásban. (Molnár, 2013)

A fenti problémák kiemelten jelentkeznek, amikor olyan ismeretterületet kell elsajátítaniuk a hallgatóknak, amely távol áll szakmai érdeklődésüktől. Vizsgálatunk is egy ilyen problémakört érint, a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Kara hallgatóinak közgazdasági ismereteket oktató kurzusát (Közgazdaság-tudomány alapjai kurzus).

Megoldásként kísérleti jelleggel a hibrid oktatás elméleti hátterét, létező modelljeit, a modellek alkalmazásának előnyeit és korlátozó tényezőit, már megvalósuló jó gyakorlatokat tanulmányozva (Bailey, Ellis, Schneider, Vander 2013, Friezen 2012, Beaver, Hallar, Westmaas 2014) a

„tükrözött osztályterem” elnevezésű innovatív tanulásszervezési eljárást alkalmaztuk egy pilot program keretében a tárgy tanítása során 2015/16-os tanévben. A programban 30 hallgató vett részt, míg 270 hallgató hagyományos módszerrel végezte a kurzust.

1. A tükrözött osztályterem módszer

A tükrözött osztályterem nem egy meghatározott módszer. Közös sajátosság az alkalmazásban a hagyományos előadás anyagának osztálytermen kívüli, tanulói felelősségre bízott, előzetes, önálló ütemezésű feldolgozása (pl. felvett előadás vagy írásos anyag formájában), amit a tudást elmélyítő osztálytermi munka követ, ahol dominál az aktív, probléma-alapú, kooperatív tanulási módszerek alkalmazása (Bates et al, 2017; Ollé, 2014; Tóth, 2014, Csillik,2015).

A pilot programban többek között az alábbi módszerek kerültek felhasználásra**:** szöveges tananyag, videókészítés, önálló információkeresés, személyes előadások, gondolattérkép, idővonal, Facebook profil készítése, szófelhő, infografika, keresztrejtvény, társasjáték.

A kurzussal kapcsolatos első tapasztalatok a növekvő hallgatói részvétel, az elkötelezettség, a motiváltság volt. A hallgatók kedvezően viszonyultak a kritikai gondolkodást, kreativitást, IKT-t alkalmazó feladatokhoz. Javult a tanulók és a tanár-hallgató közötti együttműködés, „a tanulás élménnyé vált”. Vizsgálatunk ezen tapasztalt változások mérését tűzte ki célul.

Arra kerestük a választ a vizsgálat során, hogy a program mennyire hatékony a tanulási motiváció növelése szempontjából. Másrészt összehasonlítottuk a hagyományos módszerrel tanulók és a kísérleti programban résztvevők értékelését, attitűdjét a kurzussal kapcsolatban. Elméleti keretként a tanulás öndeterminációs elméletét (Deci és Ryan, 2000) használtuk fel.

2. A tanulási motiváció

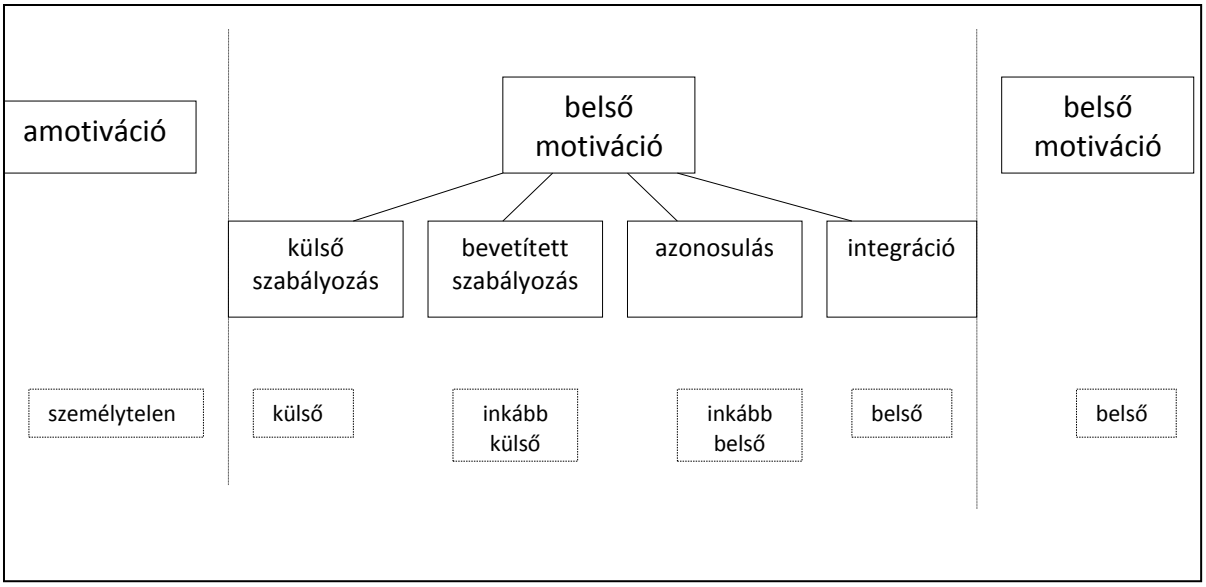
A motiváció szó latin eredetű, jelentése mozgatni, mozgásban tartani. A motiváció a tanulás kapcsán az „a folyamat, amely során a célra irányuló aktivitás létrejön és fennmarad.” (Schunk és mtsai, 2008, 4.o.)

Napjainkban a tanulási motiváció vizsgálatában a „hogyan motiváljuk a tanulót?” kérdés helyére az a kérdés került, hogy hogyan alakul ki, hogyan fejleszthető a tanuló önmotivációja a tanulásra (Fejes, 2011, Nagy 1998a). A tanulásra indító belső hajtóerő, cselekvési késztetés nélkül a kognitív adottságok mellett sem eredményes a tanulás.

A tanulás szempontjából a kognitív aktivitásokkal kapcsolatos motiváció (Lásd pl. Nagy (1988a, 1988b) gondolkodási, a tudásszerző, a kommunikatív és a tanulási képességek szerinti motívumrendszerek) kiemelt tényezőnek tekinthető, ugyanakkor számos egyéb tényező is befolyásolja a tanulási folyamatot. Pintrich (2003) összefoglalóan a tanulási motiváció kiemelt összetevőinek a feladatvégzés sikerességére, kontrolljára vonatkozóan elvárásokat, a feladatra vonatkozó hiteket (fontosság, érdekesség, hasznosság) és a feladatvégzéshez kapcsolódó (feladattal, szelffel kapcsolatos) érzelmi összetevőket tekinti.

A megközelítések nyomán vizsgálatunkban Deci és Ryan (1985 id. Deci és Ryan, 2000) self-determinációs elméletére támaszkodva vizsgáltuk a tanulással kapcsolatos motiváltságot, amely differenciáltan, környezeti hatásokkal összefüggésben közelíti meg az aktuális motivációs tendenciákat. A megközelítés kiemeli, hogy a feladatvégzéssel kapcsolatos várakozást az adott tanulási helyzetben észlelt kontroll befolyásolja, és három kompetencia, az autonómia és a társas alapszükséglet szerepét hangsúlyozza. Eszerint a kompetenciát erősítő társas-kontextuális események (a hatékonyságtámogató visszajelzés, jutalom, kommunikáció, optimális kihívás) fokozzák a tevékenységgel kapcsolatos intrinzik motivációt, amennyiben autonómia-érzéssel is társulnak, azaz úgy érzi a személy, hogy általa kontrolált a viselkedés (self-determinált). A társas kapcsolódás szerepénél az explorációs aktivitás és a korai kötődés kapcsolatával foglalkozó korábbi vizsgálatokból kiindulva feltételezik a biztonságos, autonómiát támogató társas kapcsolatok kedvező szerepét az intrinzik motiváció későbbi megnyilvánulásaiban is. (Deci & Ryan, 2000)

Elkülönítik az amotivációt (motiválatlan állapot), az extrinzik (külső) és az intrinzik (belső) motivációt, amelyek a tanulás, teljesítmény kapcsán eltérő következményekkel járnak.



1. ábra Az emberi motiváció taxonómiája – részlet (Ryan & Deci, 2000, 62. o.)

Az *amotivációnál a* személy nem hajlandó az aktivitásra, aminek lehetséges okai a tevékenység személyes értékének hiánya, illetve a cselekvéssel kapcsolatban a hozzáértés érzés vagy az eredményesség észlelt hiánya.

A külső, *extrinzik motivációnál* az aktivitás, a teljesítményt nem a cselekvés élvezete vezeti, hanem instrumentális jellegű, valamilyen haszon elérése vagy nem értékelt kimenet (pl. kellemetlen állapot, büntetés) elkerülése a célja. Ez azt jelenti, hogy a viselkedés külső szabályozás alatt áll, kívülről kontrollált. A *bevetített szabályozásnál* már belsővé tett a külső értékelés – jutalmazandó- vagy büntetendő-e a cselekvés -, de az értékelés nem tekintethető teljesen sajátnak. Az önértékelése szempontjából irányító szerepű a másik személy értékelése. A tanuló által érzett bűntudat vagy a szorongás elkerülése vezeti a viselkedést. Ezt elkerülni igyekszik a teljesítményével, vagy az én értékességet erősítő büszkeségérzés elérése motiválja a viselkedésre.

Amikor maga az aktivitás vezet elégedettséghez *intrinzik motivációról beszélhetünk*. Az *azonosulás által szabályozott* külső motiváció már nagyobb autonómiát takar, inkább intrinzik motivációnak tekinthető, mivel a személy tudatosan értékeli a viselkedés célját vagy a szabályozást, és bár külső személy közvetíti számára az adott tevékenység értékességét, a cél fontosságát elfogadja és sajátjának (is) tekinti. Az *integrált szabályozásnál* a személy sajátjának tekinti a célt, az énkép részévé válik

a feladatvégzés és annak fontossága. Az aktivitást ekkor az autonómia érzése kíséri, maga a tevékenység jelent öröm- és elégedettségforrást.

Egy cselekvés relatív autonómia indexe az azzal kapcsolatban észlelt belső és külső motiváltság arányát fejezi ki: 2 X Integrált motiváció+ azonosult szabályozás – bevetített szabályozás- 2 X külső szabályozás. A nulla feletti érték magasabb belső motiváltságot jelez.

Ryan és Deci (2000) a feladatnak tulajdonított érték, hasznosság és az aktivitáshoz kapcsolódó érdeklődést, élvezetet, pozitív előrejelzőnek tekinti az észlelt választási szabadság (autonómia) és az észlelt kompetencia mellett, ami az intrinzik motiváció növekedését eredményezi. Az erőfeszítés és fontosság az aktivitásba fektetett energia mértékére, a fontosság az aktivitással kapcsolatos önreguláció mértékére utal.

A fentiek alapján az észlelt autonómia fokozott érdeklődést, élvezetet, feladatnak tulajdonított értéket vonhat maga után, míg a kontrollérzet az énhatékonyság közvetítésével nagyobb erőfeszítést és kitartást eredményezhet. A kontroll hiánya, a feladat, az aktivitás kapcsán észlelt nyomás és feszültség stresszelő lehet, a célelléréssel kapcsolatos motiváció hiányához vezethet.

3. A tükrözött osztályterem motiváló hatásával kapcsolatos tapasztalatok

A tükrözött osztályterem a blended-learning egy típusa, így motivációs lehetőségeinek elemzésénél érdemes a motiváló e-tanulási környezettel kapcsolatos megközelítéseket figyelembe venni. A témakör kapcsán Keller (2008) rámutat arra, hogy az e-környezet nem tekinthető a tanulási motiváció szempontjából specifikusnak. Kulcsszerepű a tanuló kíváncsiságának felkeltése, illetve olyan feladatokat kell adni, amelyek a tanuló személyes értékei, céljai szempontjából jelentéssel bírnak, elérhetőek és összhangban vannak a tanulás során szerzett tapasztalatokkal. Ebben az esetben a tanuló kitart a feladatban, akár akadályok felmerülésekor is és képes önszabályozásra. Keller és Suzuki (2004) ARCS (Attention – Relevance – Confidence - Satisfaction) modellje összegzi és szisztematikusan vizsgálja a folyamatot a korábban bemutatott motiváció-elméletek felhasználásával. Az első három összetevő a tanulásra motiválja a résztvevőt:

A *figyelem (attention)* megszerzése és fenntartása különböző eszközökkel történhet: érdekes grafika, animáció, megfelelő mennyiségű (csökkentett) szöveg alkalmazásával, interaktivitás biztosításával, akár inkongruens, konfliktust előidéző események, témák beépítésével, a kíváncsiság felkeltésével, például rejtélyes vagy megoldatlan problémák segítségével, és a figyelem fenntartása sokszínűséggel, változatos tartalommal, sebességgel.

A *jelentőség (relevancia)* kiépítése azzal, hogy az oktatási követelmények illeszkednek a személyes célokhoz, a tanulási stílushoz és a tanuló korábbi tapasztalataival is kapcsolatba hozhatóak. A személyes érdeklődés és választás eredményezhet önirányított, kitartó tanulást.

A *bizalom (confidence)* pozitív várakozás, amely a siker saját erőfeszítésen és képességeken múló elérésén alapul, tehát a személyes kontrollal kapcsolatos hiteken, valamint a teljesítménycélok helyett a feladatra és a tanulási folyamatra fordított figyelmen.

Az *elégedettség (satisfaction)* a tanulás kedvező értékelését támogatja azzal, hogy megerősítést (pl. a tudás alkalmazhatóságát észleli a tanuló), elismerést ad a tanulásért, és megfelelőnek észlelt, fair követelményeket állít. (Keller és Suzuki, 2004)

Tovább erősíti a motivációt és a kitartást az önszabályozó stratégia, amely a figyelemelterelés, akadályok, versengő célok jelentkezése esetén kap kulcsszerepet a célok melletti kitartásban, a lemorzsolódás és elbátortalanodás megelőzésében. (Keller, 2008)

Specifikusan a tükrözött osztályterem módszer hatékonyságának értékelésénél a korábbi eredmények alapján számos szempont felmerül. A hallgatói értékelések a módszerrel kapcsolatban ellentmondásosak. Két fő terület emelhető ki a módszer értékelésénél: a minőség és a hatékonyság. A tanulók 70-80%-a kedvezően értékeli a módszert.

Befolyásolhatja az értékelést az is, hogy milyen területen és teljes kurzuson vagy csak egyes részei során alkalmazzák a módszert. Például Amresh, Amresh, Carberry és Femiani (2013) bevezető programozó kurzust vizsgált, ahol hagyományos és különböző sorrendben, „kevert” formában alkalmazta a módszert. A tükrözött osztályterem résztvevői jobb eredményeket értek el, nagyobb énhatékonyságról számoltak be, de kedvezőtlenebb volt az attitűd a nagyobb terhelés, az időhöz kötöttség és a hosszú, unalmas videók miatt.

Peterson (2016) statisztika kurzuson a hagyományossal összevetve átlagosan egy osztályzattal jobb eredményeket tapasztalt. Okként az önálló tananyagfeldolgozás lehetőségét, a tanulók órai együttműködését, a tanári interakció lehetőségét jelölte meg. A tapasztalatok alapján kiemelte az adott területen kevésbé jól teljesítő hallgatókat és az együttműködést, flexibilitást kedvelőket mint célcsoportot.

McLaughlin és munkatársai (2013) bevezető gyógyszerészeti kurzusnál alkalmaztak tükrözött osztályterem módszert. A tükrözött osztályterem kedvező hatását az anyag órai megbeszélésének és az előzetes készülésnek tulajdonította. A hallgatók a kritikai gondolkodás, problémamegoldás, szakmai területek – tartalom és magasabb szintű gondolkodás - fejlődését élték át. Élvezték az együttműködést egymással, oktatóval, úgy ítélték meg, hogy a tananyaggal való elfoglaltságot támogatta. Ugyanakkor tehernek tartották az előre készülést, a fokozott megterhelést, amire nem figyelt az oktató.

Közgazdasági témájú kurzusokkal kapcsolatban specifikus eltéréseket nem látunk az értékelésben.

Findlay-Thompson & Mombourquette (2014) BA üzleti kurzusoknál összevetették a hagyományos módszerrel és tükrözött osztályteremmel tanulók tapasztalatait. Feltételnek tekintik a tanulók saját haladásukkal kapcsolatos felelősségének kialakítását és figyelmeztetnek a magasabb költségekre. A kedvező hallgatói reakciókban a tanár elérhetőségét, az interakciót jelezték vissza a résztvevők, negatívumként az unalmas otthoni videónézést, a nagyobb munkaterhelést és a felvetődő kérdéseknél a válasz késleltetését említették (óra, e-mail). A tanulás hatékonyságában nem találtak jelentőst eltérést.

Roach (2014) nagy létszámú mikroökonómiai kurzus során alkalmazta a „részben tükrözött” osztályterem módszert. A tananyagot videó formájában kapták meg a hallgatók, míg órán páros, kiscsoportos, probléma-alapú tanulás és esettanulmányok feldolgozása történt A hallgatók értékelése kedvező volt: 76%-uk további hasonló kurzusokon részt kívánt venni, illetve a videós tanulást segítőnek értékelték, 94 %-uk kiemelte a módszer interaktivitását.

Foster & Yaoyuneyong (2014) a tükrözött osztályterem módszert interdiszciplináris (Kreatív marketing és Termékfejlesztés képzései) és kliens-centrikus megközelítéssel kiegészítve alkalmazták, azzal a céllal, hogy a specifikus munkaerő-piaci igényeknek megfelelő kompetencia

területeken (innovativitás, interdiszciplináris együttműködés és való élettapasztalatok) támogassák a hallgatói fejlődést. A résztvevő hallgatók pozitív attitűdöt mutattak a módszer értékeit felismerve. A hallgatók és a megfigyelő tanárok fejlődést a kommunikáció, a valós problémák kezelése, az innovatív, nyitott, kreatív megközelítés, valamint az együttműködés, konfliktusmegoldás kapcsán észleltek.

Két összefoglaló tanulmány eredményei is segítenek a módszerrel kapcsolatos tapasztalatok összegzésében. Bishop and Verleger (2013) 11 tanulmány áttekintését összegezve megállapították, hogy a hallgatók döntően inkább pozitívan értékelik a módszert és az aktivitásokat, míg a hallgatók 20-30 %-a vélekedik kedvezőtlenül. A tudás elmélyítése szempontjából az előzetes felkészülés, a többi hallgatóval való megbeszélés és az alkalmazás megértést segítő szerepét emelte ki a legtöbb vizsgálat. Az elsajátított készségek szempontjából a kooperáció és az innovációs nyitottság növekedését tapasztalták a módszer résztvevőinél.

Specifikusan a felsőoktatási tapasztalatokat vizsgáló 28 tanulmány eredményeit O'Flaherty és Phillips (2015) összegezték. Kiemelték, hogy jelentős idői és erőfeszítés megterheléssel jár a tanárok és munkatársaik számára az otthoni feldolgozás anyagainak elkészítése. A bevezetésnél a tanulói frusztráció csökkentésénél a világos követelmény-megfogalmazás, a saját tanulásért vállat felelősség jelentőségét, valamint a képzés elején történő bevezetés szerepét hangsúlyozzák. A módszernél, összevetve a hagyományos formával, döntően kedvezőek a tapasztalatok: javul a hallgatók eredménye, elégedettsége, részvétele. Kompetenciák szempontjából a kommunikáció, a csoportmunka, az aktív hallgatói tanulás javulása tapasztalható. Az eredmények értékelésénél viszont a kvantitatív alátámasztó adatok hiányára is felhívják a figyelmet a szerzők. Az áttekintés azt is jelzi, hogy nem minden tanulótípushoz illeszkedik a módszer.

Összegezve, a vizsgálatok döntő részében a hallgatói tanulmányi eredmények javulása tapasztalható, a hallgatók énhatékonysága a tantárgy vonatkozásában nő, nagyobb a bevonódásuk, fejlődik a kritikai gondolkodásuk, mélyebb a tananyag feldolgozása, autonómiát élnek át, előzetes tudással érkezve aktívan részt tudnak venni az órán, a társakkal, tanárral kapcsolatos interakció, kétirányú kommunikáció támogatja az anyag megértését, az aktivitásra épülő módszerek lelkesítik a hallgatókat.

Továbbá a módszer különösen azokat a hallgatókat támogatja rugalmasságával, akiknek nehézségeik vannak az elsajátítás során.

A módszer korlátai a megterhelő a követelmény, unalmas a kapcsolódó órán kívüli feladatok elvégzése (pl. videó), szorongást kelt az előzetesen elvégzendő feladatok időhatárhoz kötöttsége, az önálló feldolgozásnál igényelt segítség késleltetettsége. Mindez a tanulási motiváció gátjának tekinthető. Tanulói típusok szerint az individuális tanulást preferálók körében kevésbé kedvelt a módszer, illetve általában növeli a saját tanulással kapcsolatos felelősséget. Emellett a tananyag médiahasználathoz történő adaptációja költséges és a tanár számára is fokozott megterhelést, nehézséget jelenthet.

A módszer eredményességénél a mélyebb megértést tükröző problémamegoldás, projektfeladatok adnak lehetőséget a tartalmi elsajátítás vizsgálatára, míg a tanulói attitűdnél az észlelt énhatékonyság, valamint a tanulási motivációt támogató észlelt kompetencia, autonómia, kapcsolódás kerülhet a vizsgálat fókuszába (Abeysekera & Dawson, 2015, Kálmán, 2009).

4. A vizsgálat

Kérdőíves vizsgálatunk során a tanulási motiváció feltárásához Deci és Ryan (2000) öndeterminációs elméletét és mérési módszereit felhasználva a hallgatók (N=19) értékelték a kurzust, az oktatót és az egyes feladatokat, illetve az észlelt kompetencia-változást. A kapott eredményeket összehasonlítottuk a tárgyat hagyományos keretek között tanuló kontrollcsoport (N=33 fő) eredményeivel.

A kérdőívek felvételére a kurzus végén került sor, online formában, anonim módon. A hagyományos kurzusnál a kurzus értékelését, a tanulási motivációt és a kompetencia-változást vizsgáltuk.

Az adatok feldolgozása SPSS statisztikai programcsomaggal történt, leíró elemzések mellett független mintás T próba, korreláció, lineáris regresszió módszerekkel vizsgáltuk az összefüggéseket.

5. A vizsgálati módszerek

A Deci és Ryan-féle (2000) szabad felhasználási engedélyű kérdőívei az öndeterminációs elméletet és vizsgálatokat bemutató honlapról kerültek

felhasználásra. A kérdőívek egy részénél állítás-készletek alapján önálló mérőeszközök kialakítására van lehetőség, ami a feladatok és módszerek értékelésénél ennek megfelelően történt. Az aktivitás értékelő kérdőív (Activity Perception Questionnaire) a kurzus megítélését vizsgálta („Kurzus értékelő kérdőív"), „Az oktató értékelése" (Learning Climate Questionnaire) a kurzus vezetőjét, a „Tanulási motiváció kérdőív" (Motivation for Working Out) a tanuláshoz kapcsolódó szabályozás típusainak (külső, introjektált, azonosult, integrált szabályozás) azonosítását, „A tananyag értékelése" (Text Material Questionnaire I.) a tananyaggal kapcsolatos érdeklődés, kompetencia, megterhelés vizsgálatát, míg a „Feladatok/ módszerek értékelése" (Task Evaluation Questionnaire) 6 terület (élvezet, hasznosság, észlelt választás, kompetencia, erőfeszítés, feszültség) és ahol adekvátnak bizonyult a hasznosíthatóság értékelését tette lehetővé. Emellett a módszerrel kapcsolatos szakirodalom alapján azonosított „Kompetencialista" alapján megítélték a résztvevők az észlelt kompetenciaváltozást.

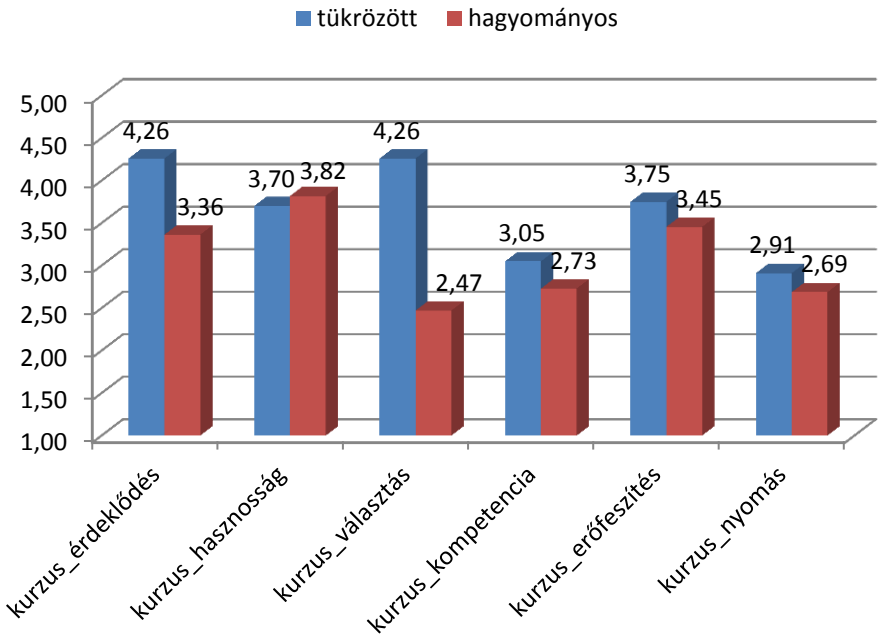
6. Eredmények

6.1 A kurzus megítélése a vizsgált csoportokban

A két csoport kurzussal kapcsolatos észlelésében két területen erősen szignifikáns ($p<0.01$) eltérést tapasztaltunk: az érdeklődés és a választás szempontjából.

A tükrözött osztályterem módszernél a kurzust érdekesnek és élvezetesebbnek találták, mint a hagyományos módszerrel tanulók. Magasabb volt az észlelt választás és (rajtuk múlt a részvétel, azért csinálják, mert ők akarták) az autonómia is. Mindkét terület az intrinzik motiváció növekedéséhez járul hozzá az aktivitással kapcsolatban.

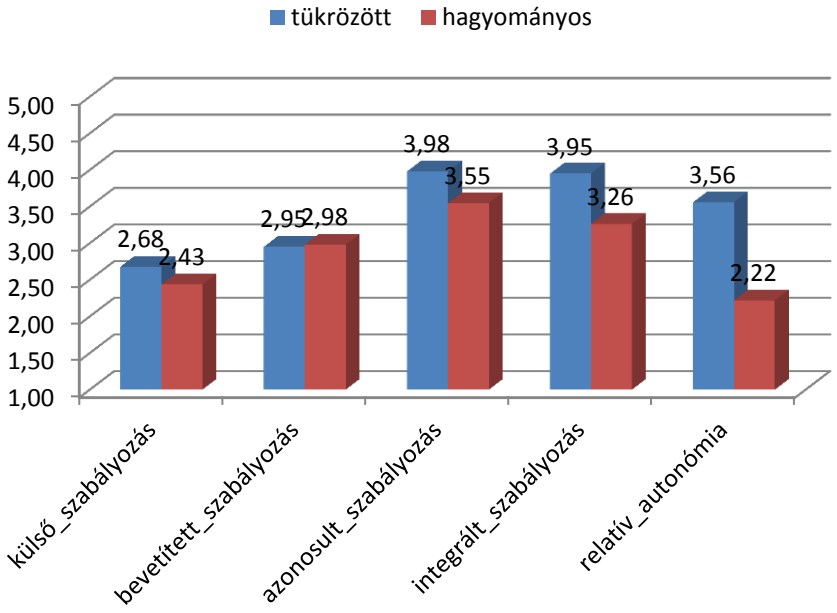
Nem volt szignifikáns az eltérés az észlelt hasznosság, a kompetencia, az erőfeszítés és megterhelés szempontjából a hallgatói visszajelzés alapján, egyedül a hasznosság átlagos megítélése volt némileg alacsonyabb a tükrözött osztályterem módszerrel tanulóknál.



2. ábra

6.2 A kurzussal kapcsolatos motiváció a két csoportban

A tanulási motiváció négy típusa és az ebből képzett relatív autonómia-index segítségével a belső motivációt vizsgáltuk a két csoportnál.



3. ábra

A független mintás t-próba alapján az azonosult szabályozásban tendenciaszintű ($p=0.07$), az integrált szabályozás területén pedig erősen szignifikáns ($p<0.01$) eltérést tapasztaltunk a két csoport között. Egyértelműen a tükrözött osztályterem módszer mellett volt a legmagasabb a tanulók belső motivációja a kurzus teljesítése kapcsán. Az extrinzik szabályozás észlelése mindkét csoportban egyformán alacsony volt, de a relatív autonómia átlagszintje egyértelműen alacsonyabbra adódott a kontrollcsoportban a tükrözött osztályterem módszerrel tanulók észleléséhez viszonyítva. (A tükrözött osztályterem módszerrel tanulóknál a 19-ből 2 fő, míg a hagyományos módszerrel tanulóknál a 31-ből 7 tanuló autonómiaindexe mutatott 0 alatti értéket.)

6.3 Kompetenciák észlelt alakulása

A tükrözött osztályteremmel kapcsolatos korábbi kutatások alapján vizsgáltuk a hallgatók arra vonatkozó észlelését, hogy az adott módszer vonatkozásában hogyan ítélik meg az egyes kompetenciaterületeik változását. Hétfokú skálán (1- jelentősen romlott, 7 - jelentősen javult) értékelték a megadott kompetenciák alakulását. Minden területen a csoportok szintjén javulást észleltek a résztvevők (4-es érték felett, ami a nem változottnak felel meg).

Négy kivételével a hallgatók a tükrözött osztályteremben észlelték a nagyobb javulást minden területen – a négy terület: a szakmai ismeretek, saját tapasztalatok beépítése, a döntéshozatal és a normakövetés.

A legnagyobbnak észlelt javulást a két csoportnál az alábbi táblázat tartalmazza. Dőlttel kiemeltük azokat a területeket, ahol csak a tükrözött osztályteremben jeleztek nagyobb észlelt javulást. Ezek az innovativitást, együttes problémamegoldást és a saját tanulás megszervezését érintik.

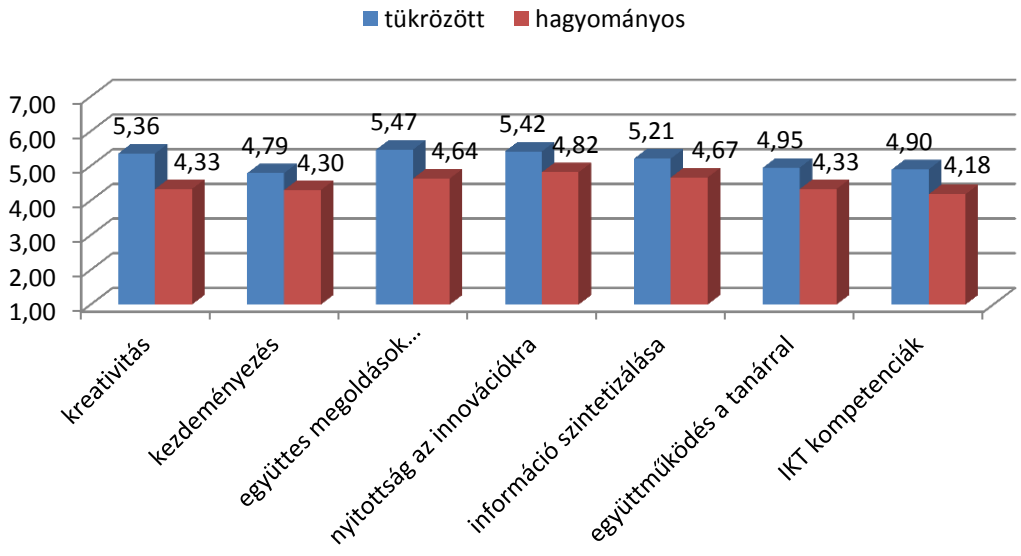
	hagyományos	**tükrözött**
>5,5	• szakmai ismeretek	• szakmai ismeretek • felelősségvállalás a saját tanulásért • saját tanulás ütemezése • gyakorlati tudás • *időgazdálkodás*
5- 5,5	• felelősségvállalás a saját tanulásért	• *együttes megoldások segítése* • *nyitottság az innovációkra*

	• gyakorlati tudás • saját tapasztalatok beépítése • saját tanulás ütemezése • problémamegoldás • szakmai szöveg értése • kritikus gondolkodás	• *kreativitás* • problémamegoldás • *az információ szintetizálása* • *önálló tanulás* • szakmai szöveg értése • saját tapasztalatok beépítése • kritikus gondolkodás • *megterhelés kezelése*

4. ábra

A tükrözött osztályterem módszerrel tanulók kompetenciajavulásának átlagos mértéke legkevésbé (< 4,5) szociális területeken észlelték: a normakövetés és az érzelmek konstruktív kezelése területén. Szintén alacsonyabb az észlelt javulás (<4,8) a konfliktusmegoldásban a kérdezésben és a kezdeményezés területén.

A két csoport között az alábbi területeken tapasztaltunk erősen szignifikáns eltérést ($p<0.01$): kreativitás, együttes megoldások segítése, IKT kompetenciák; míg szignifikáns az eltérés ($p<0.05$) a kezdeményezés, nyitottság az innovációkra, együttműködés a tanárral, információ szintetizálása területeken. (Lásd 5. ábra)



5. ábra

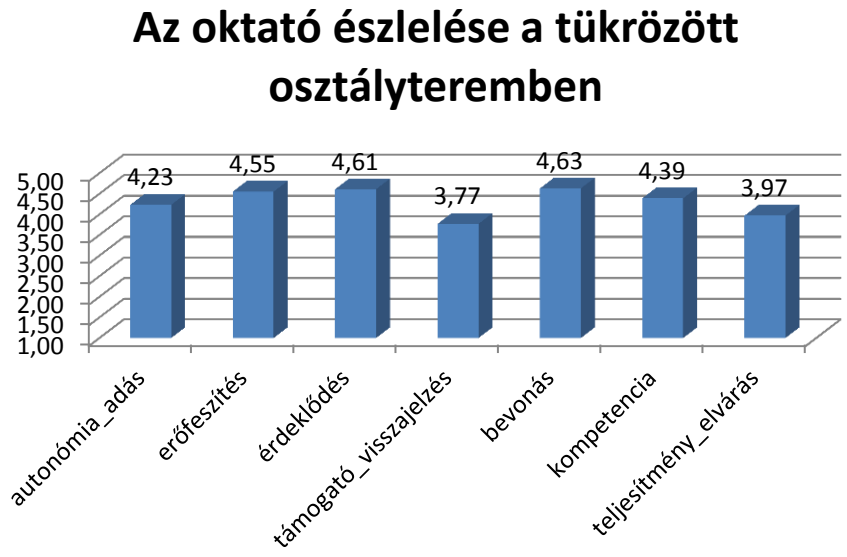
A szignifikáns eltérést mutató területek közül leginkább az együttes megoldások keresése, a nyitottság az innovációra és a kreativitás

területén mutatkozott a legmagasabb átlag a tükrözött osztályterem módszerrel tanulóknál. A hagyományos módszerrel tanulók ezeken a területeken szintén javulást észleltek, de egyik terület sem szerepel a legjelentősebb javulást mutató területek között.

Érdemes arra is felhívni a figyelmet, hogy a szellemi képességek területen nem tapasztalható eltérés a csoportok között az észlelt fejlődésben. Ide tartozik a kritikus gondolkodás, a döntéshozatal és a problémamegoldás.

6.4 Az oktatóval kapcsolatos észlelés

A tükrözött osztályterem módszernél a hallgatók megítélték, hogy az oktató mekkora autonómiát biztosított a tanulásnál, mekkora erőfeszítést, érdeklődést mutatott, milyennek észlelték a visszajelzést, a bevonást a kurzuson, milyen volt a tanár szakmai és módszertani kompetenciája és mekkora teljesítményt várt el tőlük.



6. ábra

A hallgatók úgy észlelték, hogy az oktató a tanítás és a hallgatók iránti érdeklődéssel, erőfeszítéssel és őket bevonva vezette a kurzust. Szintén magasra értékelték a kompetenciáját, míg legalacsonyabbnak a támogató visszajelzések biztosítását észlelték a félév során, és szintén alacsonyabb volt az észlelt teljesítmény-elvárás.

6.5 A tükrözött osztályteremben alkalmazott tananyag és módszerek értékelése

A résztvevők a tananyag összességét értékelték abból a szempontból, hogy az mennyire volt érdekes/ élvezetes; mekkora volt az észlelt kompetenciájuk, mekkora volt az észlelt terhelés.

A tanulók harmada (68 %) a tananyag iránti érdeklődéssel jellemezte magát, több mint a fele (53 %) kompetenciáról is beszámolt, míg a feszültség szempontjából ugyanolyan arányban észleltek, illetve nem észleltek feszültséget a kurzuson. Összességében a motivációt a legtöbb hallgatónál az érdeklődés támogatta.

A tükrözött osztályterem módszerrel tanulóknál külön vizsgáltuk a tananyaggal kapcsolatos megítélés és a kurzussal, tanárral kapcsolatos megítélés, valamint a tanulási motiváció típusainak együttjárását. (A 7. ábrán a 0.45 feletti korrelációk szerepelnek.)

		TANANYAG		
		érdeklődés	nyomás	kompetencia
KURZUS	érdeklődés	,600**		,681**
	hasznosság	,714**		,748**
	kompetencia	,552*		,817**
	erőfeszítés	,660**		,652**
	nyomás		,642**	
TANÁR	erőfeszítés	,613**		
	érdeklődés	,515*		,481*
	kompetencia	,557*		,477*
TANULÁSI	bevetített szabályozás		,631**	
	azonosult	,552*		,572*

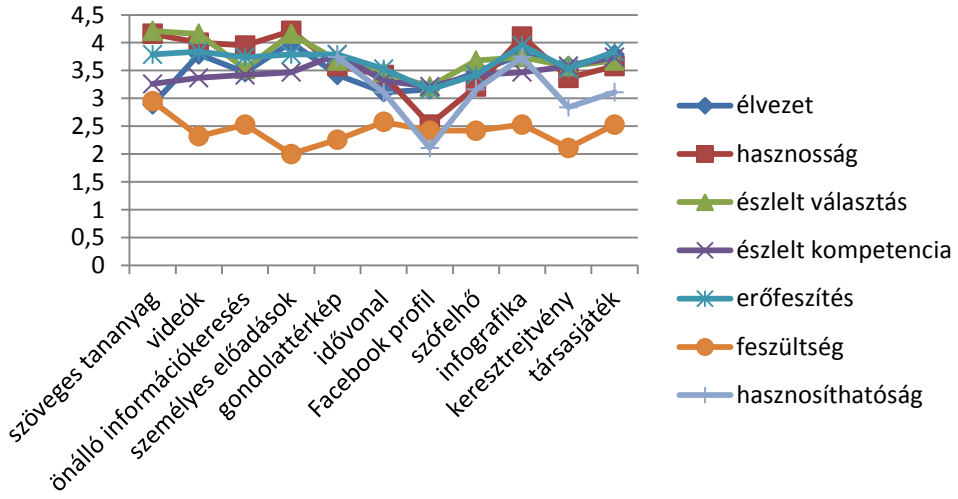
	szabályozás			
	integrált szabályozás	,779**		,641**

7. ábra

A korrelációk alapján látható, hogy a várakozásnak megfelelően alakultak és erősek az együttjárások. Mind a kurzus, mind az oktató vonatkozásában azok a tényezők támogatták a tananyag iránti érdeklődést és az észlelt kompetenciát, amelyek az intrinzik motivációnak kedveznek (érdeklődés, hasznosság, kompetencia, erőfeszítés) és ez megmutatkozott a magasabb belső motivációval (integrált és azonosult szabályozás) való együttjárásban. Ezzel szemben az észlelt nyomás a kurzus vonatkozásában magasabb extrinzik tanulási motivációval (introjektált szabályozás) járt együtt.

6.6 A tükrözött osztályteremben használt módszerek értékelése motivációs szempontokból

A kurzus résztvevői értékelték a különböző anyagokat és módszereket a motivációt befolyásoló jellemzők mentén. Összesítve a 8. ábrán mutatja az egyes módszerekre vonatkozó átlagos értékeléseket.



8. ábra

Az elemzés alapján azonosíthatók az egyértelműen kedvező és kedvezőtlen megítélésű módszerek. Két módszert több szempontból

kedvezőtlenül ítéltek meg a résztvevők: a Facebook profil készítését és a keresztrejtvényt. A többi alkalmazott módszernél legalább két-három motivációs szempont mentén kedvező volt a megítélés, kiemelkedően kedvező a videók, a személyes előadások és az infografika értékelése.

A motivációs jellemzők mentén megvizsgáltuk az értékelések együttjárását a módszerek és a kurzus vonatkozásában.

Úgy tűnik, hogy a módszerek élvezetes, hasznos volta, a velük kapcsolatban észlelt kompetencia, választás és erőfeszítés magas együttjárást mutat a kurzussal kapcsolatos érdeklődéssel, észlelt hasznossággal és a kapcsolódó erőfeszítéssel.

A módszerekkel kapcsolatban tapasztalt feszültség és erőfeszítés (pl. gondolattérkép, idővonal készítése) a kurzuson észlelt nyomással mutat pozitív kapcsolatot.

Ugyanakkor a kurzussal kapcsolatban észlelt választás negatívan korrelált, azaz kisebb volt, ha bizonyos módszereknél nagyobb volt az észlelt kompetencia (szöveges tananyag, videó, Facebook profil, személyes előadás), az erőfeszítés (szöveges tananyag, szófelhő, keresztrejtvény, Facebook profil) vagy az észlelt hasznosíthatóság (Facebook profil).

6.7 A kurzus és az oktató megítélésének kapcsolata a tanulási motiváció alakulásával

Megvizsgáltuk az együttjárásokat a kurzus, az előadó motiváló hatása és a tanulási motiváció típusai között. A táblázatban csak a szignifikáns és 0.45 feletti korrelációk irányát jelöltük. A külső szabályozás nem mutatott kapcsolatot a motiváció területeivel.

		TANULÁSI MOTIVÁCIÓ		
		bevetített szabályozás	azonosult szabályozás	integrált szabályozás
KURZUS	érdeklődés			,601**
	hasznosság	-,547*		,688**
	erőfeszítés		,844**	,648**

	nyomás	,833**		
OKTATÓ	erőfeszítés	-,460*		,456*
	támogató visszajelzés	-,485*		,572*
	teljesítményelvárás			,470*

9. ábra

A bevetített szabályozás, ahol az értékelés alapja a külső személy elvárásának való megfeleléstől függ, annál nagyobb, minél nagyobb a kurzuson észlelt nyomás, és fordított a kapcsolat a kurzus észlelt hasznosságával, az oktató erőfeszítésével és támogató visszajelzésével.

Az intrinzik tanulási motiváció felé haladva, az azonosult és integrált szabályozás növekedésével jár, ha a hallgató a kurzuson nagyobb erőfeszítést tesz, érdekesebbnek, hasznosabbnak észleli azt és az oktató nagyobb erőfeszítését, támogató visszajelzését és teljesítményelvárását észleli.

A fenti eredmények megfelelnek a tanulási motiváció öndeterminációs elméletének, a tevékenység észlelt hasznossága, a kapcsolódó érdeklődés belső motivációt tükröz, és együttjár a magasabb erőfeszítéssel, míg a nyomás a külső motiváció velejárója. A tanári kapcsolatban az észlelt támogatás és az odafigyelést kifejező erőfeszítése és teljesítményelvárása belső motivációt növelő hatása figyelhető meg.

Összegzés

A hagyományos módszerrel összehasonlítva a tükrözött osztályterem módszernél magasabb észlelt érdeklődést, választást jeleztek vissza a résztvevők, nagyobb intrinzik tanulási motivációt mutattak és magasabb volt az észlelt kompetenciafejlődés.

A kompetenciák alakulása szempontjából több területen észleltek nagyobb növekedést, elsősorban az innovativitás, a kreativitás, az együttes megoldások keresése, az aktív tanulás, valamint az önálló, önirányított tanulásban jelentek meg a módszer specifikus kedvező hatásai. Nem

találtunk viszont számottevő eltérést a hagyományos módszerrel tanulók megítéléséhez képest a szellemi képességek (kritikai gondolkodás) fejlődése területén.

A tükrözött osztályterem módszernél a bevetített szabályozás és az észlelt terhelés együttjárását tapasztaltuk, míg a kurzus hasznossága, a tanár erőfeszítése és támogató visszajelzése fordított kapcsolatot mutatott a külső motivációval. Az intrinzik motiváció forrásai a kurzussal kapcsolatos érdeklődés, erőfeszítés és az észlelt hasznossága, valamint az oktató erőfeszítése, támogató visszajelzése és teljesítményelvárása.

A korábbi vizsgálatokhoz képest kutatásunk kvantitatív adatokkal is alátámasztotta a korábban jelzett összefüggéseket és 2016 őszén az elsajátított ismeretek megtartásának ellenőrzésére mindkét csoportot megkértük a kurzussal kapcsolatos ellenőrző kérdések megválaszolására. A tükrözött osztályterem módszerrel tanuló 14 fő, és a hagyományos előadáson részt vett 15 fő eredményei egyértelműen az előbbi módszer nagyobb hatékonyságát jelezték vissza. A legjobb tanulók teljesítményében nem tapasztalható eltérés, azonban az átlagteljesítmény a tükrözött osztályterem hallgatóinál 57,3 %, szemben a hagyományos módszer 31,8 %-ával, és a teljesítmények szórásában is látható volt az eltérés. Előbbi csoportnál 72 - 41,3 % között voltak a teljesítmények, míg a hagyományos módszernél 70,67 - 2,67 % között.

Ezek az eltérések rámutatnak annak jelentőségére is, hogy a módszerrel kapcsolatos korábbi felvetéseknek megfelelően érdemes az egyéni tanulói igényeket is figyelembe venni a hatékonyság megítélésénél. Adatfelvételünk ennek megfelelően kiterjedt a tanulói kognitív és tanulási stílusra is. Ezek a további elemzések a motivációval való összefüggések mélyebb megértését segíthetik.

Irodalomjegyzék

Abeysekera, L., - Dawson, P. (2015): Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. Higher Education Research & Development, 34(1), 1-14.

Amresh, A. - Carberry, A. R. - Femiani, J. (2013, October): Evaluating the effectiveness of flipped classrooms for teaching CS1. In 2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 733-735). IEEE.

Bailey, J. - Martin, N. - Schneider, C. - Vander Ark, T. - Duty, L. - Ellis, S. - ... - Terman, A. (2013): Blended learning implementation guide 2.0. DIGITAL SHIFT.

Bates, J. E. - Almekdash, H. - Gilchrest-Dunnam, M. J. (2017): The Flipped Classroom: A Brief, Brief History. In The Flipped College Classroom (pp. 3-10). Springer International Publishing.

Beaver, J.K. - Hallar, B. - Westmass, L. (2014): Blended Learning: Defining models and xamining conditions to support implementation. PERC Research Brief. Philadelphia: Research for Action.

Bishop, J. L. - Verleger, M. A. (2013, June): The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA (Vol. 30, No. 9).

Csillik Olga - Daruka Magdolna (2015): Gennováció, in: Ujhelyi Adrienn és Lévai Dóra (szerk) VII. Oktatás-Informatikai Tanulmánykötet, Budapest, 2015 129-140oldal

Deci, E. L. - Ryan, R. M. (2000): The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 4,* 227–268.

Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet Magyar Pedagógia 111. évf. 1. szám 25–51.

Findlay-Thompson, S. - Mombourquette, P. (2014): Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. Business Education & Accreditation, 6(1), 63-71.

Fokozatváltás a felsőoktatásban
http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepci%C3%B3.pdf

Foster, J. - Yaoyuneyong, G. (2014): Collaborative cross-disciplinary client-based projects: a case study. International Journal of Fashion Design, Technology and Education, 7(3), 154-162.

Friesen, N. (2012): Report: Defining blended learning.

Friezen 2012

Horizon Report 2015: http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf

Horizon Report 2016: http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf

Horizon Report 2017: http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-preview.pdf

Kálmán Anikó (2009): Az oktatástól az önálló tanulásig, Budapest: BMGE APPI Műszaki Pedagógiai Tanszék, 2009. 240 p.

Keller, J. M. (2008): First principles of motivation to learn and e³-learning, Distance Education, Vol. 29 (2.) 1745-185.

Keller, J.M. - Suzuki, K (2004): Learner motivation and E-learning design: a multinationally validated process Journal of Educational Media, Vol. 29, (3), 229-239.

McLaughlin, J. E. - Griffin, L. M. - Esserman, D. A. - Davidson, C. A. - Glatt, D. M. - Roth, M. T. - ... - Mumper, R. J. (2013): Pharmacy student engagement, performance, and perception in a flipped satellite classroom. American journal of pharmaceutical education, 77(9), 196.

Molnár György (2013) : Új IKT-tendenciák a nemzetközi és hazai gyakorlatok tükrében, különös tekintettel a tanítás-tanulás folyamatára, In: Szerk.: Benedek András Digitális Pedagógia 2.0. Budapest: BME GTK; Typotex Kiadó, 2013. pp. 85-133.

Nagy József (1998a): A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése I. Iskolakultúra 1998/11 73-86.

Nagy József (1998b): A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése II. Iskolakultúra 1998/12 59-76.

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015): The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. The Internet and Higher Education, 25, 85-95.

Ollé János (2014): A tükrözött osztályterem, mint tanulásszervezési módszer a felsőoktatásban http://www.slideshare.net/ollejanos/a-tukrozott-osztalyterem-mint-tanulasszervezesi-modszer-a-felsooktatasban

Peterson, D. J. (2016): The Flipped Classroom Improves Student Achievement and Course Satisfaction in a Statistics Course A Quasi-Experimental Study. Teaching of Psychology, 43(1), 10-15.

Retrieved from http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf

Roach, T. (2014): Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. International Review of Economics Education, 17, 74-84.

Ryan, R. M. - Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary educational psychology, 25(1), 54-67.

Schunk, D. H. - Pintrich, P. R. - Meece, J. L. (2008): Motivation in education (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Tóth Renáta (2014): Tükrözött osztályterem, az információs társadalom pedagógusának egyik innovatív tanulásszervezési módszere http://r.search.yahoo.com/_ylt=A0LEVjR5HmBXBigAsGYPxQt.;_ylu=X3oDMTByOHZyb21tBGNvbG8DYmYxBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNlYwNzcg--/RV=2/RE=1465945849/RO=10/RU=http%3a%2f%2fepa.oszk.hu%2f02500%2f02560%2f00003%2fpdf%2fEPA02560_fluentum_2014_03_tothrenata.pdf/RK=0/RS=MT.SAWaWmgexrRe89ThA47TWgJ0-

A SZOMSZÉD SZAKKÉPZÉSE SEM ZÖLDEBB- ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLAT A KÖRNYEZŐ ORSZÁGOK SZAKKÉPZÉSÉRŐL

Lükő István sajokaza@chello.hu

PTE KPVK Pécs

Bevezetés

A kevésbé tudományos cím hátterében azok, a napilapban megjelent cikkek állnak, amelyek a hazai szakképzéssel, foglalkoztatással kapcsolatosak. Ezek az írások bár egy újságban jelentek meg, kritikai észrevételt tesznek a szakképzésről, annak hatékonyságáról, problematikáiról. Csak néhányat említünk itt meg: *Ötvenezer férőhely maradt üresen* (Hutter Mariann, MN, 2016.08.25); *Ősztől startol az új szakképzési rendszer (*Varga, MNO, 2016. 08.29.); *A multiknál érdemes tanulni A szakszervezet szerint nem hatékony a milliárdos szakképzési program* (Bordácz, MNO, 2016. 09.09.). Itt már a bevezetőben megjelenik a szakszervezet kritikája, amelyre a MKIK Alelnöke, Bihall Tamás úgy reflektál, hogy: *„Nincs rendszerszintű probléma".* Alig pár napra rá megjelenik egy cikk kérdőjelekkel: *Ennyit ér a stratégiai partnerség? Újabb leépítésekre készül a Jabil (*Gyöngyösi Balázs, MNO 2016. 09 10.-11.). Tovább lehetne még a sajtó korábbi cikkeivel (is) alátámasztani a problémákat, kritikákat jelző, vagy éppen cáfoló soraival ezt a kérdéskört, de talán ezekből is kiderül, hogy a közvéleményt élesen foglalkoztató témáról van szó.

A tudományosság igényével megpróbálunk utánajárni, hogy a hazánkat körülvevő országokban mi a helyzet a szakképzéssel kapcsolatban. A duális képzés miatt a német szakképzési modellre, illetve rendszerre is kitérünk, mert bár nem „szomszédos ország", de meghatározóan fontos és mintaadó ebben a témában.

A tanulmány célja

Annak bemutatása, hogy a környező országok szakképzési rendszere is hasonló problémákkal küzd a lemorzsolódás, a vállalati aktivitás, a

képesítési rendszerek terén, mint a miénk. Elsősorban a határos országok, de a duális képzés kapcsán a német szakképzési rendszer sajátosságait, sarokpontjait is vizsgáltuk.

Alkalmazott módszerek és források

Különböző projektekben megvalósuló elemzések, országjelentések elsősorban a CEDEFOP-tól, kutatói tanulmányok, fejlesztő munkák háttértanulmányai, kvalitatív vizsgálati módszerét alkalmaztuk. Kutatásunk az elmúlt 5-6 évre nyúlik vissza.

1. A szakképzés alapmodelljei és általános jellemzői

A szakképzés összetettsége, bonyolultsága, gazdasághoz és a társadalomhoz való kötődése eleve sok-szempontú vizsgálatot igényel. Vizsgálni lehet egyfelől a szakképzés *gazdasági struktúrához* fűződő kapcsolatát, az adott ország *földrajzi, társadalmi, politikai keretfeltételeit*, másfelől a szakképzésre vonatkozó *hatásköri (felelősségi), igazgatási, finanszírozási kérdéseket, harmadsorban* a szakképzés iskolai és iskolán kívüli módjait, *az iskolarendszerű képzés formáit, iskolatípusait, tanterveit, a továbbképzés rendszerét, a munka világára való felkészítést stb.*

Ez a felsorolás sem lehet teljes körű, mint ahogy azok az empirikus vizsgálatra épülő publikációk, gyűjtemények sem, amelyek eddig a nemzetközi kutatások eredményeiként születtek.

A szakképzés rendszerével foglalkozó nemzetközi fórumainak diszkussziói további lényeges szempontokat (dimenziókat) is megneveznek. Ezek közé tartozik a *gyakorlatban megvalósított szakképzési modellek/formák* szerinti csoportosítás. A differenciálás alapja a *makro és a mikro szint*.

Ezen csoportosítást számos nemzetközi kiterjedésű fejlesztési projektekkel foglalkozó tanulmányban/ publikációban megtalálhatjuk. Az alábbiakban az egyik meghatározó német fejlesztési intézet, az InWent jogelődje, a DSE(Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung) tanulmánykötetéből idézzük *Prof. Dr. hc. Dr. Günter Spreth* felosztását (Spreth, 2001).

Makro rendszerű szakképzés

Üzemi modell Japán

Iskolai modell Svédország

Kooperatív modell Németország

(Iskola és üzem)

Kooperatív modell Brazilia

(Centrum és üzem)

Mikro rendszerű szakképzés

MES rendszer ILO

Tanulás és munkahely Nigéria, Egyiptom

Tanulás és projektoktatás Németország

Tanulás és tanfolyami oktatás Franciaország

Tanulás termelő iskolában Kína, Szingapur

Ha az utóbbi évtizedben végbemenő szakképzés fejlesztési változásokat akarjuk megragadni, akkor Európában a standardizációs, kvalifikációs rendszereket tudjuk kiemelni. A foglalkozások, szakképesítések és kvalifikációs rendszerek nemzetközi rendszereit adaptálták, illetve a nemzeti rendszereket ezek alapján fejlesztették.

Az egyik meghatározó rendszer az oktatás nemzetközi egységesített osztályozási rendszere az ISCED. Tanulmányunk valamennyi országában érvényesítik a 2011-ben végrehajtott módosítást, amely más kódokat és több szintet, illetve képzési variációt jelenít meg úgy az általános (G=Generál), mint a speciális (S) képzési területeken.

Az 1. táblázatban láthatjuk az 1997-es és a 2011-es változatokat egymás mellett.

ISCED- Programmes ISCED-Programok		**ISCED 1997**	**ISCED 2011**
0	Early childhood education *Kisgyermekkori nevelés*	-	ISCED 0

1	Primary education *elsődleges oktatás*	ISCED 0 *szint*	ISCED 1 *szint*
2	Lower secondary *alsó középfokú*	ISCED level 1 *szint*	ISCED level 2 *szint*
3	Upper secondary *felső középfokú*	ISCED level 2 *szint*	ISCED level 3 *szint*
4	Post-secondary non tertiary *Középiskola utáni nem felsőfokú*	ISCED level 3 *szint*	ISCED level 4* *szint*
5	Short- cycle tertiary *Rövid ciklusú harmadik szint(felsőfokú)*	ISCED level 4 *szint*	ISCED level 5* *szint*
6	Bachelor or equivalent *Bachelor vagy azzal egyenértékű*	ISCED level 5 *szint*	ISCED level 6 *szint*
7	Master or equivalent *Mester vagy azzal egyenértékű*		ISCED level 7 *szint*
8	Doctoral or equivalent *Doktori vagy azzal egyenértékű*		ISCED level 8 *szint*
9	Not elsewhere classified *Máshová nem sorolt*	ISCED level 6 *szint*	ISCED level 8 *szint*

*content of category slightly changed * *a kategóriák tartalma kismértékben változott*

1. táblázat Az ISCED 1997-es és 2011-es változatának összehasonlítása és a programok Forrás: Saját szerkesztés az OECD tanulmány alapján

A háromjegyű kódok a sikertelen befejezésektől a magasabb kvalifikációkat jelölik.

Felértékelődött a *harmadik kategóriájú/szintű oktatás alján lévő*,u.n rövid ciklusú képzés, amely a felsőoktatási diplomákat adó BA/BSc, illetve

MA/MSc és a PhD szinteket előzi meg. Nálunk a *felsőfokú szakképzés*, illetve legújabban a *felsőoktatási szakképzés* néven vált ismertté az oktatási rendszerben.

Ezt az ISCED 55 –ös szintkódú rendszert mutatja be a további kategóriáival a 2. táblázat.

Categories (Orientation) **Kategóriák (Orientációk)**	**Subcategories (Level completion)** **Alkategóriák (Befejezési szint)**
54 Short-cycle tertiary general *Rövid ciklusú felsőfokú általános képzéa*	541 insufficient for level completion *Elégtelen szint befejezés* 544 sufficient for level completion *Elégséges szint befejezés*
55 Short-cycle tertiary vocational *Rövid ciklusú felsőfokú szakképzés*	551 insufficient for level completion *Elégtelen szint befejezés* 554 sufficient for level completion *Elégséges szint befejezés*

2.táblázat Az ISCED 55 szintkódjainak további kategóriáiról
Forrás: OECD 2011 tanulmány nyomán saját szerkesztés

Ezek a rövid ciklusú képzések rajtunk kívül csak Szlovéniában, Ausztriában jelentek meg.

Az EU egységesítési törekvései érhetők tetten az Európai Képesítési Keretrendszer (EQF) kidolgozásában. A tagországok ehhez igazodva alakították ki a Nemzeti Képesítési Keretrendszert (NQF), amelyekben egy sajátos filozófiájú, kompetenciarendszerű szerkezetben az u.n. descriptorok segítségével rendezték el 8-9 szintre a kvalifikációkat. Az egyes országok szakképzési programjai (VET) ebben helyezkednek el általában az ISCED 3.,4. és 5. szintű képesítéseikkel.

A magyar szakképzési rendszer fontosabb jellemzői

A szakképzés oktatási rendszerünkön belüli iskolatípusait, képzési formáit mutatjuk az 1. mellékletben, amely egyben a többi ország összehasonlításához is alap grafikát, illetve szerkezetet jelent.

Láthatóak a szakképzés iskolatípusai, illetve az egyes fokozatok ISCED szintjei is egy korábbi jelölési kódokkal,valamint a képzési útvonalak.

Hazánkban az iskolarendszerű és az u.n. munkaerő-piaci szakképzés lényegében az ifjúsági és a felnőttoktatás keretében megvalósuló formákat jelenti, amelyek időtartama 1,5-5 év között változik. Új iskolatípusok, illetve elnevezések szerint történik az OKJ–s szakmák képzése (szakközépiskola, szakgimnázium) 2015-től.

Az Országos Képzési Jegyzék a mindenkori Szakképzési Törvényhez kapcsolódó dokumentum. Első alkalommal 1993-ban adták ki, amelyben „összevonták" és átrendezték a korábban külön-külön funkcionáló Országos Szakmunkás Jegyzéket (OSZJ), A Vállalati Szakmunkás Jegyzéket (VSZJ), a Technikus Szakok Jegyzékét (TSZJ). Az így keletkező „integrált jegyzék" eleve nagy szakmaszámmal került kiadásra (978), amelyet aztán a következő módosítások általában csökkentettek.

A 2013. évi OKJ 487 szakképesítést, illetve szakképesítés-ráépülést, valamint 150 rész szakképesítést tartalmazott. A szakképesítések megszerzésével egy vagy több foglalkozás valamennyi munkakörének betöltése válik lehetővé, ezek szakmai- és vizsgakövetelménye több saját és más szakképesítésekkel közös modulokat is tartalmazhat. A rész szakképesítések legalább egy munkakör ellátását teszik lehetővé, szakma- és vizsgakövetelményeik egy szakképesítés moduljait tartalmazzák (Tóth I, 2014).

A 2006-ban kiadott OKJ 4 szakterületen (agrár, műszaki, gazdasági, humán) 21 szakmacsoportban rendezte el a 430 alap szakképesítést, a kb. ugyanennyi rész, illetve ráépülő szakképesítést (Lükő, 2007).

A jegyzékben szereplő képesítéseket 15 jegyű kód alapján lehet azonosítani, amelyek közül az első kettő a kvalifikáció szintjét jelöli. Így az FSZ képesítések az 5.5 szintkóddal szerepelnek (tek). Ez egybeesik az ISCED kódjával, de itt az OKJ-nál más a jelentése, nem az iskolafokozatot jelöli, hanem a munka, a tevékenység bonyolultságát, összetettségét stb.

A legutóbbi törvényi változtatás következtében 2016-tól a korábbi szakiskola ma szakközépiskola, a szakközépiskola pedig szakgimnázium néven képezi középfokon a szakembereket. A szakképzés irányításában is bekövetkezett egy változás. A EMMI KLIK-alól az NGM alá kerültek az iskolák és 44 Szakképzési Centrum fogja össze területileg az iskolák működését, irányítását.

A fokozatosan és folyamatosan növekvő kamarai befolyás érezhető a duális képzés szervezésében, a gyakorlati képzőhelyek kiválasztásában és a gyakorlati képzés ellenőrzésében, valamint a tanügyi dokumentumok készítésében is.

A duális képzés keretében mintegy 50 000 tanuló vesz részt kb.8000 vállalkozásnál. Számukat 2018-ra 70 000-re, illetve 20 000-re kívánják növelni.

2. A környező országok szakképzési rendszere

2.1. Németország

Ismertetőnket *Wolfgang Sonnek és Klaus Heimann* 2011. évi összeállításából válogattuk. (Sonnek, 2011; Heimann, 2011)

A német iskolarendszer felépítése a felsőoktatás nélkül:

Alapiskola (Grundschule)

Tájékozódási fokozat (Orientierungsstufe)

Ez alatt értjük az 5. és 6. osztályt, amely vagy a továbbtanulási (közép)iskolának a része (iskolatípustól függő tájékozódási fokozat) vagy tőle elkülönítve szerveződik (iskolatípustól független tájékozódási fokozat). Ez a fokozat segíti a tanulókat a továbbtanulási (közép)iskola kiválasztásában.

Általános iskola (Hauptschule)

Az általános iskola látogatása kötelező minden tanuló számára, aki az alapiskola elvégzése után nem kíván magasabb szintű iskolába járni. Ez az iskola 9, ill. néhány tartományban 10 osztályos. A tartományok többségében önkéntes alapon a 10. osztályt is el lehet végezni, melynek lehetőségével a tanulók kb. 30 százaléka él. Az általános iskola tanít általános műveltségi tárgyakat a gyakorlati szakképzés megalapozásához.

Reáliskola

Gimnázium

Általános középiskola (Gesamtschule)

Szakgimnázium (Fachgymnasium)

Szakmaorientált gimnázium, mely a reáliskolai vagy az ezzel egyenértékű végzettségre épül. Három év utáni elvégzése (11.-13. osztály) a tanulók alkalmasságát igazolja mindenfajta felsőoktatási tanulmányok folytatásához (=általános érettségi).

Szakmai Szakiskola (Berufsfachschule)

A szakmai szakiskola nappali tagozatos iskola. Látogatásának időtartama legalább 1 év. A végén záróvizsgát kell tenni. A két éves iskola elvégzése megfelel a szakiskolai érettségineknek, amely egyenértékű a reáliskolai végzettséggel.

Szakfelsőiskola (Fachoberschule)

Feltétel a reáliskolai vagy az ezzel egyenértékűnek elismert végzettség. Az iskolalátogatás időtartama legalább 1 év, részidőben történő képzés esetében akár 3 év. A végbizonyítvány jogosultságot biztosít a szakfőiskolái képzéshez.

Duális képzés

A duális képzés az üzemi (vállalati) és az iskolai képzés szerves kapcsolódást jelenti és zömében tanulószerződés révén valósul meg.

Milyen teljesítőképességű a rendszer? Vagyis egy adott korosztályból hányan tanulnak/végeznek?
Egy korosztály megoszlása a végzettség típusa szerint a 2011-es adatok alapján a 3. táblázatban látható (Heimann, 2011).

Szakképzés nélküli	Szakiskolák, asszisztensi szakmák	Csak duális rendszerben	Duális +felsőoktatási tanulmányok	csak felsőoktatási tanulmányok
15%	15,4%	47,5%	5%	17%

3. táblázat A szakképzésben résztvevők megoszlása

A 3. táblázatban látható, hogy egy korcsoportnak a 2/3-a vesz részt szakképzésben. Kereken 15%-a azonban semmilyen képzésben nem vesz részt és ez nagy gondot jelent.

Különösen a kis- és közepes vállalkozások gyakran nem tudják tanítani a teljes oktatási anyagot. Esetenként hiányzik a megfelelő személyzet, vagy az üzemek a specializált tevékenységi körük miatt nem fedik le a teljes képzési programot. Ezért vannak olyan oktatási intézmények, amelyek nem csak egy szakmára összpontosítva oktatnak bizonyos tantárgyakat és így az üzemi képzést kiegészítik.
Az üzemek úgynevezett szakképzési szövetségeket alkothatnak. Négy modell létezik, például a „vezérüzem partnerüzemmel" elnevezésű modell, amelyben a szakképzésért a teljes felelősség a vezérüzemé, de a képzés bizonyos részeit a különböző partnerüzemek valósítják meg, avagy a „megbízásos szakképzés" nevű modell, amelynek az a lényege, hogy a szakképzés bizonyos részeinek a megvalósításával költségtérítés alapján valamely szomszédos tanműhellyel rendelkező nagyvállalatot bíznak meg.

A szakképzés formái

A szakképzés magába foglalja a

- szakmai előképzést,
- a szakképzést,
- a szakmai továbbképzést és
- a szakmai átképzést.

A munkahelyen a tanulókért az oktatók és a mesteremberek a felelősek, akik szakmailag és emberileg erre a feladatra alkalmasak (ez a jogosultság egy szakembereket képző vizsgával szerezhető meg). Az ipari műhelyben való képzést többhetes oktatás keretében az illetékes Kamara üzemen kívüli színhelyen egészíti ki.

2.2. Ausztria

Ausztriában 9 ágazatban folyik szakképzés. Legjelentősebbek: az ipari (Industrie), kisipar, kézműipar (Gewerbe, Handwerk), kereskedelem (Handel), bank, biztosítás. Nagyon fontos, hogy Ausztriában és Németországban is különválasztják az ipari és a kisipari képzést, illetve szakmákat, amit nálunk a kamara „egybemos". Sajátos jellegzetesség, hogy a szakmunkás szakmák jellege lehet: egyedi, súlyponti és modul jellegű. Továbbá, hogy a szakmaválasztás sokrétű. Nehézségi fokozat

szerint van normál, gyakorlatias és magas technológiájú szakma. A tanulószerződések is különbözőek lehetnek: integratív, cégek feletti és érettségit is adó szakmunkásképzés.

Mindezek a folyamatosan átalakuló oktatási rendszer szekunder és tercier szintű intézménytípusaiban valósulnak meg. Ezt a rendszert, pontosabban az oktatási rendszer egy részét mutatja a 2. melléklet.

Adatok a szakképzésben résztvevőkről Michael Trinko nyomán:

Az osztrák gazdasági kamara szakiskolásokról szóló statisztikája a 2013. december 31-i referencia-napon összlétszámukat tekintve 120.579 szakiskolásról számol be. A tanulók 33.595 szakképző üzemben/cégnél vesznek részt képzésben. Mit mutat a szakterületi(ágazati) megoszlás? A legtöbb szakiskolás képzése a 2013-as évben a kisipar és kézműipar területén folyt (55.6 %), a szakiskolások 14,1 %-a az ipar területén részesült szakképzésben, 14,9 %-uk pedig a kereskedelemben. Ha a 2013-as szakképzési statisztikát összevetjük az 1980 évivel (194.069 szakiskolás), akkor megállapítható, hogy 1980-hoz képest ma Ausztriában több mint 70.000 szakképzési hellyel kevesebb áll rendelkezésre.

Az üzemen kívül biztosított szakmai képzés (ÜBA[16])

Az üzemeken kívüli gyakorlati képzési helyeket, miután a gyakorlati helyek hiánya elérte a tetőpontját, a szakmai gyakorlati helyet sikertelenül kereső fiatalok szociális felfogó-hálójának megvalósításaként először 1998-ban bocsátották rendelkezésre. A nemzeti foglalkoztatási akcióterv (Nationaler Aktionsplan, NAP) megvalósítása során előbb megszületett az ifjúság szakmai képzésének biztosításáról szóló törvény (JASG[17]), majd létrehozták a duális képzés üzemeken kívüli formáját.

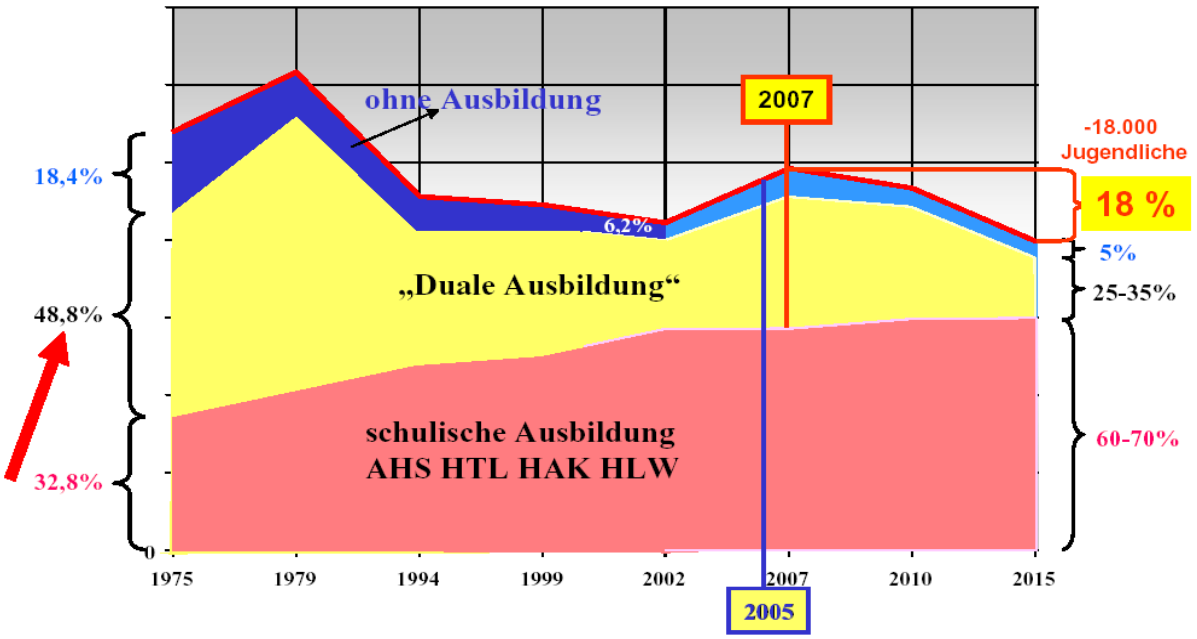
Jelenleg az üzemen kívüli szakmai képzésnek alapvetően két modelljét különböztethetjük meg. Mindkét modellben közös az a célkitűzés, hogy a fiatalokat üzemi szakmunkástanulói viszonyok keretei közé közvetítsék ki. Az egyik modell (ÜBA 1) tanfolyami jellegű, lehetővé teszi, hogy a teljes szakmai képzés üzemen kívüli képzési intézményben folyjon, aminek üzemekben töltött fázisai vannak, és adott esetben működjön egy üzemi

[16] ÜBA=Überbetliebliche Ausbildung, Üzemek feletti képzés

[17] JASG= Jugendliche Ausbildung Gesetz Az ifjúság szakmai képzésének biztosításáról szóló törvény

tanműhellyel való kooperáció. A másik modell (ÜBA 2) szerint működő szakmai képzés a gyakorló üzemekkel való kooperációban zajlik, mégpedig olyan szakmai képzési szerződésekkel alátámasztva, amelyeknek nem kell a szakmai képzés teljes idejére kiterjedniük.

Az ifjúsági szakképzés alakulása Ausztriában



1. ábra Az ifjúsági szakképzés alakulása Ausztriában Forrás: WKO

A fenti ábrán nagyon sok és fontos információ van. Az egyik, hogy az elmúlt években folyamatosan csökken a szakképzésben tanulók száma. Egészen pontosan a 2007-es évtől 2015-ig 18 %-al, ami 18 000 fiatalt is jelent. Jól követhető még, hogy hogyan változott az iskolai képzésben (AHS, HTL, HAK, HLW), a duális képzésben résztvevők %-os megoszlásának változása 1975-től 2015-ig. Az adott korosztály 18,4 %-a nem vett részt semmilyen képzésben 1975-ben, addig ez az arány 2015-re 5%-ra csökkent. Nagyon fontos meglátnunk, hogy a duális képzésben résztvevők aránya 2007-től folyamatosan csökken. Ez elsősorban a kormányzat szakképzés politikájának, illetve a cégek hozzáállása, szerepvállalásuk a csökkenése miatt van így (Trinko,2012).

2.3. Románia

A környező országok közül Romániáról tudtunk meg korábban is a legtöbbet a szakképzésről. Egy 2008-2010 között felnőttképzéssel és

szakképzéssel foglalkozó projekt keretében készült országtanulmányokból veszek most át részleteket Baranyai Tibortól (Baranyai, 2009).

A Romániában hatályos, az oktatást szabályozó legfontosabb törvények és rendeletek a következők:

84/1995 Tanügyi törvény, a legfontosabb országos oktatási rendszert szabályozó előírás, mely 7 fő fejezetből áll:

A Romániában létező szakmák és foglalkozási tevékenységek jogi szabályozása

138/1995 Munkaügyi és Szociális Védelem Minisztériumi Rendelet – A Romániában létező Foglalkozások Jegyzékének az elfogadásáról – COR , módosítva és kibővítve

656/1997 Kormányhatározat – A Nemzetgazdaságban létező Tevékenységek Jegyzékének elfogadásáról – Cod CAEN, módosítva és kibővítve

337/2007 Nemzeti Statisztikai Hivatal Rendelete – A Nemzetgazdaságban létező Tevékenységek Jegyzékének az aktualizálásáról, módosítva és kibővítve.

A *romániai foglalkozási jegyzék* a magyarhoz hasonlóan a nemzetközi ISCO-88 szabványoknak megfelelően lett kialakítva, így erőteljesen hasonlít a hazaihoz. A Romániai Foglalkozások Osztályozási Jegyzéke nevet viselő dokumentum a romániai aktív lakosság foglalkozásait (beosztásait és szakmáit) rendszerezi.

Az *egyetem előtti szakképzésben* megszerezhető képesítéseket a *Képzési Jegyzék (Nomenclatorul Calificarilor)* tartalmazza. Ez szabályozza a szakiskolai, szakközépiskolai és posztszekunder osztályokban folytatható képzéseket, azaz csak az itt szereplő képzéseket lehet alkalmazni, ezeknek van kidolgozott tantervük, vizsgarendjük és ilyen megnevezéssel állítható ki bizonyítvány a képzés sikeres befejezése után.

Az utóbbi éveket (2014-2016) az EU standardizációs törekvéseihez, a tanulói lemorzsolódás csökkentését célzó tervekhez való igazodás jellemzi.

2.4. Szlovákia

Szlovákiában hat törvény érinti a szakképzést és a felnőttképzést. Az iskolai törvényen kívül a szakmai képesítések elismerése, a fiatalokkal való munka támogatása, pedagógiai és szakmai alkalmazottak kérdése alkotja a szabályozás főbb területeit.

Szlovákiában az oktatás területén alapvető jogi norma a 245/2008-as iskolatörvény (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov)

A szakmai képzések körét a 282/2009 számú rendelet (közlöny) szabja meg. Mellékleteiben kategorizálva felsorolja mindazon szakmai képzések körét, amelyekben államilag elismert képzettség szerezhető.

A szakmai képzések listája utoljára 2009-ben változott meg. Ekkor tették közzé a 282/2009 számú rendeletet (közlönyt). Ezt a változást többek között a Művelődés operatív program (Operačný program Vzdelávanie) is beépítette.

Szlovákiában az szakképzés alapvetően az iskolai modellre hasonlító formában létezik. Az erősen gyakorlatorientált képzéseket a szakmunkásképző iskolákban sajátíthatják el a diákok, valamint a specális központokban még több gyakorlati órán vesznek részt. Az idejáró diákot inasnak is nevezik.

A szakközépiskolák fejlődési iránya egyértelműen az általános technikai képzés felé mutat. A szűkre szabott szakképzés ugyanis elsajátítható később is, az érettségi után is, mégpedig sokkal gyorsabban és alaposabban.

A modulrendszerű szakmai képzés Szlovákiában leginkább a műszaki líceumok keretén belül lelhető fel.

Fabó Mária szerint a Szakképző és Felnőttképzési Intézmény „célja, hogy felvállalja a *magyar nyelven oktató középfokú szakképzési és felnőttképzési intézmények összefogását, fejlesztését.”*(Fabó, 2006) Az ő munkájából használunk fel részleteket.

Célok és tevékenységek a szakképzés terén:

- Szlovákiai magyar szakiskolák (szakközépiskola, szakmunkásképző), képzési helyek összefogása.
- Szlovákiai magyar szakképzés helyzetének elemzése.

- Hátrányos helyzetűek munkaerőpiacon való érvényesülési esélyeinek növelése, munkába állásuk előtt ismereteik korszerűsítése.
- Innovációs központ működtetése.
- Szakleírások elkészítése.

2.5. Szlovénia

Szlovénia oktatási rendszeréről és azon belül a szakképzésről viszonylag kevés forrás érhető el. A CEDEFOP reportokban, országtanulmányokban is csak a fejlesztések szakpolitikai, uniós illesztési és financiális, valamint a szakmai pedagógusképzés átalakításának kérdései érhetők el.

A szakközépiskolák és szakmunkásképzők célja a diákok munkára való felkészítése. Előbbiek esetében a felső-középfokú szakmai célú oktatás időtartam 4, illetve 5 év. Ebben az iskolatípusban 15 éves kortól folytathatnak tanulmányokat a diákok.
Az ún. rövidtávú szakmai programokban bizonyítványt szerzett diákok munkába állhatnak, vagy felsőbb szakiskolába iratkozhatnak be. A program 1,5 évig tart amennyiben a tanuló sikeresen elvégezte alapfokú tanulmányait, míg a képesítés nélküliek számára minimum 2,5 éves.

Szlovénia 2004 és 2010 között fejlesztette ki a szakképzési és felsőoktatási kreditrendszeri szisztémáját (ECVET), most pedig 2018-ig tartó intenzív fejlesztési programban jelentős uniós támogatással alakítják át a képzési formákat, a duálishoz hasonló képzési modellt.

2.6. Ukrajna

Ukrajnában tapasztalható a legnagyobb eltérés a középfokú oktatásban. Az általános középfokú képzést nyújtó oktató-nevelő intézetek fő típusa az általános háromfokozatú iskola. Az I. fokozat az *elemi iskola* (pocsatkova skola), a II. fokozat az *alapiskola* (általános iskola, osznovna skola), a III. fokozat a *felső osztályok* (középiskola, sztarsa skola).(Orosz 2006) A *szakmai-technikai képzés* oktatási intézményei alatt a különböző szintű szakképző intézeteket, a nagyvállalatok keretein belül működő szervezett oktatást, átképzést folytató, a munkanélküliek átképzésével foglalkozó intézeteket értik. Az intézmény elvégzése után a tanulmányaik alatt elért minősítésnek megfelelő kategóriájú *kvalifikált (minősített) munkás* (kvalifikovanij robotnyik) képesítést kaphatják a végzősök. Ukrajnában több típusú, a speciális szakiskoláknak megfelelő intézmény található.

Ilyen az *iskola-internátus,* melyet a hátrányos helyzetű gyerekek számára hoztak létre; a *szakirányú iskola-internátust,* mely a testi és szellemi fogyatékos gyerekek számára létrehozott különböző fokozatú oktatási intézményeket foglalja magába; a *szociális rehabilitációt elősegítő iskolát,* mely a kiskorú törvénysértők számára létrehozott II-III. fokozatú oktatási intézményeket tartalmazza, vagy a beteg gyerekek számára gyógykezelő intézményekben létrehozott I-III. fokozatú oktatási intézmények, a *szanatóriumi iskolák*.

2.7. Szerbia

A szomszédos országok közül Ukrajna mellett Szerbia sem tagja az EU-nak, ezért az EU-s, beszámolók között nem találunk adatokat.

Szerbiában az Oktatás és nevelés rendszerének alaptörvénye szabályozza az óvodai-, alapfokú- és középfokú oktatás alapjait, nevezetesen az elveket, célokat és normatívákat, az intézmények működésének módjait és feltételeit, az oktatási és nevelési programokat, az intézmények alapításának és pénzelésének feltételeit valamint az intézmények feletti felügyeletet és az oktatás szempontjából egyéb fontos kérdéseket.

Az oktató-nevelő munka alapvetően szerb nyelven folyik, de lehetőség van a nemzeti kisebbségek nyelvén történő oktatásra is. Ez a törvény rendelkezik a:

- Nemzeti Oktatási Tanács, valamint a
- Szakképzési és Felnőttképzési Tanács

megalakításáról, melyek feladata az oktatás egészének figyelemmel kisérése, fejlesztése és minőségének javítása. (Sarnyai, 2009)

A szerbiai *Foglalkoztatási jegyzék* még 1990-ből származik (a régi Jugoszláv Szövetségi Köztársaság jogi dokumentuma).

A foglalkozások válogatása (osztályozása) a foglalkozások alapján a következők szerint van vezetve:

- 19 működési terület alapján, ezeken belül 74 csoportban (csoport), szakmák "01"-től "99"-ig;
- a munka összetettsége alapján a csoporton belül a foglalkozások nyolc kategóriába vannak osztva.

A foglakozások besorolása három számpár segítségével történik:

- Az első két számjegy a szakma összetettségét jelenti,
- A második számpár a foglalkozás csoportját jelzi: "01"-től "99"-ig,
- A harmadik két számjegy jelzi a foglalkozások csoportján belül a foglalkozás sorszámát "01"-től "99"-ig a foglalkozások komplexitása alapján.

Szerbiában a képzési jegyzékeket az oktatás és nevelés alaptörvénye alapján az oktatást és nevelést fejlesztő intézet hozza létre. Alapja *az I.-től az V. fokozatú szakmai végzettséget adó képzési profilok (programok) meghozataláról szóló határozat.* A határozat négy fokozatra bontja a képzési profilokat:

- hároméves képzésre (III. fokozat)
- négyéves képzésre (IV fokozat)
- szakmai képesítést nyújtó képzések – hat hónaptól két évig tartó képzések (I. és II. fokozat)
- szakiskola befejezése utáni specializáció (munkából) (V. fokozat)

Meghatározza a középiskolai képzések 13 szakmacsoportját is.

2.8. Az ISCED szintek szerinti tanuló létszám megoszlása

Európában az egyes országok között nagy különbség van az ISCED 3-as szintjén folyó általános és szakmai képzés, valamint az érettségire épülő, de nem felsőfokú tanulmányokat jelentő ISCED -4-es szintű képzések terén. Érdemes ezt Benedek András könyvfejezete alapján bemutatni. (Benedek 2015)

Országok	**Általános oktatásban résztvevők aránya (%) ISCED3**	**Szakképzésben résztvevők aránya (%) ISCED3**	**ÖSSZES ISCED 3 (%)**	**Szakképzésben résztvevők aránya (%) ISCED4**
Ausztria	23,9	76,1	100	100
Szlovákia	29,1	70,9	100	100
Szlovénia	34,6	65,4	100	52,4
Románia	36,9	63,1	100	100
Magyarország	**73,8**	**26,2**	**100**	**100**

4. táblázat Néhány környező ország szakképzési szint megoszlása

Forrás: Benedek A. nyomán saját szerkesztés

Amint látható, leginkább Ausztria adatai térnek el, szinte fordított az arány a mieinkhez képest. Szembetűnik, hogy Szlovéniában az érettségi utáni szakképzésben csak 52,4%-a vesz részt a tanulóknak.

2.9. Az ECVET Európai Szakoktatási és Szakképzési Kreditrendszer

European credit system for vocational education and training

A felsőoktatás kredit átviteli rendszerének az ECTS (European Credit Transfer System) modelljéhez hasonlóan az EU–ban folyamatosan fejlesztik a szakképzés kreditrendszerét. Ez a továbbképzés, az életen át tartó tanulás szempontjából is fontos egyöntetűségi törekvés. Az elmúlt években az EU tagországaiban különböző intenzitású fejlesztések voltak tapasztalhatók. Erről adunk áttekintést a CEDEFOP ECVET Monitoring Report 2015. évi számából a tanulmányunkhoz tartozó országokat kiemelve.(ECVET Monitoring Report, 2015) Az országokat három kategóriába sorolják.

Fejlesztés végrehajtási szintjei	**Országok**
1.Teljesen kompatibilis rendszer	Szlovénia
2.a Fejlesztés alatti rendszer	Horvátország
2.b A kifejlesztett rendszer tesztelés alatt van	Ausztria, Románia
3.A fejlesztés még nem kezdődött el, vagy: várakozás	Németország, Magyarország,Szlovákia

5. táblázat Az ECVET Fejlesztési szintjei Forrás: Saját szerkesztés

Szinte meglepő, hogy Szlovénia szakképzési kreditrendszere teljesen kompatibilis. Magyarország a 3. kategóriában szerepel, és ez jelzi, hogy a szakképzés képesítési, egyéb standardizációs rendszereit nem tekintették át, nem illesztik egymáshoz az egyes szakterületek felsőoktatási és szakképzési képesítéseit. Erről többször és bővebben írt Lükő István.

Németország is „meglepetésnek” tűnik, de a nem mély elemzés alapján a háttérben itt is a nagyon nagy tradícióval és történelmi múlttal bíró szakképzés képesítéseit külön listákon kezelik, külön dolgozzák ki az akadémiai és a nem akadémiai területek képzési programjait. A BIBB legújabb dokumentumai között azonban már találkozhatunk az angolszász

modellek filozófiáját beépítő elemekkel a nemzeti képesítési keretrendszerben (DQR), meg az ECVET kezdeményezésekben.

2.10. Képesítési rendszerek és Képzési jegyzékek összehasonlítása

Az országok eltérő szakképzési rendszere, társadalmi-gazdasági körülményei miatt a foglalkozások és képesítések összehasonlítása nehéz volt, mozaikos lett. Négy, illetve öt országban találhatók adatok a középfokú szakmai képzések jegyzékeiről (elnevezés,képesítések, csoportok száma). Az utóbbi évtizedben felerősödtek az EU Képesítési keretrendszeréhez igazodó nemzeti képesítési keretrendszerek fejlesztése.

Szinte csak ezekről találhatók adatok a CEDEFOP tanulmányokban. Ezek a rendszerek általában 8 szinten, Szlovénia 10 szinten rendezte el a képesítéseket.

Ország	**NKKR szintek száma**	**Képesítési Jegyzék**	**Képesítések száma**	**Szakma csoportok**
Szlovákia	SKKR 8		N.A.	15
Ukrajna	N.A.		N.A.	8
Románia	COR 8	NC	kb. 180	26
Szerbia	N.A.	3 Képzési szinten	124 képesítés	13 fő és 73 alcsoport
Horvátország	CROQF 9	CROQF	N.A	13
Szlovénia	SQR 10	SKV	N.A	N.A.
Ausztria	NQR in Ö.8	BL	289	35
Németország	DQR 8	BL	351	6 fő/36 al
Magyarország	NKKR 8	OKJ,	487+	21

6. táblázat A szomszédos országok foglalkozási és képzési jegyzékeinek összehasonlítása Forrás: saját szerkesztés

3. Meghatározó szereplők a szakképzésben

A szakképzés Németországban csapatjáték. Kik „játszanak” együtt a csapatban és hogyan? Németországban az állami feladatok az állam és a 16 tartomány között vannak felosztva.
A tartományok felelősek a közoktatásért és ezáltal azokért a szakképesítést nyújtó iskolákért is, amelyeket többségében a tartományok és az önkormányzatok tartanak fent. Minden iskolai törvény, azok is amelyek a szakképesítést adó iskolára vonatkoznak, tartományi törvények.

A 16 tartomány művelődés politikája összehangolásának egyik fontos intézménye a Kultuszminiszterek Állandó Konferenciája (KMK).

Az üzemi, nem iskolában történő szakképesítésért ellenben az állam a felelős. A Képzési és Kutatási Szövetségi Minisztériumnak (BFM/ KKSZM) itt általános és koordináló hatásköre van (többek között a szakképesítési törvényalkotás vezetése; illetékes a szakképesítés politika alapkérdéseiben). Ezen kívül új szakképzési rendeletek megalkotása is csak a KKSZM egyetértésével lehetséges.

3. Az üzem mint a tanulás helye

Képzési helyeket kínálnak a gazdálkodó szervezetek, a közszolgálati intézmények, egyéni vállalkozók és kisebb számban magánháztartások is. Az üzemek szerződésben kötelezettséget vállalnak arra, hogy a tanulókat a szakképzési rendeletben, a vonatkozó szakma számára előírt szakkompetenciákkal ellátják.

A szakképzési rendeletekben rögzített feltételek alapján egy egységes nemzeti standardot biztosítanak, amely független az aktuális üzemi igényektől és az adott szakma követelményeinek megfelel. A képzés csak azokban a képzésre kijelölt üzemekben történhet, ahol a szakképzési rendeletben megkövetelt képesítést, személyiségükben és szakmailag alkalmas oktatói csoportok adják át. A szakképesítést adó üzem és az üzem oktatói személyzetének alkalmasságát a gazdasági szféra illetékes önkormányzati intézménye (Kamara) felügyeli. A szabályszerű oktatást is a Kamarák ellenőrzik.
Különösen a kis- és közepes vállalkozások gyakran nem tudják átadni a teljes oktatási anyagot. Esetenként hiányzik a megfelelő személyzet vagy az üzemek a specializált tevékenységi körük miatt nem fedik le a teljes képzési programot. Ezért vannak olyan oktatási intézmények, amelyek nem csak egy szakmára összpontosítva oktatnak bizonyos tantárgyakat és

így az üzemi képzést kiegészítik. Sok esetben őket az adott iparág önkormányzati testületei finanszírozzák. Ezeket a testületeket az állam anyagilag támogatja.
Az üzemek úgynevezett szakképzési szövetségeket alkothatnak. Négy modell létezik, például a „vezérüzem partnerüzemmel" elnevezésű modell, amelyben a szakképzésért a teljes felelősség a vezérüzemé, de a képzés bizonyos részeit a különböző partnerüzemek valósítják meg, avagy a „megbízásos szakképzés" nevű modell, amelynek az a lényege, hogy a szakképzés bizonyos részeinek a megvalósításával költségtérítés alapján valamely szomszédos tanműhellyel rendelkező nagyvállalatot bíznak meg.

4. A szociális partnerek szerepe

Németországi összeállításunkban *Klaus Heimann tanulmányából idézünk (Klaus Heimann,2011)*

A gazdasági élet szereplői közül a szakképzésben partnerek az ipar, a kereskedelem, a mezőgazdaság, a szabad szellemi foglalkozásúak, a közigazgatás intézményei, az egészségügyi szolgálatok, valamint több mint 900 független képzési intézmény. A kamarák („illetékes szervek") feladata a tanácsadás a gazdálkodók számára, a szakképzésben résztvevők regisztrálása, a szakoktatók szakmai alkalmasságának tanúsítása, a vizsgáztatás és a teljes körű részvétel (például a szakszervezeteké) regionális szinten való megszervezése.

A munkaadók és a szakszervetek közötti együttműködés szövetségi szinten a BIBB bizottságában, tartományi szinten az illetékes szaktárca szakképzési bizottságában és regionális szinten a kamarák szakképzési és vizsgabizottságaiban valósul meg.

A régió szakképzési bizottságai fontos feladatokat vesznek át a szakképzés előkészítésének lebonyolításában és felügyeletében, a szakképzésben és a szakmai tovább-, illetve átképzésben.

A szociális partnerek feladati négy szintre tagolva szemléltethetőek:

1. Nemzeti szint

Részvétel a képzések/standardok kidolgozásában, javaslatok a szakképzés minden területén és minden aspektusában, közös cím: Bonni Szakoktatási Szövetségi Intézmény (BIBB)

2. Regionális szint

a) Tartományi szint: javaslatok a szakoktatás minden területére vonatkozóan az iskolák és a gazdálkodók közötti koordinálás tekintetében;

b) Az illetékes szervek szintje: az üzemekben történő képzés lebonyolításának felügyelete és tanácsadás ezen a területen, vizsgáztatás, végzettségek/qualifikációk odaítélése;

3. Ágazati szint

Tárgyalások folytatása a képzési helyek kínálatával kapcsolatban; tanulók pénzügyi juttatásainak rögzítése a kollektív szerződésben; szakképzési feltételek (munkaadó/szakszervezet)

4. Vállalati szint

Az üzemi képzés tervezése és lebonyolítása (üzemi tanács).

5. A tanulók és a lemorzsolódás (korai iskolaelhagyás)

A szakképzés bonyolult, sokdimenziós rendszerében meghatározó szerepe van az ifjúsági, és a felnőtt korosztály tanulóinak. Létszámuk a demográfiai helyzettől, a szociális-gazdasági tényezőktől és a szakképzés politika irányvonalaitól is függ. Még ennél is meghatározóbb a ténylegesen végzők, a munkába állok létszáma. Az utóbbi tíz évben az EU szinte minden országában aggasztóvá vált a lemorzsolódás, vagy más fogalmakkal a korai iskolaelhagyás. Az EU monitoring rendszert állított fel és sajátos kutatási módszereket dolgozott ki, irányt mutató koncepciókat, javaslatokat készített.

„Az iskolai kudarc, a lemorzsolódás az eltérő oktatási rendszerek és a különböző mérési módszerek és szemléletek miatt nemzetközi összehasonlításban nehezen vizsgálható. A "korai iskolaelhagyók" (early school leavers) kategóriája azokra a 18–24 éves személyekre utal, akikre a következő két feltétel teljesül: a legmagasabb iskolai végzettségük ISCED 0, 1, 2 vagy rövid 3c program, és az Európai Közösség Munkerő - Felvételében (Labour Force Survey) úgy nyilatkoztak, hogy a megelőző négy hétben nem vettek részt semmilyen oktatásban és képzésben." (Fehérvári, 2008; 8. o.)

A témával foglalkozó hazai kutatók közül kiemeljük: Liskó Ilona, Fehérvári Anikó, Mártonfy György, Török Balázs munkáit.

ELET és ELVET: Az Unió által használt rövidítések, amelyek a lemorzsolódás kontextusára vonatkoznak. Az ELET (Early leaving from education and training = Lemorzsolódás az oktatás-képzésban) ELVET(Early leaving from vocational education and training = Lemorzsolódás a szakképzésben)

Az Európai Bizottság 2014-ben kiadott tanulmánya a stratégiák, irányelvek, intézkedések alcímet viseli és nagyon jó ország adatokra is támaszkodó elemzéseket, iránymutatásokat tartalmaz. (EU Comission, 2014). Ebből emelünk ki két részt és mutatunk be két táblázatot. Az egyik az iskolát korán elhagyók százalékos megoszlását és a tervezett országos, illetve EU-s célokat mutatja be két időmetszetben (2009 és 2013)

	EU	DE	AT	HU	HR	RO	SK	Sl
2009 (%)	14.2	11.1	8.7	11.2	3.9	16.6	4.9	5.3
2013 (%)	12.0	9.9	7.3	11.8	4.5	17.3	6.4	3.9
CÉL (%)	10.0	10.0	9.5	10.0	4.0	11.3	6.0	5.0

7. táblázat Korai iskolaelhagyók megoszlása néhány országban (Forrás: Saját szerkesztés az EU Comission 2014 alapján)

Jól látható, hogy a magyar iskolaelhagyók számát csak a román iskolaelhagyók előzik meg. Németországban és Szlovéniában a 2009-es érték csökken, a többiben és az EU-átlag (cél)- nál növekedett az arány.

A másik táblázat a 15-24 éves korosztály foglalkoztatási rátáját mutatja szintén két év keresztmetszetében három ISCED szinthez kötődő megoszlásban.

ORSZ (%)	EU	DE	AT	HU	HR	RO	SK	Sl
ISCED 0-2	19,7	44,2	36,2	5,3	1,4	16,1	3,1	10,3
ISCED 3-4	42,7	63,7	69,2	31,3	24,2	29,8	36,3	36,8
ISCED 5-8	54,6	76,3	67,4	50,0	22,7	37,5	22,1	43,6

8. táblázat Néhány ország foglalkoztatási rátája 3 ISCED szintek szerint.

(Forrás: Saját szerkesztés az EU Comission 2014 alapján)

Egyértelműen látható, hogy a tőlünk fejlettebb Németországban és Ausztriában az ISCED 5-8 kategória aránya, vagyis a „diplomások” jóval magasabb a miénknél és a többi szomszéd országénál. A 16.1%-os romániai ISCED 02 csoport aránya sajátos helyzetet, illetve társadalmi-etnikai hátteret takar.

A két táblázati értéke közötti kapcsolatot, összefüggést csak mélyebb elemzéssel lehetne feltárni, de mindenképpen hasznos és fontos lenne a jövőre nézve.

Összegezés

Egy ilyen tanulmány is csak óvatosan vállalkozhat a szakképzési helyzet országonkénti és összehasonlító elemzésére, mivel számtalan síkon, dimenzióban és időmetszetekben kellene az adatokat összevetni, elemezni. Számos akadály nehezíti ezt a munkát, mivel még a profi szervezetek, mint pl. a CEDEFOP sem tudja monitoringozni kellő gyorsasággal és mélységben a szakképzés változásait. Éppen ezért a mozaikosra sikerült helyzetfeltáró és összehasonlító munka nem lehet teljes. Néhány olyan területet emeltem ki, amelyet érdemes összevetni.

A 1. fejezetben egy támpontul szolgáló modellrendszert és a legnagyobb egyöntetűséggel használt standardizált rendszert, az ISCED-et mutattam be, annak legutóbbi (2011-es) változatával. Hazai szakképzésünk viszonylag régebbtől alkalmazza, használja ezt a rendszert, de a hozzá kapcsolódó nemzeti képesítési keretrendszert még csak pár éve fejlesztettük ki és állítottuk rendszerbe.

Az iskolarendszerek összehasonlításáról megállapíthatjuk, hogy a német és az osztrák oktatási rendszer átjárhatóbb, differenciáltabb, mint a miénk. Németországban a tanulók 15%-a nem vett részt semmilyen képzésben (ld. 1. táblázat). Fontos tényszerű megállapítás, hogy Németországban és Ausztriában is a duális képzésben résztvevők aránya kisebb, mint a mi 50%-unk és a létszámuk folyamatosan enyhén csökken.

A gyakorlóhelyek technikai színvonalbeli, oktató személyzetbeli és a profiljuk szakmai hiányai miatt kompenzáló rendszert fejlesztettek ki többféle modellben is. (vezérüzemi modell, Übungsfirma stb.).

Szlovákia erősen iskolacentrikus szakképzési modellje a 2008 és 2009-es törvényi szabályozások után az EU-s elvárások irányába mozdult el, ami a tananyagfejlesztésekben, a képesítési jegyzék terén mutatkozik meg.

Romániában a foglalkozási és képesítési jegyzékek logikus felépítésére, tevékenység központúságára a szakok, ágazatok tagolására már 10-15 évvel ezelőtt is hangsúlyt fektettek.

Nagy eltéréseket mutat az ISCED 3 és 4 szinthez tartozó tanulólétszám megoszlása a szomszédos országoknál. (ld. 4. táblázat)

Az ECVET rendszerének fejlesztése terén a legfrissebb monitoring adatok szerint hazánk és Szlovákia mellett Németországot is a 3. kategóriába, az az a „várakozás korszakot" jelölő státuszba sorolták.

A szakképzés meghatározó szereplői közül elsőként a felsőszintű irányítást (minisztériumok) emeltük ki. Németország és Ausztria példáján keresztül bemutattuk, hogy a minisztériumok, háttérintézmények és a szociális partnerek nagyon pontosan összehangolt, szakszerű módon irányítják, felügyelik, ellenőrzik, kutatják és fejlesztik a szakképzést úgy a tartalmi, mint a szervezeti területeken. A kamarai jogosítványok hierarchikus rendszere, a szakmák szétválasztása kisipai és nagyipari jellegűre alátámasztják az előzőeket.

A BIBB kutatási, fejlesztési apparátusa kellő garanciát ad a folyamatos igényekhez, a változásokhoz és a problémákhoz való alkalmazkodásra.

Nálunk az MKIK túlsúlyát mielőbb oldani kell azzal, hogy a tantervek kidolgozását az OFI, illetve az NSZFH-hoz kell áthelyezni, továbbá be kell vonni a helyzetfeltáró és kutató-fejlesztő munkába a szakmai pedagógusképző egyetemek tanszékeit, valamint a szakszervezeteket és egyéb szociális partnereket is.

Irodalomjegyzék

Baranyai Tibor (2009): Szakképzési Jegyzékek Romániában; 81. illetve 84.-87. old. In: Szerk.: Lükő István(2010): A Kárpát-medencei országok oktatási, szakképzési és felnőttképzési rendszereinek összehasonlító elemzése a Magyarországi, Romániai, Szlovákiai, Szerbiai és Ukrajnai ország leírások alapján PTE FEEK-Pannon Forrás, Pécs- Békéscsaba

Benedek András (2015): Az európai és hazai szakképzési rendszer fejlődésének tendenciái BME, Budapest

CEDEFOP Refernet Austria (2012). *Austria: VET in Europe- Country report*. http://www.cedefop.europa.eu/files/2012_cr_at.pdf

CEDEFOP (2015):ECVET Monitoring Report, Thessaloniki

EU Comission (2014): Eurydice and Cedefop Report 2014 Brüsszel Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies,Policies and Measures

Fabó Mária (2006): A szakképzés és felnőttoktatás helyzete Szlovákiában. Határok mentén szakképzési szemle. XXII. évfolyam. 2006/4. In: Interstúdium (2010): Az egész életen át tartó tanulás fejlesztése az intézmények közötti nemzetközi együttműködéssel.

Fehérvári Anikó (2008): Szakképzés és lemorzsolódás Kutatás közben. OFI, Budapest

Heimann, K. (2011): Szakképzés Németországban OECD Összefoglaló Frankfurt/M

Lükő István (2007): Szakképzés-pedagógia Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Orosz Ildikó (2006): A magyar nyelvű oktatás Kárpátalján; 3. old. In: Szerk.: Lükő István(2010): A Kárpát-medencei országok oktatási, szakképzési és felnőttképzési rendszereinek összehasonlító elemzése a Magyarországi, Romániai, Szlovákiai, Szerbiai és Ukrajnai ország leírások alapján Pannon Forrás, Pécs, Békéscsaba

Orosz Ildikó (2006):Id. mű 6. oldal

Sarnyai Károly (2009): Sarnyai K.: Szerbia. 9.-10. old. In: Szerk.: Lükő István(2010): A Kárpát-medencei országok oktatási, szakképzési és felnőttképzési rendszereinek összehasonlító elemzése a Magyarországi, Romániai, Szlovákiai, Szerbiai és Ukrajnai ország leírások alapján Pannon Forrás, Pécs, Békéscsaba

Sonnek, W. (2011): A Szakképzési Rendszer a Német Szövetségi Köztársaságban Duális Rendszer Német Kereskedelmi és Iparkamara Berlin

Štátny inštitút odborného vzdelávania(ŠIOV/A szakképzés állami intézete). Rada vlády SR pre odborné vzdelávanie a prípravu (A szakmai

művelődés és előkészítés kormányzati tanács). [online]. Publikálva 2008-2010. Elérhető: http://www.siov.sk/rada-vlady-sr-pre-ovp/11512s

Spreth, G. :(2001) Möglichkeiten und Begrenzungen des Modulprinzipien in der internationalen Berufsbildungskooperation In: Modularisation in der beruflichen Aus, -und Weiterbildung, DSE Magdeburg

Tóth István (szerk.) (2014): Adatok a szakképzésről és a szakképzettek foglalkoztatásáról MKIK GVI Budapest

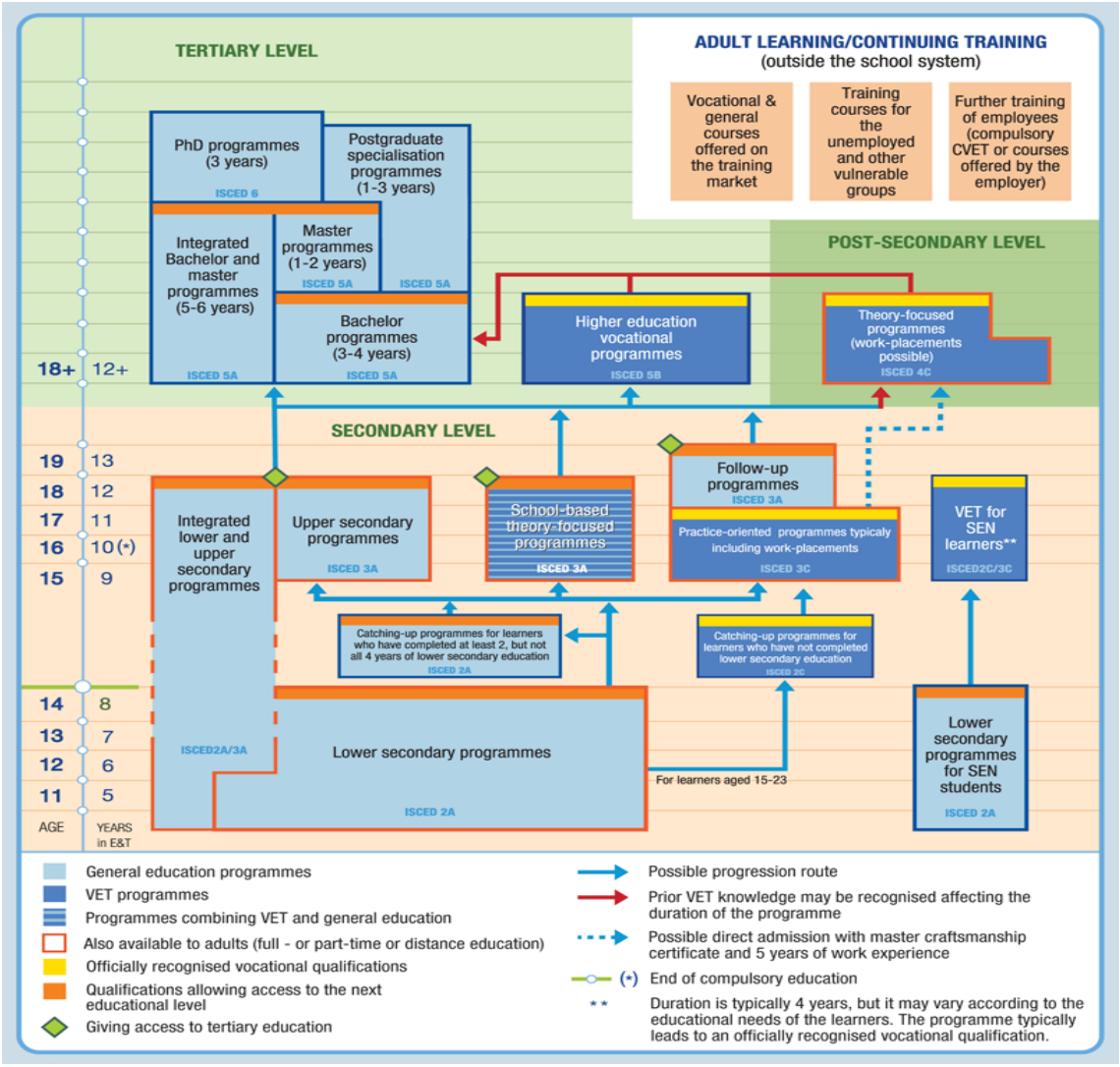
Trinko, M. (2012): Szakképzés és képzési garancia Ausztriában Sozial Ministerium, Wien.

WKO (2010): Lehrlingsausbildung in Burgenland

Mellékletek

1. Melléklet

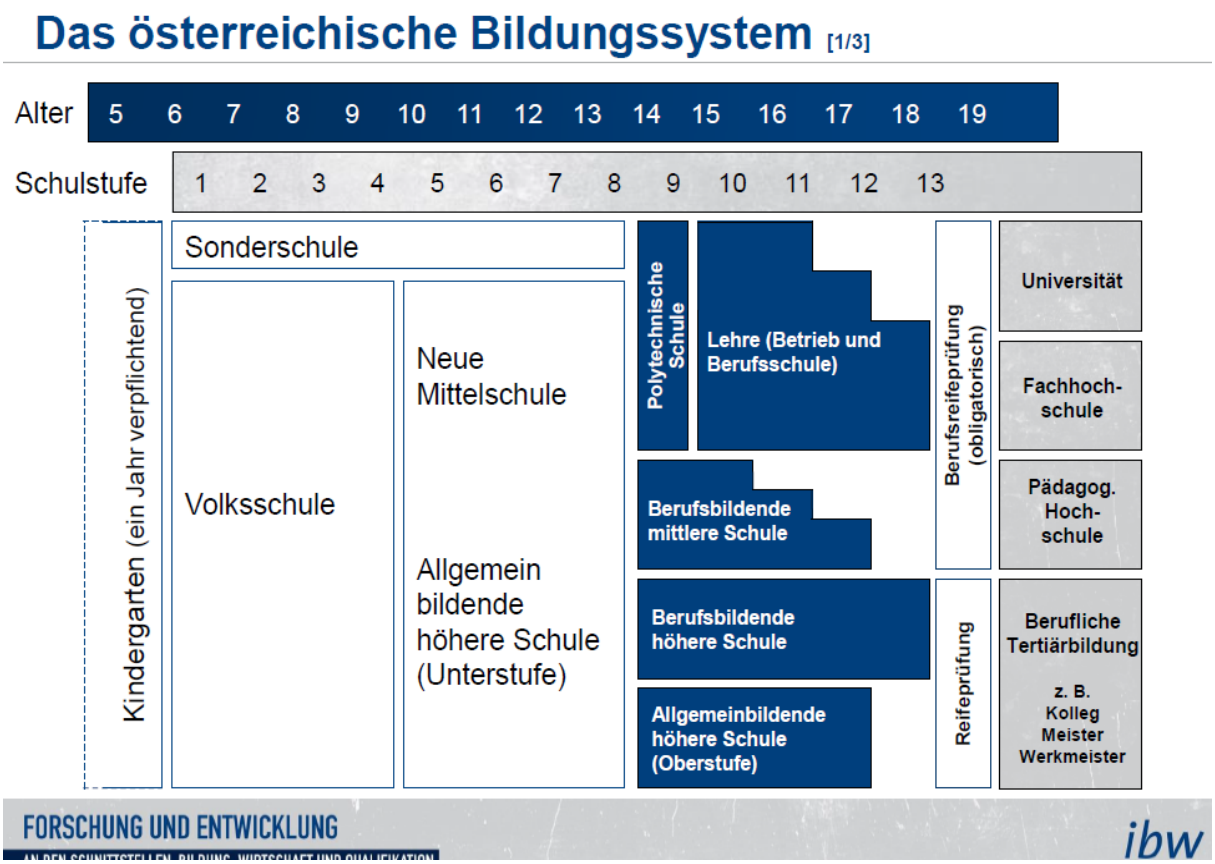
Magyarország oktatási rendszere 2015



.

2. Melléklet

Az Osztrák Oktatási rendszer



OKTATÓI ELVÁRÁSOK, OKTATÓI VÉLEMÉNYEK A HALLGATÓKRÓL

Cserné Adermann Gizella, cserneadermann@gmail.com

Dunaújvárosi Egyetem

Előszó

Tanulmányunkban a felsőoktatásnak egy viszonylag ritkán vizsgált aspektusával fogunk foglalkozni, aminek meggyőződésünk szerint komoly szerepe van abban, hogy a belépő hallgatók sikeresen tudják befejezni tanulmányaikat. Munkánkban az oktatók oldaláról közelítjük a hallgatói sikeresség kérdéskörét, érintve benne a lemorzsolódás aspektusait. Ezúttal nem a módszertani felkészültségre helyezzük a hangsúlyt, az IKT eszközök használatának gyakoriságát sem követjük, mégis ezekre vonatkozó következtetéseket is meg tudunk fogalmazni. A vizsgált téma választásához inspirációt adtak korábbi kutatásaink is, amelyben a tanári elvárások hatását tanulmányoztuk a tanulók iskolai eredményeire.

Írásunk első részében röviden foglalkozunk a hallgatói sikerességet befolyásoló tényezőkkel, a lemorzsolódás/sikertelenség lehetséges okaival.

A következő fejezetben kitekintést adunk a tanári elvárásokra és ezek hatására irányuló kutatásokra.

Mivel a hallgatók tanulmányi sikerességének feltétele, hogy rendelkezzenek megfelelő szintű alap és kulcskompetenciákkal, és a tanulmányi területükhöz kapcsolódó szakmai kompetenciákkal, nem lehet kihagyni a kompetencia értelmezést saját vizsgálatunk területén.

Ezután bemutatjuk azokat a vizsgálatokat, amiket intézményünk, a Dunaújvárosi Egyetem oktatói körében végeztünk, és amelyekből azt kívántuk megtudni, hogy az oktatói elvárások a hallgatók alap, kulcs- és szakmai kompetenciáival kapcsolatban mennyire egyeznek meg a hallgatók valós kompetenciáiról alkotott megítélésekkel. Megvizsgáljuk továbbá az oktatók véleményét arról, hogy bizonyos, az eredményes

tanuláshoz szükséges jellemzőkben az elmúlt években változtak-e a hallgatók.

Munkánk zárógondolataiként javaslatokat fogalmazunk meg arra vonatkozóan, hogy az oktatói elvárásokat, véleményeket milyen módon lehet felhasználni a hallgatói sikeresség támogatásában.

1. A felsőoktatásban tanuló hallgatók sikeressége és lemorzsolódásának okai

A társadalom iskolázottsága szoros összefüggést mutat a gazdasági versenyképességgel.

Annak érdekében, hogy a másik „Európa 2020" stratégiai célt, a felsőoktatással rendelkezők arányának 40 százalékra növelését a 30–34 év közötti korosztályban hosszú távon fenntarthassák vagy meg is haladhassák a tagállamok, elengedhetetlen, hogy a diákok befejezzék középfokú tanulmányaikat, illetve sikeresen teljesítsék egyetemi, főiskolai tanulmányaikat is (Lukács-Sebő, 2015).

1.1. A hallgatói sikeresség kérdőjelei

A hallgatói lemorzsolódás nemcsak Magyarországon jelent problémát a felsőoktatásban.

A megismert vizsgálatokból – mivel fő témánk nem elsősorban a lemorzsolódás okainak vizsgálata – egy összefoglaló jellegű eredményt fogunk bemutatni, amit Molnár Beáta idéz (Molnár, 2012.) Bean-től.

Az idézett szerző négy éven át tartó átfogó kutatásából jutott arra a következtetésre, hogy a hallgatói lemorzsolódást előidéző okokat a következő kategóriákba lehet sorolni:

Háttérváltozók, szervezeti változók, akadémiai tényezők, szociális tényezők, környezeti változók, valamint attitűdök, szándékok és pszichológiai folyamatok.

A *háttérváltozók* között a szülői támogatást, a szülők jövedelmét, a középiskolai sikeres tanulmányi előmenetelt, esetleg előkészítő elvégzését és a baráti társaságot sorolja fel. Ez utóbbi kötődhet az intézményhez, vagy az intézményhez tartozással megbecsülést lehet kivívni a barátok között.

Az idézett kutató szerint a *szervezeti változók* között találhatók az ösztöndíjak vagy egyéb pénzügyi támogatások, a tájékoztatási programok, szabályozások, az adminisztrációs folyamatok és az intézményi személyzet hozzáállása a diákokhoz.

Az *akadémiai tényezők* között szerepelnek a tanácsadási szolgáltatások, a készségfejlesztő programok, az egyetemi erőforrásokhoz (pl. számítógépek, laborok, stb.) való hozzáférés lehetősége, a hiányzások aránya, a jogbiztonság és az egyetemi integrációs törekvések.

A *szociális tényezők* körébe tartozik a szakmai kultúrába való beilleszkedés, az egyetemi csoporttal való azonosulás, valamint a társadalmi elfogadás, befogadás.

A *környezeti változók* ismét a család szerepét hangsúlyozzák: a folyamatos támogatást, a pénzügyi forrásokat és a családi kötelezettségeket.

A *pszichológiai folyamatok és attitűdök* közül Bean a következőket emeli ki: énhatékonyság, önfejlesztés képessége és önbizalom, önellenőrzés, tanulási stratégiák, motiváció, stressz, elidegenedés és kitartás.

1.2. A lemorzsolódás helyzete a hazai felsőoktatásban

Míg az OECD országok átlagában 30% körüli a hallgatók lemorzsolódása, addig

Magyarországon ez az arány 45%, ez azt jelenti, hogy országos átlagban a felsőoktatásba beiratkozott hallgatók 45%-a a formális tanulmányi időn belül nem szerzi meg a végzettséget, vagy egyáltalán nem is szerzi meg, írja Varga Júlia (Varga, 2010).

Fokozatváltás a felsőoktatásban – A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai 2014. című dokumentum is foglalkozik a lemorzsolódással: „A felsőoktatás teljesítményét makroszinten a diplomások lakosságon belüli részarányával, a lemorzsolódás mértékével, a tanulmányok átlagos időtartamával, illetve az oktatásba fektetett források megtérülésével jellemezhetjük... Kiemelten fontos a

lemorzsolódás csökkentése és további beavatkozások megtétele az egyes képzési területek kínálati kapacitásainak alakítása során.” [18]

A Magyar Rektori Konferencia a lemorzsolódás problémájának kezelésére Munkacsoportot javasolt létrehozni 2016 januárjában. A Munkacsoport tagjai a hazai felsőoktatási intézmények képviselői. A Munkacsoport tevékenységéről részletes beszámoló található András István, Rajcsányi-Molnár Mónika, Bacsa-Bán Anetta, Németh István Péter „Hasit7- A HASITDUE” projekt c. könyvében (András, Rajcsányi Molnár, Bacsa-Bán A, Németh, 2016).

A csoport első tevékenységeként a lemorzsolódás fogalmát azonosította, és a következő megállapítást fogalmazták meg.

Hallgatói lemorzsolódás alatt az alábbiakat értették:

- a képzéseket első, vagy az első két félévben elhagyó hallgatókat,
- az előírt képzési idő alatt nem végző hallgatókat,
- az alapképzésen diplomát nem szerző hallgatókat.

A lemorzsolódás fogalomban nem lehetne lemorzsolódottnak tekinteni azokat, akik tanulmányi kötelezettségüket teljesítették, abszolutóriumot szereztek, de nem tettek záróvizsgát, vagy nem kapták meg a végzettséget igazoló bizonyítványt, például nyelvvizsga hiányában, de a diplomát nem szerzettek számát ők is gyarapítják a statisztikákban. A lemorzsolódás fogalmába elvileg nem számíthatók bele azok a hallgatók, akik el sem kezdik, vagy más szakon fejezik be tanulmányaikat.

A lemorzsolódás okait a munkacsoport a következőkben azonosította:

A *tantervből adódó követelmények*, így például az elaprózott tantárgyi struktúra miatt sok és nehezen teljesíthető feladat, vizsga várhat a hallgatókra. A hallgató eltérése a mintatantervtől lemorzsolódáshoz vezethet a későbbre halasztott kurzusok halmozódása miatt.

A *tanulmányok közben fellépő problémák*, így a hiányzások, a vizsgára bocsátás feltételeinek nem teljesítése, az el nem készült, vagy el nem fogadott beadandó feladatok kedvezőtlenül befolyásolják a tanulmányokban való előrehaladást.

---

[18] http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepci%C3%B3.pdf *(letöltve 2016. 10.21.)*

A *hallgatói motiváció hiányosságai* valószínűsíthetik a tanulmányok abbahagyását, a lemorzsolódást.

A *tananyag túlzott mennyisége*, a szigorlatok nehézsége, a kritikus (nehezen teljesíthető) tantárgyak, a tananyag és a jegyzetek elérhetőségének nehézsége, az elektronikus tanulástámogatás hiánya is kudarcokhoz vezethet.

Számonkérési anomáliák is okozhatnak sikertelen teljesítést, ezek között külön említette a munkacsoport a számonkérési standardok hiányát, egyenlőtlen teljesítés-mérést, a számonkérés módját (szóbeli - írásbeli), a minimum tudásanyag rögzítésének hiányát.

További lemorzsolódáshoz vezető tényezők: a nem megfelelő tanulási szokások, az ismeretek hiányosságai – ezek elsősorban a középiskolai előtanulmányok nem megfelelő szintjére utalnak. Manapság a munkaerő-piac elszívó hatása is lemorzsolódáshoz vezethet bizonyos hiányszakmákban, pl. az informatikusoknál. Több hallgató személyes problémái miatt hagyja abba a tanulmányait.

Végül az oktatókat is felsorolta az idézett munkacsoport a lemorzsolódás tényezői között. A tanulmányi kudarchoz és lemorzsolódáshoz hozzájáruló oktatói jellemzőket, illetve viselkedéseket az alábbiakban foglalták össze:

felsőoktatás-módszertani hiányosságok, pedagógiai, módszertani ismeretek hiánya; az oktató egyéni, a képzési és kimeneti követelményektől eltérő követelményei; az oktató személyiségéből adódó problémák: nem optimális attitűdök, a tekintélyelv érvényesítése az oktatásban, asszimetrikus oktató-hallgató viszony hangsúlyozása, fenntartása; autokratikus vagy laissez-faire vezetési stílus, amelyek kedvezőtlenül hatnak a hallgatók teljesítéseire.

A fenti listában viszonylag kevés szerepet kapnak a hallgatók alap és kulcskompetenciái, illetve ezek hiányossága, valamint a motiváción kívül olyan hallgatói tulajdonságok, amik szerepet játszanak a tanulmányok sikertelenségében. Úgyszintén csak érintőlegesen foglalkozik az összegezés azzal, hogy az oktatói elvárások hogyan járulhatnak hozzá a tanulási sikerekhez vagy kudarcokhoz. A továbbiakban ezekkel a kérdésekkel foglalkozunk.

2. Az oktatói elvárások szerepe a tanítási-tanulási sikerekben

2.1. *Az oktatói elvárások didaktikai – felsőoktatás módszertani - aspektusból*

A tanítási-tanulási folyamatok sikerének egyik kritériuma, hogy a tanár jól határozza meg a tanuló tanuláshoz szükséges kulcskompetenciáit, valamint az előzetes tudás szintjét. Kisebb létszámú osztályokban, alacsonyabb iskolafokozatokban a pedagógus viszonylag könnyen meg tud győződni arról, hogy a tanulócsoport és az egyes tanulók esetében mennyire pontosak az előfeltevései a hozott tudással és a kompetenciákkal kapcsolatosan, de ezeken a szinteken is adódhatnak pontatlan elvárások.

A felsőoktatásban, különösen azokon a szakokon, ahol nagy hallgatói létszámmal dolgoznak, vagy ahol a tanár központú módszerek, elsősorban az előadás dominálnak, a tanári elvárások a hallgatók kompetenciáira és előzetes tudására vonatkozóan meghatározzák a tanítás szintjét, a hallgatónak adott feladatok nehézségét, a vizsgák sikerességével kapcsolatos elvárásokat. A lemorzsolódás szempontjából különösen problematikus, ha a csoportra és az egyénre vonatkozó elvárások, a feltételezett tudás és kompetencia szint nem közelít a hallgatók valós állapotához.

Amennyiben az oktatásban az interaktivitás lehetővé teszi a hallgató csoportra vonatkozó viszonylag pontos diagnózis felállítását, emellett az oktató felkészült és kedvező attitűddel rendelkezik a hallgatói előzetes tudásának, készségeinek, attitűdjeinek, kompetenciáinak rugalmas és differenciált kezeléséhez, nagyobb az eredményes teljesítések valószínűsége a felsőoktatási kurzusokon.

2.2. *Az oktatói elvárások szociálpszichológiai aspektusa*

Az alábbiakban tárgyalt jelenséggel a szakirodalomban viszonylag ritkán találkozunk a hallgatói sikeresség vagy kudarcok, sőt a lemorzsolódás kapcsán, ezért tartjuk fontosnak, hogy az oktatók hallgatókkal kapcsolatos elvárásait ebből a nézőpontból is megvilágítsuk.

Allport klasszikus elmélete szerint minden emberi kapcsolatban, legyen az családi, etnikai vagy nemzetközi kapcsolat - de legyen akár az tanár-diák kapcsolat, az elvárásoknak hatalmas ereje van. Ha rossznak gondoljuk embertársainkat, kiprovokáljuk, hogy valóban rosszak legyenek, ha jónak gondoljuk őket, rábírjuk őket arra, hogy jók legyenek. (Allport, 1954)

Hogyan kapcsolódik Allport elvárás-elmélete a hallgatói sikeresség témájához?

Ezen a ponton meg kell említenünk az önbeteljesítő jóslat jelenségét, aminek a fogalma Mertontól származik. Merton szerint egy szituáció hibás értelmezése olyan viselkedést vált ki a környezetből, amelynek következtében az eredetileg hamis feltevés valóra válik. (Merton, 1948) Az önbeteljesítő jóslatokhoz nagyon hasonló módon működik az elvárás-hatás, amelyet Allport, ahogy a fentiekben idéztük, az emberi kapcsolatokra vonatkoztatott.

Az oktató elvárások tehát nemcsak didaktikai-módszertani aspektusból befolyásolhatják a tanulási folyamatokat, hanem a személyközi viszonyokon keresztül is. A fentiekben vizsgált két jelenség nem teljesen független egymástól: az elvárás hatás könnyen átválthat önbeteljesítő jóslatba, a jóslatok pedig gyakran elvárások formáját öltik. Egy másik személy (szereppartner) elvárásának hatása módosíthatja az egyén énképét, ennek következtében megváltoztatja saját viselkedését, és valóra váltja az elvárásokat. Az egyén víziója saját teljesítményeiről, cselekvéseiről már önbeteljesítő jóslatként működik. Az oktatói elvárások önbeteljesítő jóslattá válásához szükséges a hallgatókkal való interperszonális kapcsolat, hiszen az oktatói elvárások csak így tudják befolyásolni a hallgatók énképét és ezáltal teljesítményeit. Egy lehetséges szituáció például, amikor az oktató a tárgyának a nehézségét, a sikertelen teljesítők nagy számát hangsúlyozza, a hallgatók elbizonytalanodhatnak a teljesítés várható sikerében, és kudarcokhoz vezető módon reagálhatnak, így például nem tartják érdemesnek erőfeszítéseket tenni a sikerért, túlságosan szoronganak a megmérettetés előtt, és így tovább.

Az elvárások „igazolódása” azonban nem kizárólag önbeteljesítő jóslatként valósulhat meg. Az elvárásoknak nem mindig van önbeteljesítő hatása, mégis úgy tűnik, mintha történt volna valami változás abban a szituációban, amelyre az elvárás irányult. Ebben az esetben az interperszonális elvárások azért igazolódnak, mert az elvárást megfogalmazó személyben perceptuális torzítás következik be: az észlelő úgy észleli az alany viselkedését, ahogy az az elvárásainak megfelel. Ilyenkor az elvárások inkább az észlelő fejében igazolódnak, és nem a valóságban. Ez a jelenség leginkább az értékelési szituációban, főleg a vizsgákon fordulhat elő. Az értékelés szubjektívitásában nagy szerepe van a hibás elvárásoknak.

Az elvárások nemcsak az észlelő viselkedése vagy az észlelés torzítása következtében igazolódnak, hanem beteljesülhetnek azért is, mert igazak (Jussim,-Eccles, J.1992).

Az elvárás hatások fent bemutatott lehetséges működése miatt tartottuk fontosnak, hogy megvizsgáljuk az oktatói elvárásokat a hallgatók egyes jellemzői kapcsán, hiszen ezek az elvárások rejtett módon hozzájárulhatnak a jó vagy gyenge, esetleg kudarcos tanulmányi teljesítményekhez.

3. Oktatói elvárások és hallgatói kompetenciák

A felsőoktatásban a tanulmányok sikerességének feltételeként szokás emlegetni a hallgatók alap, kulcs és szakmai kompetenciáit. A következőben egy rövid kitekintést teszünk a kompetenciák értelmezésére.

A kompetencia a mai köz- és felsőoktatásban éppúgy, mint a munkaerő-piacon nagyon gyakran használt fogalom. A kompetenciák mibenlétével és típusaival kapcsolatos értelmezés igen sokrétű, számtalan definició, leírás található a szakirodalomban. Jelen tanulmányunk nem tud a kompetenciák definiálása és osztályozása körüli irodalom széleskörű áttekintésével foglalkozni, ezért kiválasztottunk egy olyan átfogó tanulmányt, ami véleményünk szerint a vizsgálódásunk alapjául szolgálhat, főleg azért, mert ezek a kompetenciák a felsőoktatásban is a tanulási sikeresség alapvető feltételei.

Az alap és a kulcskompetenciák tárgyalásához az OFI Tudástárából „Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák” c. anyagot használjuk

A kulcskompetencia az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, többfunkciós egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba és foglalkoztatható legyen. A kulcskompetenciákat, a kötelező oktatás, illetve képzés időszaka alatt kell elsajátítani. A

későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik, és ennek előfeltételei.[19]

A kulcskompetenciák csoportosításánál is a fenti forrást használtuk, így a következő nagy csoportok szolgáltak vizsgálatunk alapjául, amelyek összetevőit, részkompetenciáit saját céljainkhoz adaptáltuk:

1. *Anyanyelvi kommunikáció*: a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége - szövegértés, beszéd, olvasás és írás; megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján; komplex szövegek (előadások, beszélgetések, utasítások, interjúk, viták) alkotásához, előadásához vagy megértéséhez használt segédeszközök (pl. jegyzetek, vázlatok, térképek) alkalmazása

2. *Idegen nyelvi kommunikáció*

A gondolatok, érzések és tények szóban és írásban történő megértésének, kifejezésének és értelmezésének alapja (szövegértés, beszéd, olvasás és írás) a társadalmi kontextusok megfelelő skáláján bármely idegen nyelven

3. *Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák*

A matematikai kompetencia magában foglalja az alapműveletek, a százalékok és a törtek használatát fejben és írásban végzett számítások során, különféle mindennapi problémák megoldása céljából.

A természettudományi kompetencia a természeti világ magyarázatára szolgáló ismeretek és módszerek használatára való képesség és hajlam

A technológiai kompetencia ennek a tudásnak és módszertannak az értő alkalmazása akkor, amikor az ember a természeti környezetet felismert igényeinek vagy szükségleteinek megfelelően átalakítja

4. *Digitális kompetencia*

[19] Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák c. anyagot használjuk http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto (letöltés: 2016.02.12.)

A digitális kompetencia az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása valamint az internetes kommunikáció és a hálózatokban való részvétel képessége

Multimédiás technológiájú információk keresése, értékelése, tárolása, létrehozása, bemutatása és átadása

Internetes kommunikáció és a hálózatokban való részvétel képessége

Elektronikus információk, adatok és fogalmak keresése, gyűjtése és feldolgozása (létrehozása, rendszerezése, a fontos és nem fontos, szubjektív és objektív, a valóságos és a virtuális közötti különbségtétel), valamint szisztematikus módon történő felhasználása;

5. *A tanulás tanulása*

- A „tanulás tanulása” a saját tanulás önállóan és csoportban történő szervezésének és szabályozásának a képessége;
- Hatékony időbeosztás;
- Problémamegoldás képessége;
- Az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének képessége;
- Az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban történő alkalmazásának a képessége.

6. *Személyközi és állampolgári kompetenciák*

- Hatékony és konstruktív részvétel a társadalmi életben
- Konfliktusok megoldásának képessége

7. *Vállalkozói kompetencia*

Törekvés a változás kiváltására, a külső tényezők által kiváltott újítások elfogadására, ezeket támogatása és alkalmazása

Felelősségvállalás saját – pozitív és negatív – cselekedetei iránt, jellemzője a stratégiai szemléletmód kialakítása, a célok kitűzése és elérése, valamint a sikerorientáltság.

8. *Kulturális kompetencia*

A 'kulturális kompetencia' a gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magában.

4. Vizsgálataink az oktatói elvárásokról

Az alábbiakban bemutatunk egy pilot vizsgálatot, amit a Dunaújvárosi Egyetem oktatói körében végeztünk 2016-ban azzal a céllal, hogy további kutatásokat készítsünk elő a tanulmányi sikerek és a lemorzsolódás oktatói tényezőiről. Az eredményeket főleg gondolatébresztőnek, és új kutatások kiindulópontjának szánjuk.

4.1. Alap- és kulcskompetenciák

Mivel a kulcskompetenciák a tanulás alapját jelentik, szükségesnek tartottuk megkérdezni az oktatókat, hogy szerintük mennyire fontosak a tanulmányok sikeres elvégzéséhez a kulcskompetenciák, és a hallgatóik milyen mértékben rendelkeznek ezekkel a kulcskompetenciákkal.

Reméltük, hogy képet kapunk arról, hogy a vizsgálatban részt vevő oktatók állítanak-e fel valamilyen prioritást az alap és kulcskompetenciák között, és ezeket hogyan hozzák összefüggésbe a hallgatók kompetencia birtoklási szintjével.

A vizsgálatot online kérdőív segítségével végeztük, ezen a kérdőíven felsorolva a kulcskompetenciákat és a hozzájuk tartozó kiemelt részkompeteciákat.

Kérdésünket a következőképpen fogalmaztuk meg:

Kérjük jelölje be az alábbi kompetenciák közül, hogy melyiket milyen fontosnak tartja, és azt, hogy milyen mértékben rendelkeznek ezzel a hallgatók tapasztalatai szerint!

A skála értékei:

- A kompetencia fontossága a sikeres tanulmányokhoz:

1. egyáltalán nem fontos; 2. nem fontos; 3. közömbös; 4. fontos; 5. nagyon fontos, nélkülözhetetlen

- Milyen mértékben rendelkeznek a belépő átlagos hallgatók ezekkel a kompetenciákkal:

1. egyáltalán nem rendelkeznek vele; 2. kis mértékben rendelkeznek vele; 3. közepes mértékben rendelkeznek vele; 4. az átlagnál nagyobb mértékben rendelkeznek vele; 5. magas szinten rendelkeznek vele

Ha visszatérünk az oktatói elvárások kérdésköréhez, akkor a kulcskompetenciák fontosságának megjelölésekor az oktatók saját „ideális" elvárásaikat jelzik a skálákon. Míg a kompetenciák fontosságának megjelölése az oktatók értékrendszeréről is képet ad, addig a kérdés a második részében (milyen mértékben rendelkeznek a hallgatók ezekkel a kompetenciákkal) azt az elvárást fejezi ki, ami az oktatók saját didaktikai és szociálpszichológiai hatását is befolyásolja, azaz milyennek tartják azoknak a hallgatóknak a valós kompetenciáit, akiket tanítanak.

Mivel a hallgatói sikeresség nemcsak a kulcskompetenciákon, hanem a szakterület elsajátításához szükséges szakmai alapkompetenciákon is múlik, kiválasztottunk egy diszciplinát, ami az intézményben több szakon is előfeltétele a tanulmányi sikereknek, ahhoz, hogy az oktatók értékrendjét és elvárásait ezen a területen is megvizsgáljuk, és ez nem más, mint a matematika. Kérdésünket a kulcskompetenciákhoz hasonlóan fogalmaztuk meg.

Kikérdezésünkben a kompetenciák mellett az oktatók benyomását is vizsgáltuk arról, hogy a tanulási sikerekhez szükséges jellemzőikben változtak-e a hallgatók, és milyen irányú ez a változás.

A vizsgálatban a Dunaújvárosi Egyetem oktatói közül 81 fő vett részt, ez a teljes oktatói állománynak több, mint a fele. Az oktatók mind a négy, az Egyetemen jelen lévő intézetet képviselték.

Ahogy a kérdőíves vizsgálatok esetében nagy gyakorisággal előfordul, nem minden kitöltő válaszolt minden kérdésre, ezért nem minden esetben azonos a válaszolók száma.

Az eredményeket feldolgoztuk kompetenciánként, összehasonlítottuk, hogy mennyire tartották fontosnak egyes (rész)kompetenciákat a válaszoló oktatók a tanulmányi sikerekhez, és azt, hogy véleményük szerint milyen mértékben rendelkeznek a jelenlegi hallgatók ezekkel a kompetenciákkal.

A kérdőívünkön szereplő kompetenciákat az oktatóktól kapott pontszámok átlagai alapján rangsorba állatottuk.

Az alábbiakban azokat az eseteket mutatjuk be, amelyekben a legnagyobb az eltérés az oktatók által elvárt kompetenciák szintje és az intézményünkbe járó hallgatók becsült kompetencia szintje között.

Kulcs-kompetencia	Fontossága a tanulmányok sikeréhez (átlag-pontszám)	Az intézmény hallgatóinak becsült szintje (átlag-pontszám)	Helye a kompetenciák fontossági rangsorában	A hallgatók becsült szintje szerinti rangsorban elfoglalt hely
A kommunikáció, a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége (szövegértés, beszéd, olvasás és írás)	4,71	3,06	1.	10.-11.-12.
Probléma-megoldás képessége	4,65	2,91	2.	15.
Hatékony időbeosztás	4,64	2,75	3.	18.
Az új tudás elsajátításá-nak, feldolgozásána	4,63	3	4.-5.	10.-11.-12.

k, értékelésének és beépítésének képessége				
Az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban történő alkalmazásának a képessége	4,63	3	4.-5.	10.-11.-12.

1. táblázat
Az kulcskompetenciák fontossága és a hallgatók becsült szintje 1.

Az 1. táblázatban csak azokat a kompetenciákat összegeztük, amelyekben elég nagy az eltérés az elvárt és a becsült hallgatói kompetenciák között. A kommunikációs kompetencia, a problémamegoldás és a hatékony időbeosztás szintje a hallgatóknál a tanári becslés szerint alacsonyabb, mint amire szükség lehet a sikeres tanuláshoz.

Szerencsére az oktatói vélemények alapján vannak a hallgatóknak olyan kompetenciái, amelyek a saját, oktatói elvárásaiknál magasabb szintre értékeltek, ezek a következők – a fenti összehasonlítást alkalmazva (2. táblázat):

Kulcs-kompetencia	Fontossága a tanulmányok sikeréhez (átlag-pontszám)	Az intézmény hallgatóinak becsült szintje (átlag-pontszám)	Helye a kompetenciák fontossági rangsorában	A hallgatók becsült szintje szerinti rangsorban elfoglalt hely
Az internetes kommunikáció és a	4,46	4,4	9.	1.

hálózatokban való részvétel képessége				
A digitális kompetencia az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása	4,54	3,98	8.	2.
Multimédiás technológiájú információk keresése, értékelése, tárolása, létrehozása, bemutatása és átadása	4,23	3,91	12.	3.
Konfliktusok megoldásának képessége	4,13	3,08	15.	7.-8.
A 'kulturális kompetencia' a gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezése	3,34	3,07	21.	7.-8.

2. táblázat
Az kulcskompetenciák fontossága és a hallgatók becsült szintje 2.

A fenti adatokból meglepő, hogy az oktatók általánosságban kevésbé tartják fontosnak a digitális kompetencia egyes elemeit, mint amennyire véleményük szerint a hallgatók rendelkeznek ezekkel. Ennek több oka is lehet, ami alaposabb kutatást igényelne, például az, hogy az oktatók egy része kevésbé használ olyan tanítási módszereket és taneszközöket, amelyekhez ezek a kompetenciák szükségesek lennének, de lehetséges ok az is, hogy ezeket a kompetenciákat saját eszközeiken használva a hallgatók inkább a fegyelmezetlenség, az órán való nem figyelés magatartást produkálják.

4.2. Egy szakmai terület, a matematikai kompetencia vizsgálata

A hallgatók matematikai kompetenciája csaknem minden képzési területünkön a siker egyik záloga, ezért is döntöttünk úgy, hogy a kulcskompetenciák vizsgálatánál használt kérdezéstechnikával (ld. 5.1. fejezet) az érettségi követelményben megfogalmazott matematikai diszciplinákat vizsgáljuk oktatói nézőpontból.

A vizsgált kompetencia területek:

1. Gondolkodási módszerek, halmazok, logika, kombinatorika, gráfok;
2. Számelmélet, algebra;
3. Függvények, az analízis elemei;
4. Geometria, koordináta geometria, trigonometria;
5. Valószínűség-számítás, statisztika

A kulcskompetenciákhoz hasonlóan ezen a területen is azt szerettük volna megtudni, hogy az adott kompetenciaterületet mennyire tartják fontosnak az oktatók a tanulás sikeréhez, és megítélésük szerint a hallgatók milyen szinten rendelkeznek ezekkel a tudáselemekkel.

Ahhoz, hogy világosabban lássuk az oktató elvárások és a becsült hallgatói tudásszint egymáshoz való viszonyát, súlyozott átlagokkal számoltunk.

Eredményeinket a 3. táblázat szerint foglaljuk össze.

Kompetencia terület	Fontossága a tanulmányok	Az intézmény hallgatóinak	

	sikeréhez (súlyozott átlagok)	becsült szintje (súlyozott átlagok)	Hallgatói szint/fontosság (%-ban)
Gondolkodási módszerek, halmazok, logika, kombinatorika, gráfok	38,88	13,38	~35%
Számelmélet, algebra	37,61	17,71	~45%
Függvények, az analízis elemei	34,6	18,2	~52%
Geometria, koordináta geometria, trigonometria	26,6	16,2	~60%
Valószínűség-számítás, statisztika	29,8	14,6	~50%

3. táblázat
A matematikai kompetenciák fontossága és a hallgatók becsült szintje

Ha megnézzük a fenti eredményeket, a „gondolkodási módszerek , logika" nagy kategóriába tartozó kompetenciákat, a számelmélet és algebra, valamint az analízis elemeit tartják fontosnak, ugyanakkor a hallgatók által birtokolt matematikai kompetenciák közül a becslések alapján éppen a legfontosabbnak ítélt gondolkodási, logikai kompetencia került az utolsó helyre. Ezeket az eredményeket azért is informatívnak tartjuk, mert ha a

lemorzsolódás megelőzésére és a tanulmányi sikeresség támogatására törekszünk, a felzárkóztatásnál a hangsúlyt azokra a témakörökre kell helyezni, amelyekben az oktatók a legnagyobb hiányosságokat tapasztalják.

4.3. A sikeres tanuláshoz szükséges attitűdök, hallgatói jellemzők változása az oktatók szerint az utóbbi években

A hallgatói sikeresség nemcsak a hallgatók kulcs és szakmai kompetenciáitól függ, hanem vannak olyan személyiség jellemzők és viszonyulások, amelyek segítik vagy gátolják a megfelelő tanulmányi teljesítményeket. Ezek közül választottuk ki a következőket az oktatói kikérdezésekhez: motiváció, viselkedési normák betartása, kifejezőképesség, fegyelmezettség, kötelességtudás, kreativitás, és kértük annak megjelölését 5 fokú skálán, hogy általánosságban változtak-e ezek a jellemzők az elmúlt 5-10 évben. (1. jelentősen romlott,... 5. jelentősen javult) A továbbiakban anélkül, hogy részleteznénk a pontos eredményeinket, a tendenciákat jelezzük ebben az írásban.

A motiváció megítélésében azt találtuk, hogy a válaszadó oktatók csaknem 2/3 része úgy gondolja, hogy gyengébb, mint a korábban az intézményben tanulóké volt. Legalacsonyabb átlagpontszámot ez a jellemző kapta. Az oktatók nagyjából fele szerint a mai hallgatók kevésbé ügyelnek a viselkedési normák betartására, és kevésbé fegyelmezettek, mint korábban az intézménybe járó társaik. Az indok, ami miatt feltettük ezeket a kérdéseket, kapcsolatban van az oktatói elvárásokkal. Az oktatók, akik úgy érzékelik, hogy romlott a hallgatók viselkedési normákhoz való viszonya és fegyelmezettsége, könnyebben észreveszik a tanulási eredmények hiányosságait. Amennyiben az oktató negatív jelenségeket érzékel a hallgató magatartásában, ez kihathat a tanulási eredményekkel kapcsolatos elvárásokra is, ami különösen a szóbeli vizsgák és szigorlatok megítélésében érvényesülhet. Ismeretes a közoktatásban is, hogy a rosszabb magatartású tanulóktól gyakran gyengébb teljesítményeket várnak a tanárok (Cserné, 2006).

Amiben jobbak a mai hallgatók oktatóik szerint, az a kreativitás. A kreativitás egy fontos, de ugyanakkor az oktatás szempontjából kétélű tulajdonság.

A kreatív, különösen a divergensen gondolkodó emberek a reproduktivitást váró környezetben nem mindig találnak megfelelő fogadtatásra.

A kreatívitás növekedésének észlelése az oktatók oldaláról nagyon fontos, az oktatásmódszertani szemléletmódot is befolyásoló tényező, hiszen a hallgatói kreatívitásnak elsősorban a problémamegoldáson, projektmunkákon alapuló tevékenységekben van nagy szerepe. A későbbiekben, éppen módszertani megfontolásokból, érdemes lenne alaposabban elemezni az oktatók viszonyulását a hallgatói kreativitáshoz. A kreatív emberek ugyanis kevésbé tudnak megfelelni olyan oktatási rendszerekben, amelyek fő értékmérője a hallgatói reproduktivitás. Vizsgálataink arra utalnak, hogy az oktatók 40 %-ának megítélése szerint javult a hallgatók kreativitása.

5. Az oktatói elvárások ismeretének felhasználása a tanulmányi sikeresség támogatásában

Vizsgálatunk, amiről még egyszer hangsúlyozzuk, hogy inkább pilot vizsgálatnak tekinthető, lehetőséget ad arra, hogy javaslatokat fogalmazzunk meg a hallgatók tanulmányi sikerességének fokozása érdekében.

A következtetéseinket oktatói és hallgatói oldalról is számba vesszük.

Az oktatók számára lényeges lenne, hogy szembesüljenek saját elvárásaikkal a sikeres tanulmányokhoz szükséges kulcs és szakmai kompetenciák aspektusából, és tapasztalataikkal az aktuális hallgatói csoport kompetenciáinak szintjéről. Önreflektív szemléletmóddal meg kellene vizsgálni, hogy a hallgatókról alkotott véleményük képzések és képzési szintek szerint nem tartalmaznak-e a csoportra vagy az egyénre vonatkozó, előítéletként rögzült tanári elvárásokat. Ezek a hibás elvárások könnyen beteljesíthetik önmagukat, ami a hallgatói lemorzsolódásban is megnyilvánulhat. Az oktatók sikeres tanulmányokhoz szükséges kompetencia-elvárásai és a hallgatók észlelt szintje közti különbség – amennyiben ez utóbbi jellemzően alacsonyabb - útmutatást adnak az oktatók számára ahhoz, hogy a tananyag tartalmát és az oktatás módszereit a belépő-kiinduló szinthez tudják igazítani, azokban az esetekben pedig, amikor ezt se a tananyag jellemzői, se a rendelkezésre álló idő nem teszik lehetővé, a hallgatók számára felzárkóztató/pótló foglalkozásokat tudjon szervezni az intézmény, vagy teremtse meg a

tutorálás lehetőségét a lemorzsolódás által veszélyeztetett, de tanulmányaikat folytatni kívánó hallgatók számára.

A hallgatókat különböző tréningek (pl. kommunikációs tréning, time-management, tanulástechnika, stb.) segítségével is támogatni lehet a tanulmányok sikeres elvégzésében, természetesen csak akkor, ha ők is motiváltak a diploma megszerzésében.

A lemorzsolódás csökkentése és a hallgatói sikeresség biztosítása további, nagyobb populációra kiterjedő vizsgálatokat igényel.

Irodalomjegyzék:

Allport, G. (1954): The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley, p. 160.

András István - Rajcsányi-Molnár Mónika - Bacsa-Bán Anetta - Németh István Péter (2016): Hasit7 A HASITDUE projekt. DUE Press, Dunaújváros p.77.

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák c. anyagot használjuk http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto (letöltés: 2016.02.12.)

Cserné Adermann Gizella (2009): Önbeteljesítő jóslatok az iskolában és a családban. Edenscript, Pécs. p. 119.

Jussim, L. and Eccles, J. (1992). Teacher expectation II: Construction and reflexion of student achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 63, pp. 947-961.

Lukács Fruzsina – Sebő Tamás (2015): Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. Iskolakultúra, 25. évfolyam, 2015/10. sz. pp. 78-86.

Merton, R. K. (1948): "The Self-fulfilling Prophecy". Antioch Review 8. pp. 193-210.

Molnár Beáta (2012): A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. http://www.slideshare.net/molnarbea/ molnr-beta-lemorzsolds-tanulmny?from_action=save (letöltés:2016.12.15.)

Varga Júlia (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? Educatio, 3. sz. 370–383.

TEXT MINING METHODS IN THE ANALYSIS OF FORUM MESSAGES OF THE COEDU DISTANCE EDUCATION LEARNING MANAGEMENT SYSTEM

Lajos Nyéki, nyeki@sze.hu

Széchenyi István University

1. Introduction

Széchenyi István University deals with e-learning based distance education since 2004, thence we use the Coedu learning management system. The Coedu LMS from 2008 is Creative Commons Open Source without support. We prepare e-learning curricula with the Coeditor software. Curricula are reachable on the Coedu1 server, the task of the Coedu2 server is the transaction of exams.

The fundamental parts of the e-learning distance education framework are the curriculum display surface, the inner mail subsystem and the forum. The curriculum display surface authorizes the access of courses according to the authority of the user. The inner mail subsystem enables a secure correspondence for the registered users. The forum makes for discussion of problems connected to learning. The forum joins to the course, the tutors and the students of the course are automatically assigned. The participants of the forum have right to create a topic, and send messages to the topic.

The analysis of the content of forum messages enables the leaders of the university to get acquainted with the typical learning problems, to control the activity of tutors and the distance education center, and to evaluate the quality and usability of curricula.

We have used for the analysis of the content of forum messages the Text Analytics text mining application of the IBM SPSS Modeler data mining software, and the CLEMTEXT module enabling to process Hungarian texts.

During the research we have created a Hungarian forum dictionary necessary for the analysis of forum messages. This allows the identification of concepts, and the definition of categories and clusters.

To explore the potential relationships residing in the text we have prepared a Hungarian opinion dictionary. To carry out a detailed text-link analysis requires further research.

2. The Coedu Learning Management System

The courses for distance education have a modular structure. The modules are consisted of lessons. At the end of the lesson there is a test for self-assessment. The test for self-assessment may be filled out several times, the result is not logged by the learning management system. At the end of the module there is a module closing test. It allows the tutor and the student to assess progress. The module closing test may be filled out only one time, the test result is logged by the Coedu1 server. The test tasks of the module closing test are similar to the tasks of the exam tests.

Distance education is organized around the consultation centers in Győr and Budapest. In the case of certain subjects that require problem solving (e.g. mathematics, mechanics, physics) we offer group consultations too. There are four consultation occasions in a semester.

Distance learning students acquire the usage of the Coedu Learning Management System in the course named Proseminar in the first semester. In the course they have to solve obligatory tasks: they have to send a mail to the tutor using the inner mail subsystem, they have to make a forum topic and a post in that topic, and they have to fill out a module closing test. In the 20798 messages processed during the research 8662 (about 42%) was connected to the Proseminar course.

The curriculum display surface of the Coedu Learning Management System has tree parts (Figure 1).

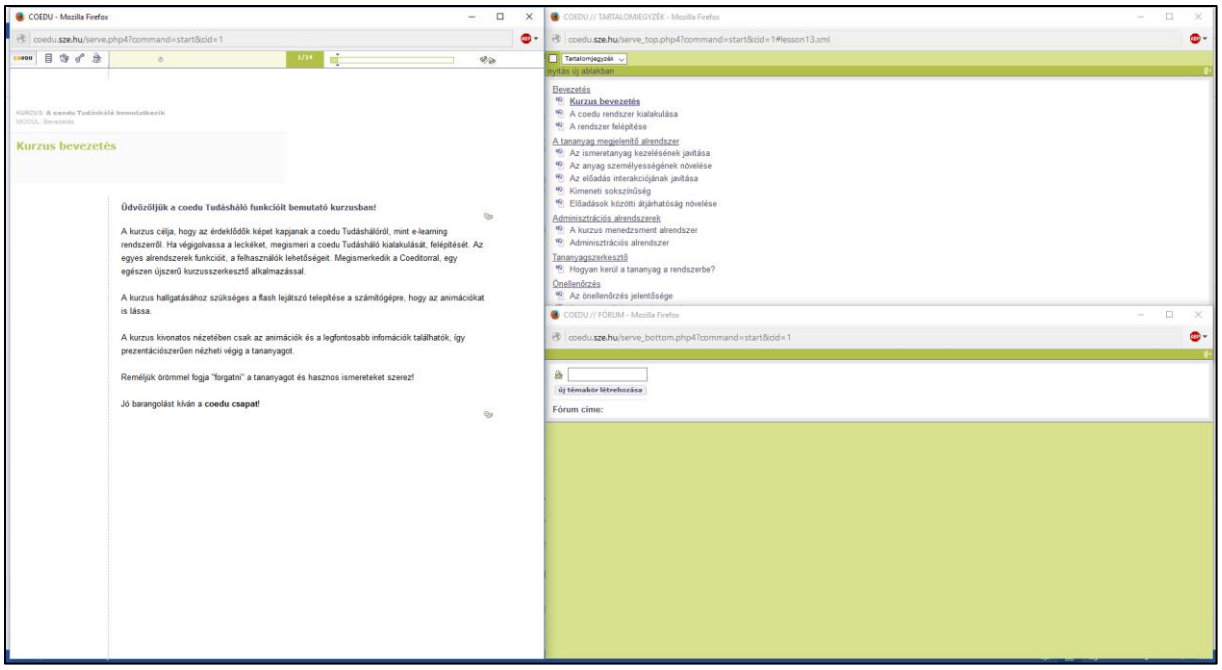


Figure 1
The curriculum display surface of the Coedu LMS

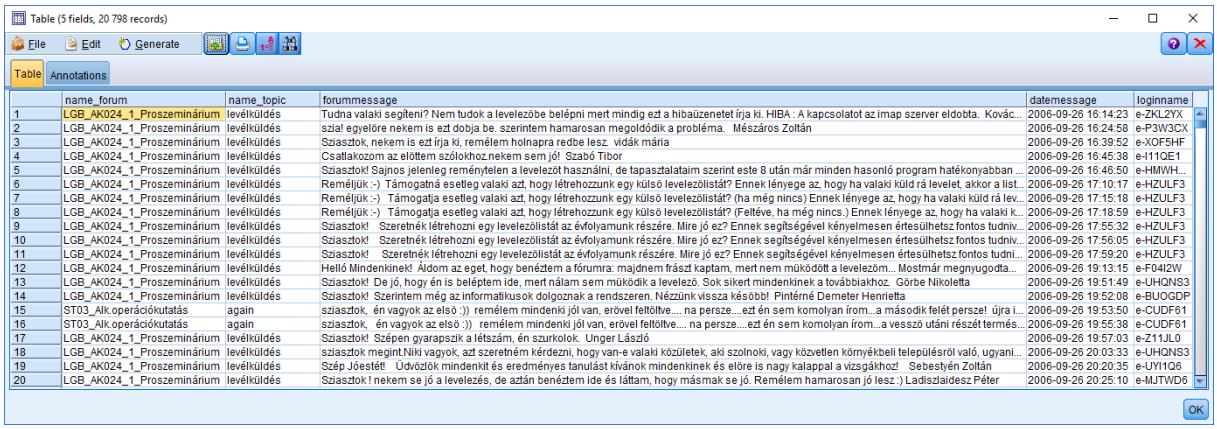
The left frame is the curriculum window, here we can study the lessons. The upper right frame is the contents window, here we can navigate in the curriculum. It is only a navigation window, similar to its Microsoft Word equivalent. The lower right frame is the Forum, here we can make a topic and write posts to an existing topic in a simple non-editable, multiline text box.

The Forum is assigned to the course. The size of the frames can be manually calibrated as needed.

Forum messages are stored on the Coedu1 server, the data base can be reached only with a secure VPN connection.

The Coedu data base is queried with the MySQL Query Browser software. The result of the query can be exported to csv, xml, html or xls text file. The xls text file converted to xlsx is the preferred input in text mining.

The forum data table has five columns (Figure 2). The first column is the name of the forum. The second column is the name of the topic. The third column is the forum message. The fourth column is the date of the message. The fifth column is the login name of the messaging person.



	name_forum	name_topic	forummessage	datemessage	loginname
1	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Tudna valaki segíteni? Nem tudok a levelezőbe belépni mert mindig ezt a hibaüzenetet írja ki. HIBA : A kapcsolatot az imap szerver eldobta. Kovác...	2006-09-26 16:14:23	e-ZKL2YX
2	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	szia! egyelőre nekem is ezt dobja be. szerintem hamarosan megoldódik a probléma. Mészáros Zoltán	2006-09-26 16:24:58	e-P3W3CX
3	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Sziasztok, nekem is ezt írja ki, remélem holnapra redbe lesz. vidák mária	2006-09-26 16:39:52	e-XOF5HF
4	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Csatlakozom az előttem szólokhoz.nekem sem jó! Szabó Tibor	2006-09-26 16:45:38	e-I11QE1
5	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Sziasztok! Sajnos jelenleg reménytelen a levelezőt használni, de tapasztalataim szerint este 8 után már minden hasonló program hatékonyabban ...	2006-09-26 16:46:50	e-HMWH...
6	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Reméljük :-) Támogatná esetleg valaki azt, hogy létrehozzunk egy külső levelezőlistát? Ennek lényege az, hogy ha valaki küld rá levelet, akkor a list...	2006-09-26 17:10:17	e-HZULF3
7	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Reméljük :-) Támogatja esetleg valaki azt, hogy létrehozzunk egy külső levelezőlistát? (ha még nincs) Ennek lényege az, hogy ha valaki küld rá lev...	2006-09-26 17:15:18	e-HZULF3
8	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Reméljük :-) Támogatja esetleg valaki azt, hogy létrehozzunk egy külső levelezőlistát? (Feltéve, ha még nincs.) Ennek lényege az, hogy ha valaki k...	2006-09-26 17:18:59	e-HZULF3
9	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Sziasztok! Szeretnék létrehozni egy levelezőlistát az évfolyamunk részére. Mire jó ez? Ennek segítségével kényelmesen értesülhetsz fontos tudniv...	2006-09-26 17:55:32	e-HZULF3
10	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Sziasztok! Szeretnék létrehozni egy levelezőlistát az évfolyamunk részére. Mire jó ez? Ennek segítségével kényelmesen értesülhetsz fontos tudniv...	2006-09-26 17:56:05	e-HZULF3
11	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Sziasztok! Szeretnék létrehozni egy levelezőlistát az évfolyamunk részére. Mire jó ez? Ennek segítségével kényelmesen értesülhetsz fontos tudni...	2006-09-26 17:59:20	e-HZULF3
12	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Helló Mindenkinek! Áldom az eget, hogy benéztem a fórumra: majdnem frászt kaptam, mert nem működött a levelezőm... Mostmár megnyugodta...	2006-09-26 19:13:15	e-F04I2W
13	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Sziasztok! De jó, hogy én is beléptem ide, mert nálam sem működik a levelező. Sok sikert mindenkinek a továbbiakhoz. Görbe Nikoletta	2006-09-26 19:51:49	e-UHQNS3
14	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Sziasztok! Szerintem még az informatikusok dolgoznak a rendszeren. Nézzünk vissza később! Pintérné Demeter Henrietta	2006-09-26 19:52:08	e-BUOGDP
15	ST03_Alk.operációkutatás	again	sziasztok, én vagyok az első :)) remélem mindenki jól van, erövel feltöltve.... na persze....ezt én sem komolyan írom...a második felét persze! újra i...	2006-09-26 19:53:50	e-CUDF61
16	ST03_Alk.operációkutatás	again	sziasztok, én vagyok az első :)) remélem mindenki jól van, erövel feltöltve.... na persze....ezt én sem komolyan írom...a vesszó utáni részét termés...	2006-09-26 19:55:38	e-CUDF61
17	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Sziasztok! Szépen gyarapszik a létszám, én szurkolok. Unger László	2006-09-26 19:57:03	e-Z11JL0
18	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	sziasztok megint.Niki vagyok, azt szeretném kérdezni, hogy van-e valaki közületek, aki szolnoki, vagy közvetlen környékbeli településről való, ugyani...	2006-09-26 20:03:33	e-UHQNS3
19	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Szép Jóestét! Üdvözlök mindenkit és eredményes tanulást kívánok mindenkinek és előre is nagy kalappal a vizsgákhoz! Sebestyén Zoltán	2006-09-26 20:20:35	e-UYI1Q6
20	LGB_AK024_1_Proszeminárium	levélküldés	Sziasztok ! nekem se jó a levelezés, de aztán benéztem ide és láttam, hogy másnak se jó. Remélem hamarosan jó lesz :) Ladiszlaidesz Péter	2006-09-26 20:25:10	e-MJTWD6

Figure 2
The forum data table

During our investigations we used mainly the information in the forum message field.

Forum messages have very diverse content. Their text may contain letters, punctuation marks, character based emoticons, moreover tabs and newline characters too.

Tabs and newline characters are completely unnecessary in a simple, non-editable text box, their presence shows the poor digital competencies of some users.

3. The main characteristics of the forum messages

Unlike the business letters the forum messages have not obligatory parts. The forum messages are similar to e-mails, however, due to their unpretending language and the hurried sending they are closer by genre to the SMS.

We can determine the parts of the forum messages using the string operations of the IBM SPSS Modeler software.

The parts of the forum messages are:

- Salutation or greeting (e.g. Dear Tutor, or Hi).
- Enquiry, introductions, asking for help, performance indicator (e.g. the task is accomplished).
- Acknowledgements, opinion communication, waiting indicator (e.g. I look forward to your response).

- Closing (e.g. Hello, Regards, and Hi).

Salutation usually occurs in letters written by the tutor and to the tutor, students between each other use some greeting form (e.g. Hello or Hi) at the beginning and at the end of the message. In most cases the salutation or greeting and the closing is the same.

On the basis of address forms or greetings used at the beginning of forum messages the types of the posts:

- Tutor to each student (5.5%).
- Tutor to one student (1.2%).
- Student to all students (22%).
- Student to tutor (10.8%).
- Student to one student (8.4%).
- Other post (52.1%).

From the percentages can be seen, that the students more times turn to each other, than to the tutors, they try to solve their learning problems first between each other. They ask help from the tutor only in exceptional cases. Earlier we have shown this with web mining analysis too (*Nyéki,* 2009).

Apparently more than half of the forum messages begins without greeting or salutation and closing. The type of these cannot be determined with string operations, most of them is student message using nicknames in the subscription. A smaller part is tutor message judged by the initials at the end of the post.

4. The development of the forum dictionary

To the analysis of the content of forum messages we have used the Text Analytics text mining application of the IBM SPSS Modeler data mining software, and the CLEMTEXT module, which was developed in Hungary to process Hungarian language texts.

SPSS Text Analytics uses advanced linguistic and NLP (Natural Language Processing) technologies to process text files. It is suitable to list the collected basic words and concepts into categories. It contains built-in resources (libraries or dictionaries) to the major Western European languages.

Lack of built-in Hungarian language resources in Text Analytics first we have to develop a Hungarian forum dictionary. It is possible with the usage of the CLEMTEXT application.

CLEMTEXT breaks the text in the document field to sentences, the sentences to words, then produces the basic units of language with word tokenization and word stemming.

Two different types of text analysis are supported by the Clemtext node: morphological and dependency tree (Figure 3).

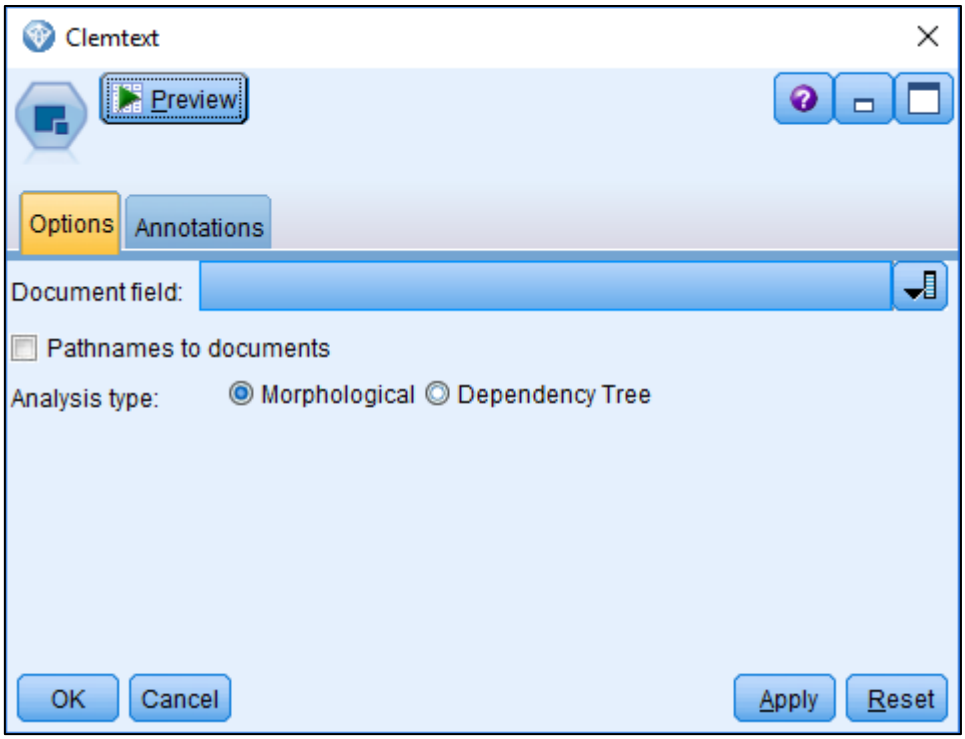


Figure 3
Options of the Clemtext node

Morphological analysis is a quick linguistic analysis of the processed text, which is sufficient in most text mining tasks: word tokenization, word stemming and POS (Part-Of-Speech) tagging.

Dependency tree analysis is a deep linguistic analysis of the processed text, it identifies the structural linguistic patterns and their relations, often used in relation extraction tasks.

CLEMTEXT can produce three different outputs: the list of synonym pairs, the list of statistical characteristics of the basic units of language, and the term-document matrix (see Figure 4).

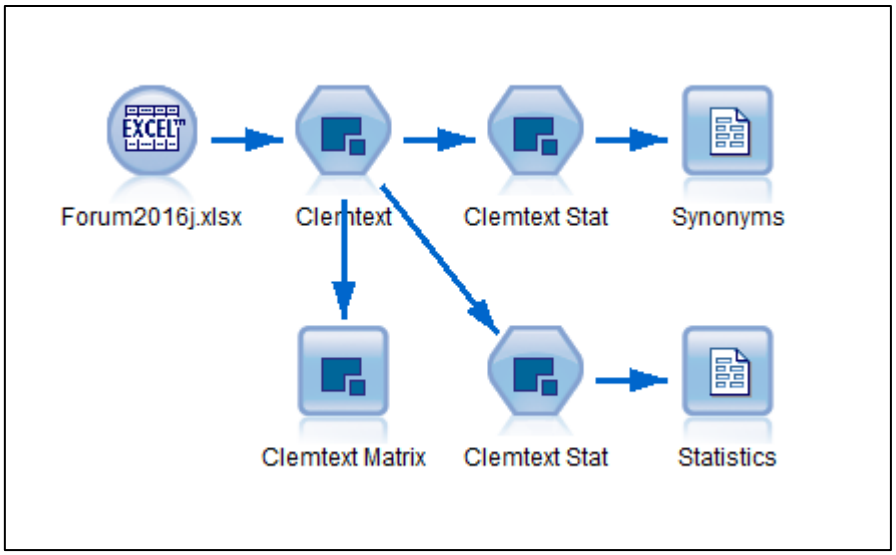


Figure 4
Clemtext stream to generate Synonyms, Statistics and Matrix

The Synonyms text file contains a simple list of <word, stem> pairs. This output can be used as a dictionary of the analyzed corpus. This output can be imported into IBM SPSS Text Analytics as a synonym list.

The Statistics text file contains some statistical characteristics of the words in the input corpus in the following form: <word, occurrence, number of documents, weight, POS>, where:

- word is the lexical form of the word in question;
- occurrence is the total number of occurrences of the word in the corpora, i.e. Term-Frequency (TF);
- number of documents is the number of documents in the corpora in which the word appears in, i.e. Document-Frequency (DF);
- weight the TF-IDF (Term Frequency-Inverse Document Frequency) 1 value for the given word
- POS is the Part-of-Speech tag of the word.

The Clemtext Matrix outputs the inverse of the term-document matrix, where matrix elements are the number of occurrences of a given term in a document. The Clemtext Matrix is used as input for different models of text mining.

We can prepare part of speech lists from the list of statistical characteristics of the basic units of language. Using these part of speech lists we can build a Hungarian vocabulary. We can use the list of synonyms to build the synonym dictionary.

The part of speech of the basic units of language is determined according to the Hunmorph data base (Table 1).

Tag	POS category	Feloldás	Bejegyzés
NOUN	noun	főnév	88026
ADJ	adjective	melléknév	17514
VERB	verb	ige	12549
ADV	adverb	határozószó	1932
UTT-INT	utterance/interjection	mondatszó/interjekció	498
CONJ	conjunction	kötőszó	258
NUM	numeral	számnév	209
DET	determiner	determináns	164
POSTP	postposition	névutó	146
PREV	preverb	igekötő/igevivő	132
ONO	onomatopoeic	hangutánzó	96
PUNCT	punctuation	központozás	28
PREP	preposition	prepozíció	14
ART	article	névelő	2

Table 1
The Hunmorph data base

In text mining the most important POS categories are the nouns, adjectives, verbs, and adverbs.

The number of elements in each POS category of the Forum Library is a small fragment of Hunmorph, only a small part of Hungarian words is used in forum messages (Table 2).

Tag	POS category	Hunmorph	Forum
NOUN	Noun	88026	6816
ADJ	Adjective	17514	2268
VERB	Verb	12549	2125
ADV	Adverb	1932	510

Table 2
Hunmorph versus Forum

SPSS Text Analytics can handle accented letters, it reads correctly the UTF-8 encoded text with accented letters. It converts the scanned text to ISO-8859-1 encoding.

It replaces the mismatched letters in ISO-8859-1 encoding with spaces. Displaying the results certain accented characters (*ő*, *ű*) are not visible

(e.g. the Hungarian word *előre* is displayed *el re*). The space character is one of the possible delimiters in the text analytics software, so the words containing the before mentioned accented characters are split to often meaningless parts, and these parts are handled as separate Hungarian words.

To avoid misinterpretation errors therefore in the dictionaries and in the text files to be processed the *ő* and *ű* accented letters should be replaced by *ö* and *ü* letters.

The CLEMTEXT software should be applied to the original UTF-8 encoded text, because the recognition of the parts of speech is otherwise impossible. The CLEMTEXT software was developed in Hungary, its inner code page is UTF-8, so it can correctly handle and process UTF-8 encoded Hungarian texts.

The processing of the forum messages is made by the text mining stream. The stream reads the Forum data table as an Excel file. With the Type node the *forummessage* field is set to *typeless*. The processing is made by the text mining node (Figure 5).

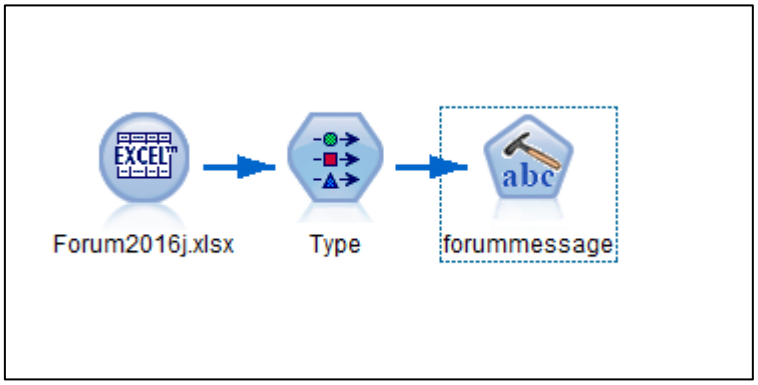


Figure 5
The text mining stream

During the research we have created a Hungarian Forum dictionary required for the analysis of forum messages. To create a new dictionary is possible in the Interactive Workbench mode of the Text Mining node (Figure 6).

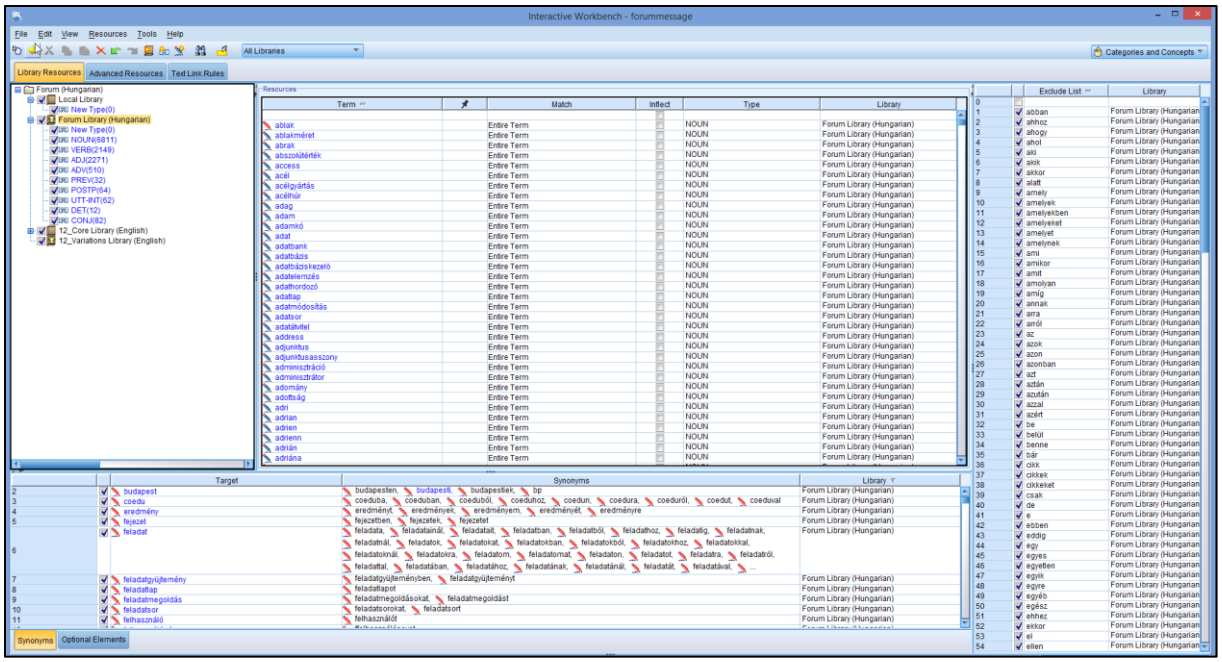


Figure 6
The Interactive Workbench

In the middle frame of Figure 5 there are the nouns, in the right frame there are the excluded words (the stop list), and in the left bottom frame there are the synonyms.

The Hungarian dictionary allows the identification of the most common concepts, expressions (Figure 7).

Concept	In	Global	Docs	Type
sziasztok		4 109 (3%)	4 104 (20%)	<Utt-int>
üdv		2 929 (2%)	2 913 (14%)	<Noun>
üdvözlettel		2 175 (1%)	2 173 (10%)	<Unknown>
feladat		1 834 (1%)	1 667 (8%)	<Noun>
köszönöm		1 446 (1%)	1 435 (7%)	<Unknown>
tisztelt tutor		1 142 (1%)	1 140 (5%)	<Unknown>
szia		990 (1%)	983 (5%)	<Utt-int>
vizsga		937 (1%)	879 (4%)	<Adj>
köszi		863 (1%)	854 (4%)	<Utt-int>
úr		816 (1%)	793 (4%)	<Noun>
előre		620 (0%)	620 (3%)	<Adv>
tisztelt hallgatók		601 (0%)	601 (3%)	<Unknown>
köszönettel		582 (0%)	582 (3%)	<Unknown>
kérdés		588 (0%)	543 (3%)	<Noun>
lecke		569 (0%)	509 (2%)	<Noun>
tutor		495 (0%)	491 (2%)	<Noun>
kedves hallgatók		430 (0%)	430 (2%)	<Unknown>
tisztelt tanár		405 (0%)	405 (2%)	<Unknown>
jegyzet		443 (0%)	395 (2%)	<Noun>
tisztelettel		391 (0%)	391 (2%)	<Unknown>

Figure 7
The most common concepts and expressions

The most common concepts, expressions are the same, which was discovered earlier in the analysis of the parts of the forum messages.

Based on the extracted concepts the records (the forum messages) can be categorized. We can create categories that represent, in essence, higher-level concepts, or topics, that will capture the key ideas, knowledge, and attitudes expressed in the text. SPSS Text Analytics uses two different methods to build categories: linguistic techniques and frequencies.

English linguistic techniques work well only with English texts. Using them with Hungarian texts we can get strange results. For example SPSS Text Analytics creates the Hungarian *gyorsan* category constructing the following rule:

fx[györ|györi|gyors|gyorsan]

It is obvious, that for SPSS Text Analytics the *ö* and *o* characters are equivalent.

Concept frequencies are more usable with Hungarian texts. The categories built with concept frequencies are seen on Figure 8.

Category	Descriptors	Docs
All Documents	-	20798
Uncategorized	-	4799
No concepts extracted	-	321
sziasztok	1	4104
üdv	1	2913
üdvözlettel	1	2173
feladat	1	1667
köszönöm	1	1435
tisztelt tutor	1	1140
szia	1	983
vizsga	1	879
köszi	1	854
úr	1	793
elöre	1	620
tisztelt hallgatók	1	601
köszönettel	1	582
kérdés	1	543
lecke	1	509
tutor	1	491

Figure 8
Categories built with concept frequencies

Of course, we can manually refine the received categories, and we can manually create categories too.

Based on the relations between the concepts clusters can be formed. The grouping is based on a complex algorithm, which examines, that two

concepts how often occur together or independently. The clusters can be displayed graphically.

A good cluster is one with concepts that are strongly linked and co-occur frequently, and with few links to concepts in other clusters. A cluster takes the name of the concept within the cluster that has the highest overall number of links to other concepts within the cluster.

The concept map of the cluster named *coedus gyakorlat* is seen on Figure 9. The concept *coedus gyakorlat* has nine links to other concepts within the cluster. There are no external links. The cluster is saturated, that is no further concepts can be added without exceeding the given limits. The similarity link value is 100, that is the similarity coefficient is 1, meaning that the concepts of the cluster always occur together.

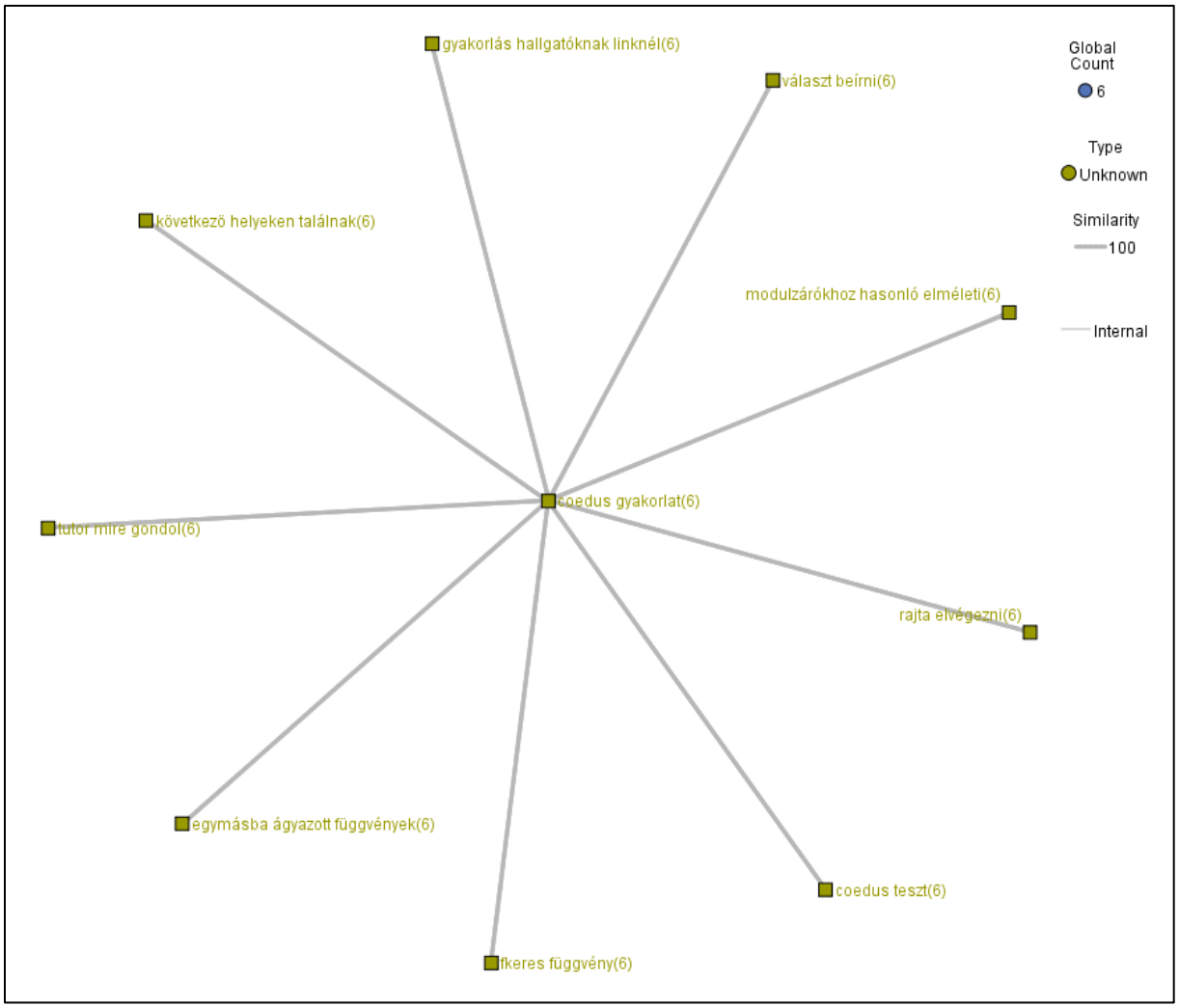


Figure 9
The concept map of the cluster named *coedus gyakorlat*

The goal of clusters is to group concepts that co-occur together while the goal of categories is to group documents or records based on how the text they contain matches the descriptors (concepts, rules, patterns) for each category. In our research the clusters as concept maps are used mainly to illustrative purposes.

5. Text Link Analysis

To explore the contexts in the forum messages a Text Link Analysis (TLA) is needed. SPSS Text Analytics provides two nodes: the Text Link Analysis node and the Text Mining node to perform TLA. TLA rules can be created only in the Interactive Workbench of the Text Mining node.

TLA requires linguistic resources, which contain pre-built TLA patterns. Since these are not available in Hungarian, we have to prepare them ourselves. We have to choose an English language dictionary including TLA patterns, and we have to prepare its Hungarian version.

In the earlier versions of SPSS Text Analytics the basic resources does not contained TLA patterns, so we had to choose an advanced resource. Because we were interested in the opinions of students about distance education, we have selected the English Opinions resource with TLA.

To prepare the Hungarian version, it was necessary to solve two tasks. We had to prepare a Hungarian language Opinions dictionary, and on the basis of basic English TLA patterns we had to write their Hungarian counterparts.

To prepare the Hungarian Opinions dictionary we had to replace the terms of the English Opinions dictionary with the equivalent Hungarian terms. The English version listed the expressions containing opinions to positive, negative, uncertain and contextual categories. These categories were retained (Figure 10).

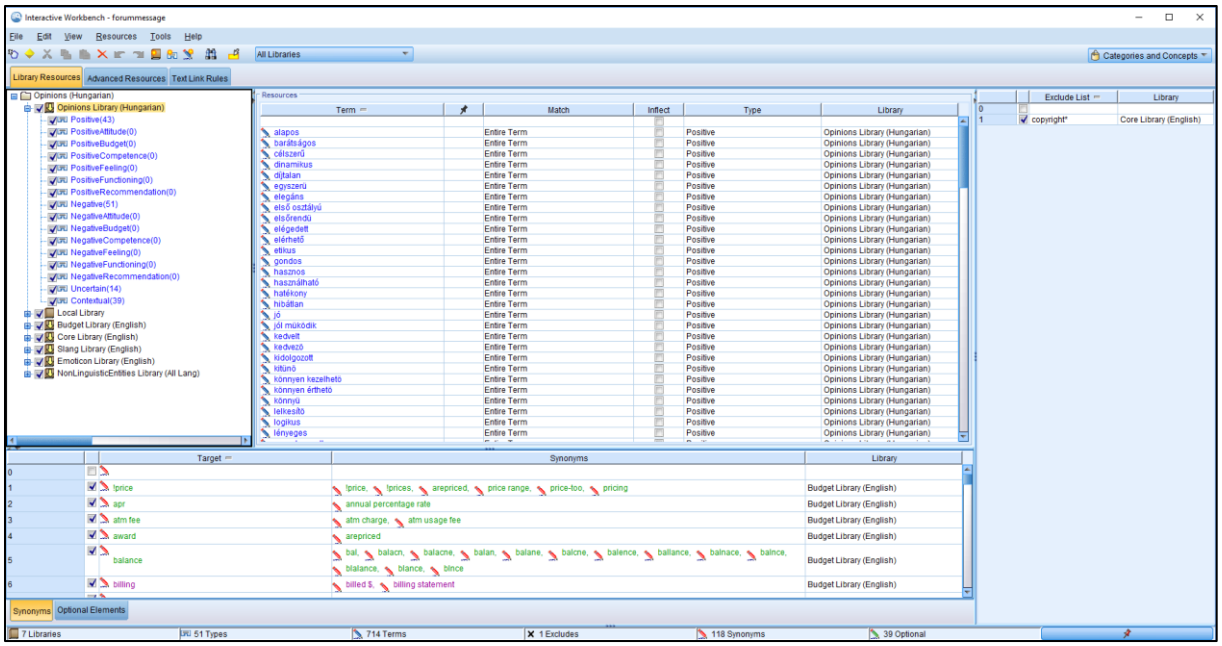


Figure 10
The Hungarian Opinions library

The newer versions of the English Opinions library contain additional positive and negative categories: positive or negative feeling, positive or negative budget, positive or negative attitude, positive or negative competence, positive or negative functioning, positive or negative recommendation. These are not used and translated, so these categories are left empty. In the near future we plan to prepare the Hungarian version of these additional positive and negative categories too. So we could do finer opinion analysis.

Next we had to transcribe the English macro definitions and rules according to the specificities of the Hungarian language. That's allowed us to create Hungarian TLA patterns.

TLA patterns are regular expressions built from terms and macros. These rules can be built using the TLA editor of the Interactive Workbench (Figure 11).

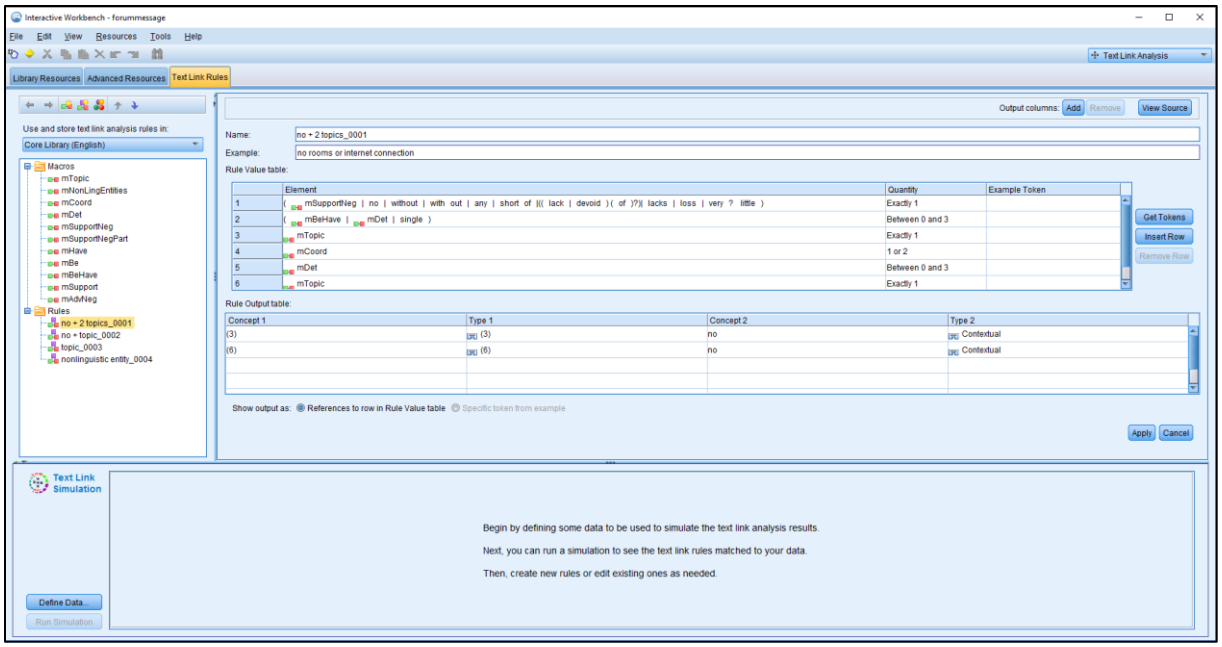


Figure 11
The TLA editor of the Interactive Workbench

In the left frame there is a navigation window containing the macros and the rules. In the middle frame there is the rule editor, with the View Source button we can view and edit the source code of the rule. In the lower frame there is the Text Link Simulation window.

Here we can begin by defining some data to be used to simulate the text link analysis results. Next, we can run a simulation to see the text link rules matched to our data. Then, we can create new rules or edit existing ones as needed.

Using the "Noun + positive" TLA pattern we have received several positive opinions about the structure of our curricula: e.g. "course is essential", "learning is necessary", "book is appropriate", "lesson is well-designed", "test is flawless" or "the explanation is understandable". The graphic output is seen on Figure 12.

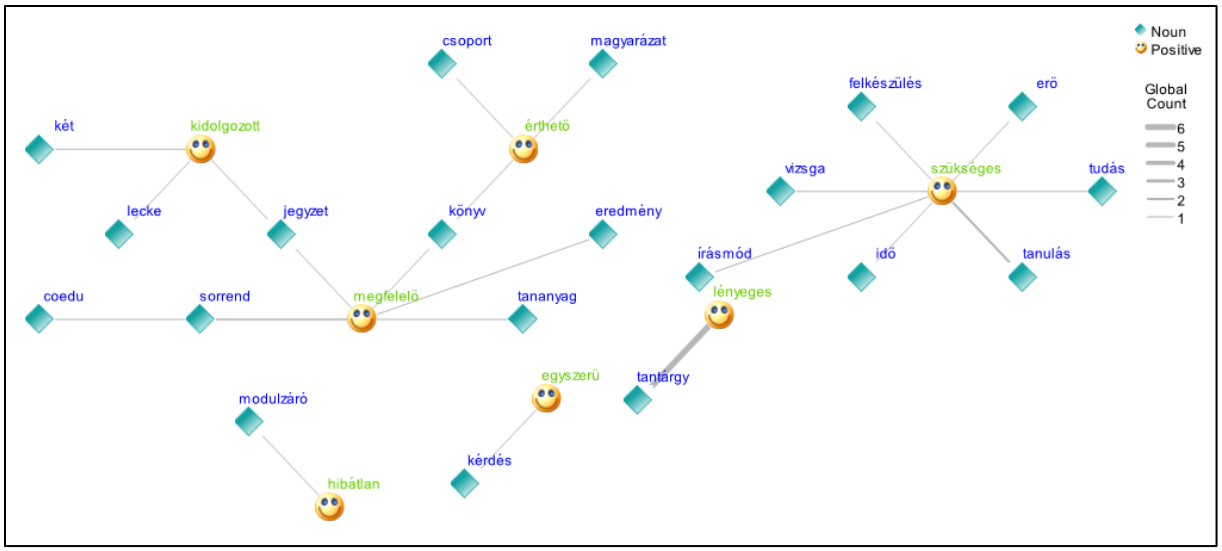


Figure 12
Positive opinions

Using the "Noun + negative" TLA pattern we have received some negative opinions about our courses (e.g. "test is wrong", "solution is wrong", "book is inaccurate" or "image is too small"). The graphic output is seen on Figure 13.

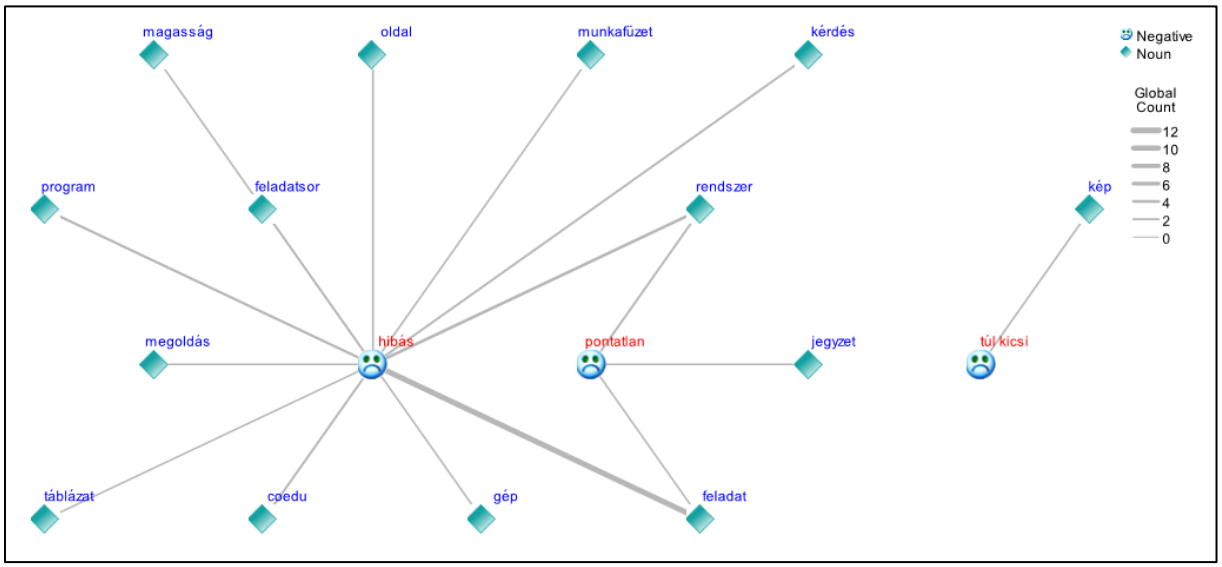


Figure 13
Negative opinions

We have to mention an interesting result. With the "Unknown + Contextual" pattern we have found 7 times the slang expression "no para" (no paranoia), that is "do not be afraid" (of the exam).

Using TLA patterns we can examine the critical comments related to tutoring work too. The "exam mark is not entered" complaint occurred 34 times. The "tutor does not answer" complaint occurred 30 times.

As time progresses, the number of posts to the forum is growing. In the forum appear new, so far not used terms, slang expressions. It is therefore necessary to carry out the extraction of concepts from time to time, and updating the forum dictionary. To perform a detailed TLA needs further research. The scope of basic macros and rules created so far should be expanded further, this will require significant development work.

A further task is to create a text mining stream, which categorizes the forum posts by opinion categories. This will give way to systematize the satisfied and the complainant messages. Beside the traditional user satisfaction survey opinion mining may be a useful tool to ensure the quality of distance education.

Bibliography

Hoffmann, M., Chisholm, A. (2015): Text Mining and Visualization: Case Studies Using Open-Source Tools, Boca Raton, CRC Press

McCormick, K. et al. (2013): IBM SPSS Modeler Cookbook, Birmingham, Packt Publishing

Miner, G. et al. (2009): Handbook of statistical analysis and data mining applications, Burlington, Academic Press

Miner, G. et al. (2012): Practical text mining and statistical analysis for non-structured text data applications, Waltham, Academic Press

Nyéki Lajos (2009): Analysing LMS usage of distance learning students. In Szűcs, A. (ed.): New Technology Platforms for Learning – Revisited (pp. 140-147). Budapest, European Distance and E-learning Network

Tikk, D. (2014): User and Developer Manual for CLEMTEXT 2.0, Budapest, TextMiner Ltd.

Srivastava, A. N., Sahami, M. (2009): Text Mining: Classification, Clustering, and Applications, Boca Raton, CRC Pres

KÖLTSÉGHATÉKONY INFORMATIKAI ESZKÖZÖKKEL TÁMOGATOTT OKTATÁS

Kővári Attila, kovari@uniduna.hu

Dunaújvárosi Egyetem, Műszaki Intézet

Absztrakt

A tanulmányban bemutatásra kerülnek a projektoktatás alkalmazásának lehetőségei elsősorban a mérnök informatika, villamosmérnöki vagy mechatronika oktatásban részt vevő hallgatók szakmai ismereteinek vonatkozásában. A szak szakmai törzsanyagának, elsősorban a mérés- és irányítástechnika szakterülettel összefüggő gyakorlati ismereteinek projektfeladatokkal támogatott elsajátítása, az elméleti és gyakorlati ismeretek alkalmazásának egyik jól alkalmazható módszere, mely ötletekkel szolgálhat más, hasonló területen oktatók számára is. A projektek több tantárgyban tanult ismeretek gyakorlati alkalmazásának elsajátítását segítik mind a szoftver, mind pedig a hardver ismeretek tekintetében.

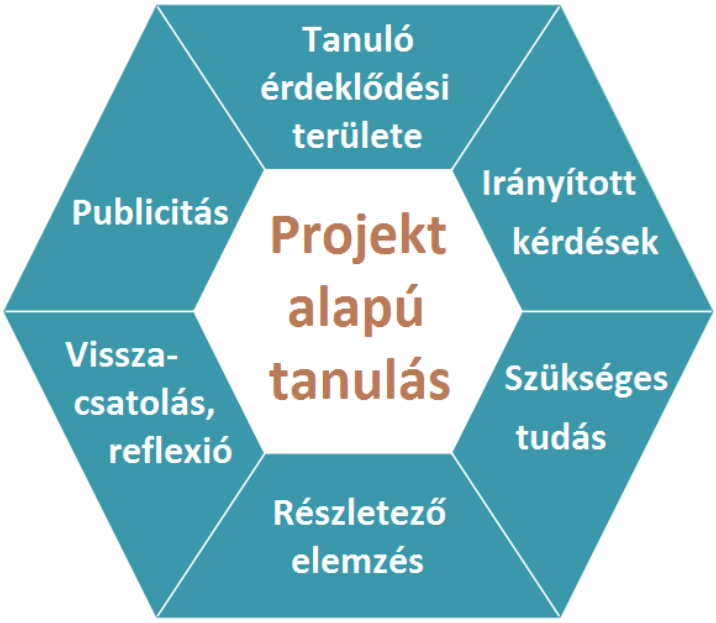
Bevezetés

A mérnök informatikus, villamosmérnök, mechatronika szak szakmai törzsanyagának rendszertechnika, programozási és informatikai rendszerek moduljai számos, az informatika és villamos szakterület közvetlen gyakorlati alkalmazásával összefüggő tématerületet tartalmaznak. Az oktatott elméleti ismeretek gyakorlati feladatokban történő alkalmazása általános elvárás, melynek egyik jól, eredményesen alkalmazható módszere az előzőekben felsorolt területeket érintő projektfeladatok megvalósítása projekt alapú tanulás keretében.

Maga a projektoktatás módszere, a projektpedagógia története 1918-ra nyúlik vissza, amikor is megjelent Kilpatrick Project Method című 18 oldalas tanulmánya (Kilpatrick, 1918). A projektfeladatot elsősorban a tanulók érdeklődési köréhez célszerű illeszteni, diákok számára az aktív

részvétel, a személyes tapasztalatszerzés, a csoportmunka, felelősségtudat kialakítása a legfontosabb (Dewey-Kilpatrick, 1935). Hasonló módon fogalmazza meg Karl Frey (1982) is a projektoktatás lényegét, mely szerint a projektmódszer során a tanulók egy csoportja egy olyan, érdeklődésüknek megfelelő témát dolgoz fel, amelyet a csoport maga választ. A projektben résztvevők a témát közös tervezés alapján egyedül dolgozzák fel, amely konkrét eredményhez vezet. M. Nádasi Mária (2003) könyvében a projekt „valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi éltből származó téma, a témafeldolgozásához kapcsolódó célok, feladatok, meghatározása, a munkamenet és az eredmények megtervezése, az eredmények reprezentálása."

A projekt alapú tanulás hatékonyságát, eredményességét meghatározó fontosabb tényezőket az 1. ábra foglalja össze.



1. ábra
Projekt alapú tanulás hatékonyságának fontosabb tényezői
Forrás: Saját készítés az alábbi alapján:
http://modelschoolscnyric.pbworks.com/w/page/40580862/Project-Based%20Learning

A motiváció szempontjából igen fontos, hogy projektfeladatként olyan téma kerüljön kiválasztásra, amely a tanuló érdeklődési körével kapcsolatos, mivel ilyen jellegű témán aktívabban, nagyobb lelkesedéssel dolgoznak a hallgatók. Természetesen a téma olyan bonyolultságú kell legyen, amely egyrészt a rendelkezésre álló idő alatt kidolgozható,

másrészt a kidolgozásához szükséges előzetes ismeretek rendelkezésre állnak. A projekt kidolgozása során felmerülő kérdések, problémák megoldásához vezető utak, módozatok helyes kiválasztásában az oktatónak nem meghatározni, hanem a helyes, optimális megoldás megtalálásában támogatnia kell a hallgatókat, lényegében segítséggel rávezetni őket erre. Ebben nagy segítséget nyújthatnak az egyes problémákkal összefüggésben feltett, a megoldás irányába mutató irányított kérdések, valamint ezen problémák részletező elemzése és az oktató és saját maguk számára is az átgondolt megoldási lehetőségek, munkamenet tervezése, lehetséges módozatai, az elvégzett feladatok utólagos elemzése alapján végzett folyamatos visszacsatolás, reflexió. A projekt befejeztével fontos, hogy a projekten dolgozó hallgatók eredményeiket reprezentálják, értékeljék, és lehetőséget kaphassanak ennek publicitására. Ez történhet óra keretében, de előnyösebb, ha esetleg konferencián tudják bemutatni munkájukat, azok eredményeit és ezt akár cikk formájában is megjelentetni.

A projekt fajtáját tekintve, a projekt tevékenysége alapján megkülönböztetünk folyamatorientált és eredményorientált projektmunkát (Verók-Vincze, 2011). A folyamatorientált projekt esetében az eredmény nem látható előre, az eredmény csak melléktermékként jelenik meg, míg az eredményorientált projekt során előre meghatározott a projekt eredménye és a megvalósítás módja (Verók-Vincze, 2011). A projekt idejét tekintve lehet mini (néhány napos), középtávú (néhány hetes) vagy hosszú távú (egész tanév), valamint a témaválasztás módja szerint a tanár által előre meghatározott, vagy a diákok által választott tématerületet felölelő, valamint órakereten belüli vagy tanítási időn kívül szervezett (Verók-Vincze, 2011).

A tanulmányban röviden bemutatásra kerülnek a korábban megvalósított gyakorlati jellegű projektfeladatok célja, tartalma, felhasznált eszközei, eredménye, valamint a projektoktatás eredményessége a hallgatók projektfeladatról alkotott véleményei alapján.

2. Projektfeladatok célja, tartalma

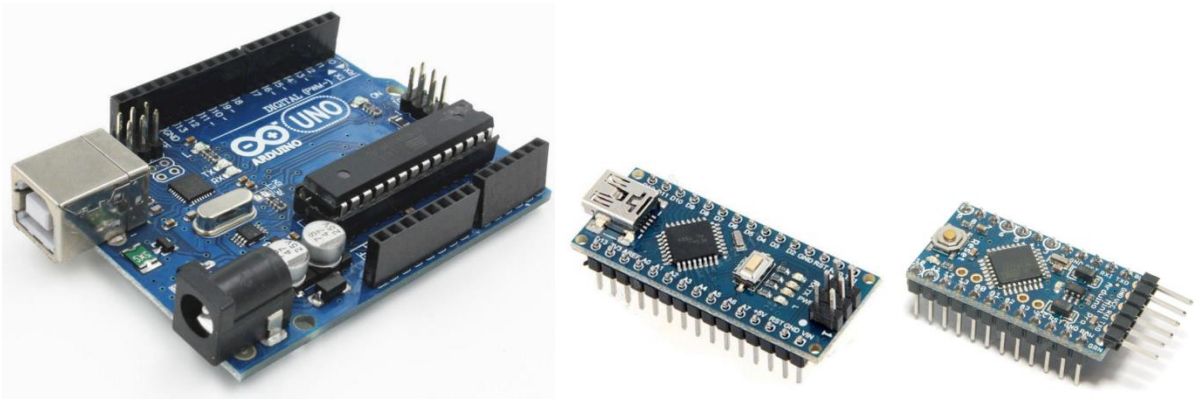
A projekt célja a mérnökinformatikus, villamosmérnök, mechatronika szak rendszertechnikai, mérés- és irányítástechnikai tématerületét felölelő ismereteinek átadását kiegészítő, gyakorlatorientált, a tanulók érdeklődési

területére építő, a tanuló motivációját szem előtt tartó összetett feladatok megvalósítása. A projektek a mindennapi életből merítettek, a hallgatók közvetlen, aktív részvételével valósultak meg, akár egyéni, akár csoportos munkában. A projekt a korszerű IKT alapú koncepcióra épül, annak oktatásban betöltött szerepét emeli ki (Molnár, 2014 és Szűts, 2012, 2014) és az IKT számos érdekes területét ölelheti fel, mint például az agy-számítógép interfészek alkalmazása (Katona, 2014 és 2015). A projekt témáját a hallgatók maguk választották érdeklődési területüknek megfelelően, de mivel a projekt a mérés- és irányítástechnika tantárgy témaköréhez kapcsolódott, így projekt céljának ehhez illeszkedő témát kellett választani. A választandó témával kapcsolatosan a hallgatók számára az volt meghatározva, hogy olyannak kell lennie, amely érzékelési, jelfeldolgozási, vezérlési és/vagy szabályozási feladatot valósít meg. A projekt eredménye a tantárgy teljesítésébe került beszámításra.

Az alábbiakban bemutatásra kerülnek a projektoktatás alkalmazásának lehetőségei a mérés- és irányítástechnika szakterületen.

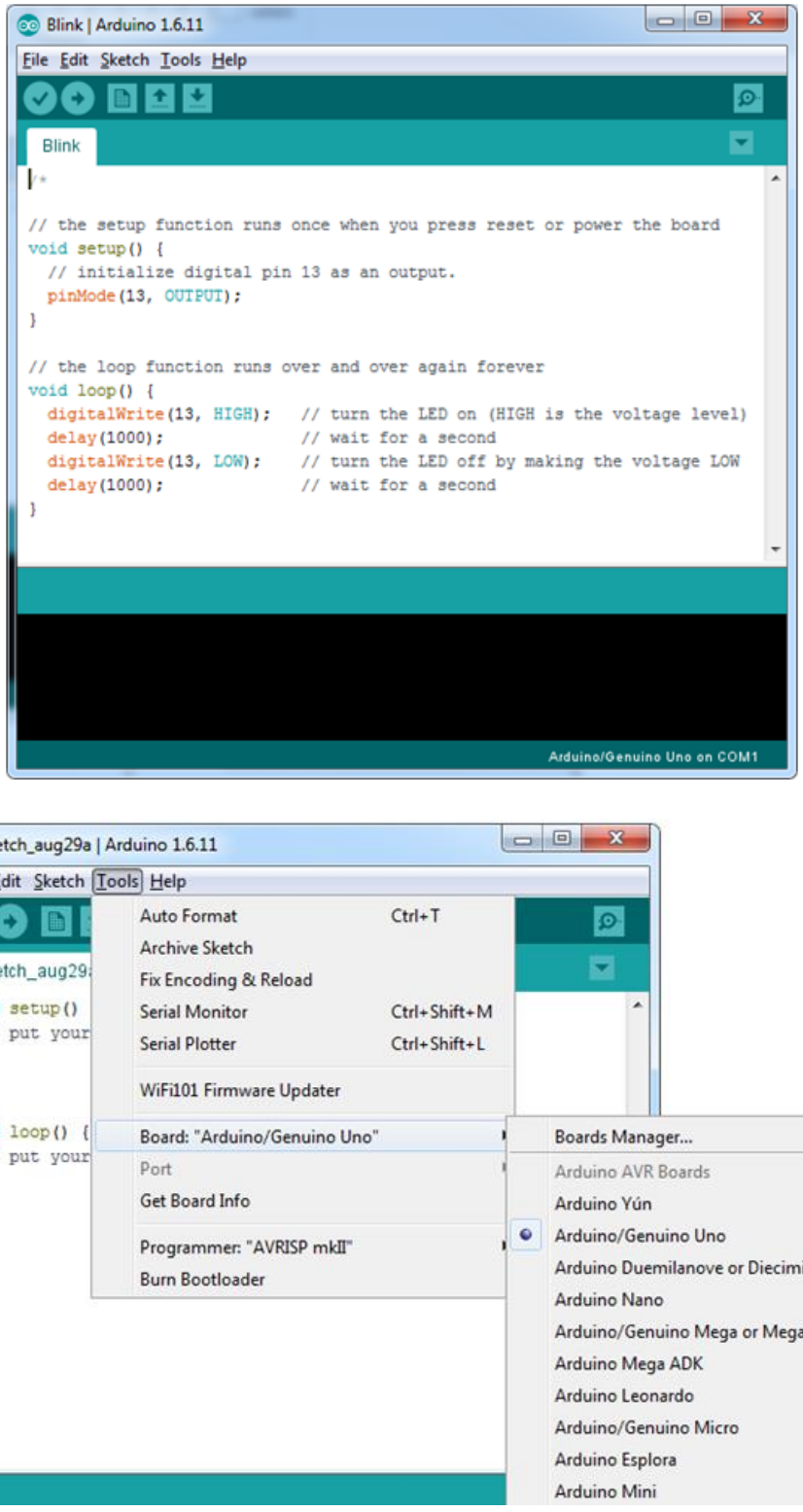
3. Projektfeladat megavalósítása, felhasznált eszközei, folyamata

Az előzőek alapján a projekt témájának kiválasztásánál elvárás volt, hogy a mindennapi életből vett problémán alapuljon. A projekt tervezési fázisa az oktató által kontroláltabban zajlott annak érdekében, hogy a tervezett kialakítás a projekt célja vonatkozásában költséghatékonyabb eszközökkel kerüljön megvalósításra. A jelillesztési, jelfeldolgozási, vezérlési és szabályozási feladatok megvalósítására elsősorban a külföldi online piactereken olcsón beszerezhető Arduino platform került kiválasztásra. Ezeknek az Atmel mikrovezérlőre épülő Arduino egységeknek az előnye, hogy olcsóságuk mellett az Arduino fejlesztői közösség számos többé-kevésbé kidolgozott példát tett elérhetővé, mely a fejlesztés során nagy segítség a hallgatók számára. Az eszköz nagy előnye az is, hogy nem csak maga a hardver szerezhető be igen olcsón, hanem a fejlesztői környezet is ingyenes, a program letöltéséhez sem szükséges speciális programozó eszköz, USB kapcsolat segítségével ez könnyen megvalósítható. A projektek során legtöbb esetben az Arduino UNO, Nano és Pro Mini fejlesztőlapok kerültek felhasználásra, melyek a 2. ábrán láthatóak.



2. ábra
Arduino fejlesztőlapok
Forrás: www.arduino.cc

A fejlesztőlapokra az Arduino.cc oldalon letölthető az Arduino Software fejlesztőkörnyezet, mely egyszerűen kezelhető, számos függvénykönyvtárat tartalmaz, melyek természetesen bővíthetőek és segítségével az Arduino platform számos fejlesztőlapja programozható USB kapcsolaton keresztül. Az Arduino UNO és Nano a kommunikációhoz szükséges USB/soros átalakítót tartalmazza, a Pro Mini fejlesztőlap esetén külső USB/soros átalakító alkalmazása szükséges. A fejlesztőkörnyezet kezelőfelületét és a fejlesztőkörnyezet által beépített módon támogatott fejlesztőlapokat a 3. ábra mutatja.

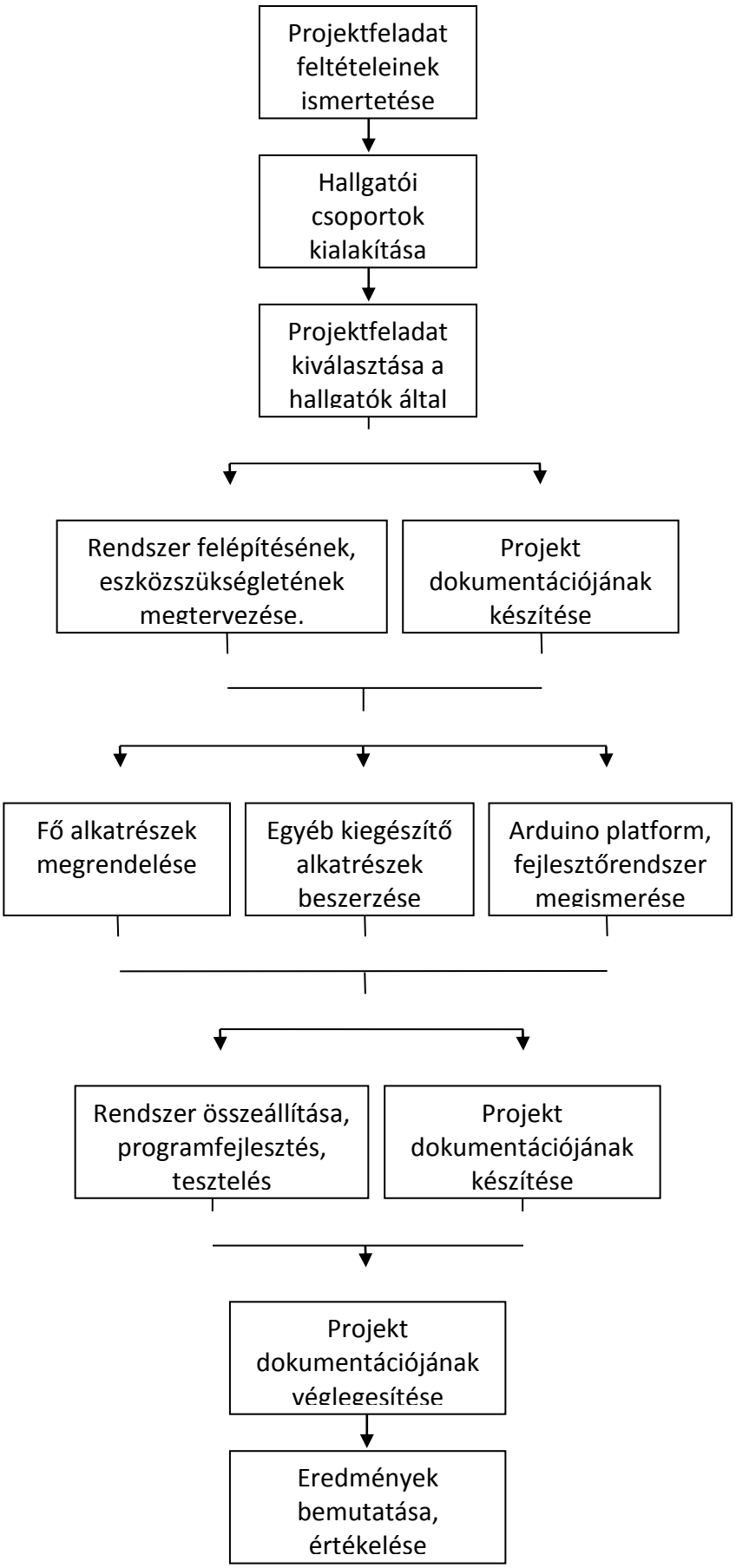


3. ábra
Arduino fejlesztőkörnyezet
Forrás: saját készítésű ábra

A hardver olcsósága és a fejlesztőkörnyezet ingyenessége oktatási szempontból igen nagy jelentőséggel bír, hisz a hallgatók esetleges tapasztalatlanságából adódó hibák nem okoznak nagy kárt, másrészt a fejlesztéshez szükséges feltételek nem csak az egyetemi oktatási infrastruktúra révén biztosíthatóak, hanem otthoni körülmények között is, amely az otthon végezhető projektmunka szempontjából igen hasznos.

A projektfeladat megvalósítása a bevezetőben említettek szerint többféle módon szervezhető, a mérés- és irányítástechnika jellegű projektek az órai munkát kiegészítő, középtávú, közel féléves projektként kerültek megvalósításra, tevékenység célját tekintve pedig eredményorientált módon. A hallgatók számára az első szorgalmi héten ismertetésre kerültek a projektfeladat előzőekben leírt feltételei, és a hallgatók elsősorban maguk választása alapján 2-4 fős csoportokat alakítanak ki (egyesek oktató által kerülnek besorolásra). A hallgatók maguknak kellett választani egy projektmunkát és meg kellett tervezniük a rendszer felépítését és meg kellett határozniuk a megvalósításhoz szükséges hardver eszközöket.

A projektmunkák az összetettségük, feltételezett megvalósítási idejük, eszközigényük alapján az oktató által a hallgatókkal közösen áttekintésre, pontosításra és véglegesítésre kerültek a harmadik-negyedik hét végéig. A projektek megvalósításához szükséges főbb eszközök, alkatrészek megrendelését a negyedik hét végéig meg kell tenni, amennyiben ez az olcsóbb beszerzési forrást biztosító nemzetközi online piactereken történik, mivel ezek esetén a szállítási idő kb. egy hónap. Az egyéb kiegészítő eszközök, alkatrészek beszerzése később is megoldható. Az ötödik és nyolcadik hét alatt a hallgatóknak lehetőségük nyílik az Arduino platform, fejlesztőlapok megismerésére, mivel az rendelkezésre állt, így a programozásuk, az alapvető jelillesztési feladatok gyakorolhatóak, valamint a tervezési fázis leírásával elkezdhető a projekt dokumentálása. A kilencedik hét környékén megérkező alkatrészekkel a rendszer összeállítása megkezdhető, amely a hardver kialakítási, programozási, tesztelési, javítási, optimalizálási feladatokat foglalja magában és négy-hat hét áll rendelkezésre. A projekt folyamata során az oktató folyamatosan figyelemmel kíséri a munkát és irányított kérdések által, az elvégzett vagy elvégzendő feladatokkal kapcsolatosan elemzésre, visszacsatolásra készteti a hallgatókat, ami alapján a téves, helytelen, esetlegesen a projekt befejezését veszélyeztető lépések a megvalósítás során feltárhatóak, megelőzhetők. A projekt egyes lépései dokumentálásra kerülnek, mely a projekt dokumentáció részét képezi.


Projektfeladat feltételeinek ismertetése
Hallgatói csoportok kialakítása
Projektfeladat kiválasztása a hallgatók által
Rendszer felépítésének, eszközszükségletének megtervezése.
Projekt dokumentációjának készítése
Fő alkatrészek megrendelése
Egyéb kiegészítő alkatrészek beszerzése
Arduino platform, fejlesztőrendszer megismerése
Rendszer összeállítása, programfejlesztés, tesztelés
Projekt dokumentációjának készítése
Projekt dokumentációjának véglegesítése
Eredmények bemutatása, értékelése

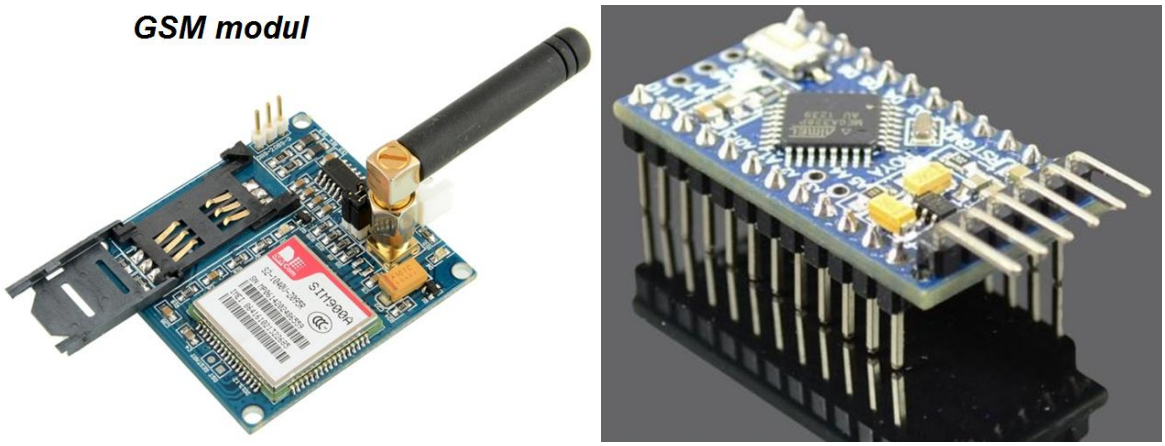
4. ábra
Projekt megvalósításának folyamatábrája
Forrás: saját készítésű ábra

A projekt dokumentáció részben folyamatosan készül, a tizenkettedik-tizennegyedik hét végéig kerül véglegesítésre. A hallgatóknak a projekt befejeztével, a tizennegyedik-tizenötödik hét végére, nem csak magát az eszközt kellett elkészíteni, hanem a projekt eredményeiről, megvalósítás során felmerült problémákról prezentáció keretében kell beszámolniuk, valamint a projekt megvalósításának dokumentációját a szakdolgozat előírásaihoz hasonló felépítésben, de 10-15 oldal terjedelemben kellett bemutatniuk. A projekt folyamatát, főbb tevékenységeit a 4. ábrán látható folyamatábra foglalja össze.

4. Eredmények, gyakorlati jelentőség

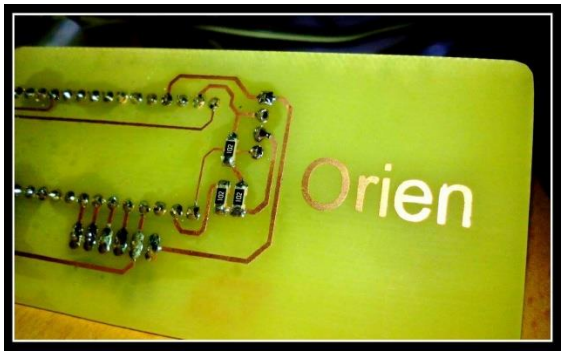
Az elmúlt időszakban projektfeladatainak eredményei alapján a projektoktatás sikeresnek mondható. Ez megnyilvánul egyrészt a hallgatói visszajelzések másrészt a projektfeladatok publicitásában is. Több projekt esetén a munka a projekt befejeztével is tovább folytatódott szakdolgozat témaként. Az alábbi 5-7. ábrák három konkrét projektfeladat főbb jellemzőit mutatják be. Az egyik egy távfelügyeleti riasztórendszert, mely GSM hálózaton tud SMS vagy adat kommunikáció segítségével riasztási információt küldeni. A második egy vakok tájékozódását segítő rendszert, mely távolságérzékelők által észlelt akadályok távolságát különböző hangeffektusokká alakítja. Míg a harmadik egy mozgásérzékelős, riasztó hangot kiadó, és szalagok mozgatását végző galambriasztó egységet mutat.

Távfelügyelt riasztó rendszer
Résztvevők: 3 fő
Időtartama: 4 hónap
Költség: kb 12 eFt
Eredmény: 1 publikáció konf. kiadványban
Főbb eszközök: Arduino mikrov., GSM modem mozgásérzékelős riasztó



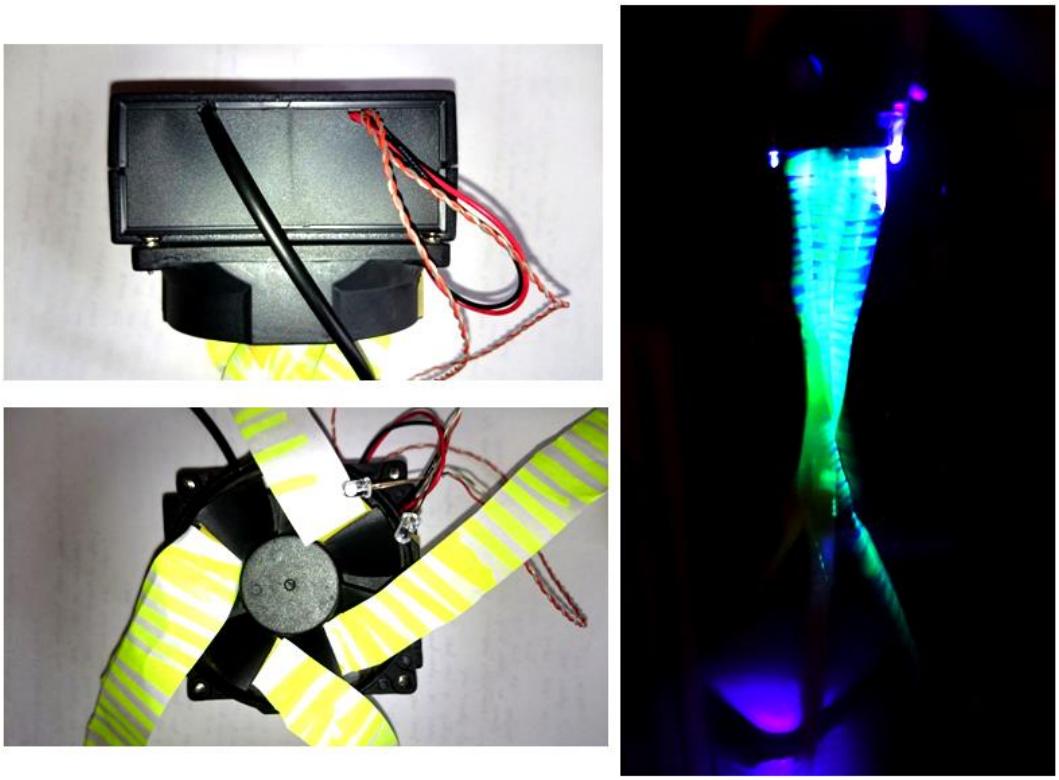
5. ábra
GSM alapú távfelügyeleti riasztó
Forrás: saját készítésű ábra

Vakok tájékozódását segítő rendszer
Résztvevők: Egyéni
Időtartama: 1 év
Költség: kb 15 eFt
Eredmény: 1 konf. előadás, 1 publikáció konf. kiadványban
Főbb eszközök: Arduino mikrov., ultrahangos és infra távolságérz., Bluetooth modul, szemüveg, fülhallgató



6. ábra
Vakok tájékozódását segítő rendszer
Forrás: saját készítésű ábra

Galambriasztó rendszer
Résztvevők: 2 fő
Költség: kb 10 eFt
Eredmény: 1 publikáció konf. kiadványban
Főbb eszközök: Arduino mikrov., infra mozgásérzékelő, buzzer, CPU ventilátor, LED, UV szalag



7. ábra
Galambriasztó
Forrás: saját készítésű ábra

Az előző tanévben kérdőív segítségével felmérés történt arról, hogy a hallgatók milyen véleményt alkottak a projektfeladattal kapcsolatban. A kérdőívet a projektfeladatot készítő hallgatók közül 29 fiú és 2 lány volt. A kérdőív kérdései és azok összesített eredménye az 1. táblázatban látható.

Kérdés	Igen	Nem	Tartózkodik
Érdekesnek találta a projektfeladat kidolgozását?	29	1	1
Hasznosnak tartaná projektfeladat kidolgozását más tantárgyak esetén is?	30	1	0
A projektfeladat segítette az ismeretek elsajátítását?	27	1	3
Könnyen megoldható volt a projekt?	18	11	2

A projektfeladatban szerzett ismeretek a jövőben hasznosíthatóak?	28	1	2
A projektmunka segítette a csapatban való együttműködést?	22	6	3

1. táblázat
Hallgatói vélemények összegzése

A hallgatói vélemények alapján látható, hogy a hallgatók nagy része a projekt alapú tanulást érdekesnek, hasznosnak, a tantárgy ismereteinek elsajátítását segítőnek, az elsajátított ismereteket pedig jövőben hasznosíthatónak találta. A projekt megvalósítása során a csapatban történő együttműködés segítéséről alkotott vélemény még mindig jelentősen pozitív volt, de többen vélekedtek úgy, hogy nem volt megfelelő összhang az egyes csoportokban. Ez elsősorban abból adódott, hogy nem minden hallgató vette ki egyenlő módon a részét a feladatokból, nem volt olyan jó a feladatok megoszlása. A projektfeladat könnyűségét tekintve több hallgató vélekedett úgy, hogy a feladat könnyű volt, de 11 hallgató vélte nehéznek a feladatot. Elbeszélgetések alapján az ő vonatkozásukban elsősorban egyes előzetes ismeretek hiánya okozta a legnagyobb gondot. Összességében azonban megállapítható, hogy a hallgatói visszajelzések alapján a projekt sikeresnek mondható, a hallgatók számára fontos gyakorlati jelentőséggel bír, alkalmazása, esetleges más tárgyakra történő kiterjesztése javasolt.

Összefoglalás

A tanulmányban bemutatott oktatási célú projekt, elsősorban a mérés- és irányítástechnika, a jelek és rendszerek, valamint programozás, és ezekhez kapcsolódó tárgyak elméleti és gyakorlati ismeretanyagának elsajátítását segítik. A bemutatott projektfeladatok több tantárgyban tanult ismeretek gyakorlati alkalmazásának elsajátítását segítik mind a szoftver, mind pedig a hardver ismeretek tekintetében. A projektfeladatok a mindennapi életből merítettek, a hallgatók közvetlen, aktív részvételével valósultak meg, akár egyéni, akár csoportos munkában. A projekt témáját a hallgatók maguk választották érdeklődési területüknek megfelelően, igazodva a mérés és irányítástechnika tantárgy tématerületéhez.

A projektfeladatok jelillesztési, jelfeldolgozási, vezérlési és szabályozási feladatainak megvalósítására az olcsón beszerezhető Arduino platform került kiválasztásra, melyek előnye, hogy olcsóságuk mellett az Arduino fejlesztői közösség számos kidolgozott mintapéldát tett elérhetővé, mely a fejlesztés során nagy segítség nyújthat a hallgatók számára. Az eszköz nagy előnye az is, hogy nem csak maga a hardver szerezhető be igen olcsón, hanem a fejlesztői környezet is ingyenes. A hardver olcsósága, egyszerű programozhatósága valamint a fejlesztőkörnyezet ingyenessége oktatási szempontból igen fontos, mivel így nem csak az oktatási intézményben van lehetőség a projektfeladat kidolgozására, hanem részben otthoni feladatként is végezhető. A projektfeladatok kidolgozása az alkatrészek beszerzésével és az eredmények reprezentálásával, a szükséges dokumentáció összeállításával együtt 14-15 hetet vesz igénybe, amely jól illeszkedik a szorgalmi időszakban rendelkezésre álló időhöz.

A hallgatói vélemények alapján a projektfeladat eredményesnek mondható, kiterjesztése célserű lenne más tárgyak vonatkozásában is.

Irodalomjegyzék

Dewey, J.– Kilpatrick, W. H. (1935): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Weimar.

Frey, K.(1982): Die Projektmethode. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. 58.

Katona, J. (2014): Examination and comparison of the EEG based Attention Test with CPT and T.O.V.A., 15th IEEE International Symposium on Computational Intelligence and Informatics. IEEE Hungary Section, 2014. 117-120.

Katona József (2015): A rövidtávú memória (RTM) és a figyelem szerepe az emberi tanulásban és emlékezésben, University of Dunaujvaros, Informatikai terek. 2015. 74-84.

Katona, J. (2015): The Comparison of the non-invasive mobile EEG registration and the signal processing devices, University of Dunaujvaros, Informatikai terek. 2015. 97-110.

Kovátsné N. Mária (2006): Fenntartható oktatás és projektpedagógia

M. Nádasi Mária (2003): Projektoktatás. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. ELTE BTK, Budapest. 16.

Molnár, Gy. (2014): Modern ICT based teaching and learning support systems and solutions in higher education practice, 10th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics. 421-430.

Molnár György (2014): Pedagógiai megújulás tapasztalatai a szakmai tanárképzésben - új IKT alapú eszközök és koncepciók a tanárképzésben, VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. 434-452.

Szűts, Z. (2012): An Iconic Turn in Art History - The Quest for Realistic and 3D visual Representation on the World Wide Web, The Iconic Turn in Education (Visual Learning). Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 59-66.

Szűts Zoltán (2014): Közösségi média és WEB 2.0 alapú tanulási formák integrálása a felnőttképzésbe, Edu szakképzés és környezetpedagógia elektronikus szakfolyóirat 4. szám, 37-45.

Verók Attila – Vincze Beatrix (2011): A projektmódszer elmélete és gyakorlata. Médiainformatikai kiadványok. Eszterházy Károly Főiskola. 21.

William Heard Kilpatrick (1918): The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process, Teachers College. Columbia University. 319–334.

MÉRNÖKINFORMATIKUS HALLGATÓK TANULÁSI STÍLUSA

Tóth Péter, toth.peter@tmpk.uni-obuda.hu

Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

Bevezetés

A közoktatásban már 2002 óta folyik kompetenciamérés. Ennek célja annak megállapítása, hogy a tanulók milyen mértékben képesek matematikai eszköztudásukat és szövegértési képességeiket a tanulmányaik során, illetve a hétköznapokban alkalmazni.

A kompetenciamérés gondolata a felsőoktatásban is felmerült, s már történtek is ez irányú lépések (pl. Pallas Athéné Egyetem, Szegedi Tudományegyetem).

Az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjában már korábban is több kutatás folyt a tanári, illetve tanulói kompetenciák feltárását illetően (*Holik*, 2005; *Simonics*, 2013; *Tordai*, 2015; *Tóth P.*, 2011). Jelen kutatásunk e tapasztalatok bázisán szerveződött.

Felmerül a kérdés: Milyen kompetenciákat mérjünk a felsőoktatásban tanulók körében?

- Szakmai kompetenciákat?
- A szakmai kompetenciák megalapozását és fejlesztését szolgáló általános kompetenciákat?
- Olyan személyes kompetenciákat (személyiségjellemzőket, attitűdöket, diszpozíciókat, motívumokat, önismeretet, önhatékonyságot), amelyek részt vesznek a szakmai kompetenciák kibontakozásában, kibontakoztatásában?

Mi lehet a célja egy ilyen mérésnek a felsőoktatásban?

- Pályaalkalmasság vizsgálat, vagyis a választott pályán való beválás, a munka világában való érvényesülés előrejelzése?
- Annak eldöntése, hogy alkalmas-e a hallgató a tanulmányok során felmerülő követelmények teljesítésére?
- A lemorzsolódás okainak feltérképezése?

- A hallgatók jobb megismerése révén javaslatok megfogalmazása a képzés tartalmi és módszertani továbbfejlesztésére?
- Longitudinális vizsgálattal a kompetenciák fejlődésének, fejlesztésének monitorozása?

A kérdések megválaszolására kutatócsoportot szerveztem, amelynek tagjai *Holik Ildikó* és *Tordai Zita* az Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának munkatársai.

A kutatás az alábbi egyéni jellemzők megállapítására irányult:

- háttéradatok
- kompetenciák fontosságának és meglétének önértékelése
- személyiségvizsgálat a Big Five szerint
- *Raven*-féle intelligencia
- érzelmi intelligencia
- *Kolb*-féle tanulási stílus
- énhatékonyság
- teljesítménymotiváció

A pilotkutatást 2016 májusában 50 mérnökinformatikus hallgató körében végeztük. Jelen tanulmány a tanulási stílus feltérképezésére kapott eredményeket ismerteteti.

1. A tanulási stílus értelmezése

A kognitív stílus az egyén öröklött és tanult jellegzetességein alapuló kognitív tevékenységekben (észlelés, figyelem, emlékezés, gondolkodás, problémamegoldás, metakogníció) megnyilvánuló különbségeit, vagyis a megismerés tartós, vagy kevésbé tartós diszpozícióit fejezi ki.

Felmerül a kérdés, hogy mi a különbség a képesség és a kognitív stílus értelmezése között? *Tóth László* nyomán megállapíthatjuk, hogy mindkettő egyéni különbözőségeket mutat, de amíg a képesség egypólusú (alacsony – magas), addig a kognitív stílus kétpólusú (egyikféle – másikféle). Ezen kívül a képesség valamilyen „… működésmódot jelez…”, míg a kognitív stílus a „… képesség, a személyiség és az interperszonális működés sajátos ötvözete.” (*Tóth L.*, 2005, 237. old.).

A kognitív stílus szempontjából nemcsak a hallgató, hanem az oktató oldaláról is célszerű megvizsgálni a dolgot. Még izgalmasabb a kérdés,

miként befolyásolja a stílusbeli egyezés, illetve különbözőség az oktató – hallgató interakciót. E témakör a tanítás- és tanulásmódszertan kiemelt témakörei közé tartozik (*Tóth P.*, 2011).

A kognitív stílusra vonatkozó kutatások közül talán azok a legáltalánosabban elfogadottak, amelyek a tanulásbeli egyéni különbözőségeket igyekeznek feltárni. A tanulási stílus éppen ezeket az egyéni különbözőségeket fejezi ki, egy, két esetleg több kognitív, affektív, szociális dimenzió mentén. *Das* szerint egyfajta beállítódás valamely tanulási stratégia, vagy stratégiák alkalmazása iránt (*Das*, 1988).

Az 1980-as évek elején jelentek meg az első tanulási stílus elméletek, amelyek eleinte egydimenziós bipoláris skálájúak voltak. A dimenziót mindig valamely kognitív stílusjegy (félteki laterizáció, gondolkodási mód, problémamegoldásbeli sajátosság, stb.) adta. A különféle tanulási stílusok e kognitív stílusjegyek alapján kerültek meghatározásra, például bal agyfélteke – jobb agyfélteke dominanciájú (*Torrance – Rockenstein, 1988*), reflektív – impulzív (*Kogan*, 1983) stílus. Kritikai észrevételként fogalmazódik meg a tanulásra ható további tényezők figyelmen kívül hagyása, valamint problematikus a stílusbeli beazonosíthatóság. Az első probléma kiküszöbölésére jöttek létre a többdimenziós elméletek. A kognitív stílus jegyek között kell megemlíteni az érzékleti modalitásokat (vizuális, auditív, mozgásos; az angol rövidítést használva VAK – visual, auditory, kinesthetic), melyek számos többdimenziós elméletben visszaköszönnek (*Bernáth – Horváth – Mihály – Páldi*, 1981). A többdimenziós bipoláris elméletek közül kiemelhető a *Honey – Mumford*- (*Honey – Mumford*, 1982), vagy a *Kolb*-féle (*Kolb*, 1984) tanulási stílus.

David Kolb már több mint 40 éve foglalkozik a tanulási stílus vizsgálatával. Az általa kifejlesztett Learning Style Inventory (KLSI) az egyik legelterjedtebb mérőeszköze a tanulási stílus vizsgálatának. Experimentális, tapasztalati tanuláselmélete a XX. században meghatározó jelentőséggel bíró releváns irányzatokat (*John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers* stb.) ötvözte (*Kolb*, 1984).

A tanulási stílus kérdőív első pilot változatát 1969-ben dolgozta ki egy projekt keretében az MIT-ben, majd 1971-ben véglegesítette a 9 itemes változatot. 1971 és 1985 között több mint 350 olyan cikk jelent meg, amely az KLSI alkalmazásának eredményeit közölte. A tapasztalatokat az 1984-ben megjelent könyvében összegezte, amely alapjául szolgált a következő évben megjelent második változatnak. Az első bírálatokat a felsőoktatásban alkalmazott kérdőív az alacsony belső konzisztenciája és

ismételt méréses reliabilitása miatt kapta. A második verziónál a Cronbach-alfa átlagban a különböző vizsgálatokban 0,73 és 0,88 közötti értéket adott, miközben az első teszttel való korreláció 0,87 és 0,93 között mozgott. Megváltoztatta a kérdőív eredeti formátumát, de meghagyta a négyfokozatú rangskálát. Az itemek számát növelte hárommal és más lett a kérdőív megfogalmazása is.

Ezt követően újabb közel 630 publikáció jelent meg, amely az új kérdőív eredményeiről számol be, rámutatva a belső konzisztencia jelentős javulására, viszont a teszt – re-teszt reabilitás továbbra is alacsony szintű maradt. 1999-ben, majd 2005-ben jelent meg a kérdőív önértékelős randomizált 3. és 3.1. változata, amelynél a belső reliabilitás kismértékben csökkent (0,71 – 0,84), viszont az ismétléses megbízhatóság drasztikusan megnövekedett (0,91 – 0,98) (*Kolb – Kolb*, 2005). Problémája még az KLSI-nek az alacsony konstrukciós és prediktív validitás, azonban számos előrelépés történt ezen a területen is (*Coffield* et al., 2004; *Kolb – Kolb*, 2005).

Ez alatt a közel 40 év alatt a *Kolb*-féle kérdőíveket sok területen (önfejlesztés, tanulási önszabályozás, pályaorientáció, problémamegoldási stílus, vezetési stílus, stb.) alkalmazták, számos további kérdőív alapjául szolgált, például a *Honey – Mumford*- és a *McCarthy*-féle elmélethez (*Honey – Mumford*, 1982; *McCarthy*, 1996).

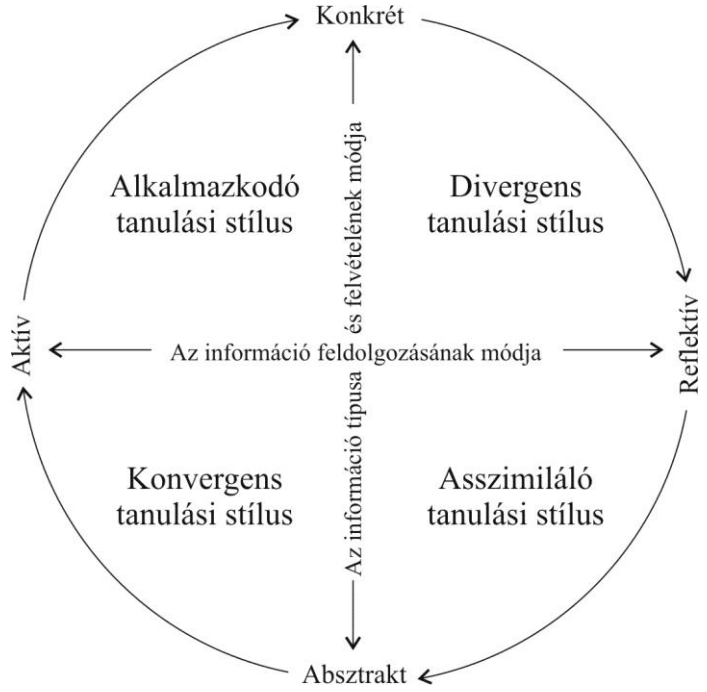
David Kolb az alábbi öt tételre alapozta elméletét (*Kolb*, 1984):

- A tanulás pontosabban fogalmazható meg szabályozott folyamatként, mint kimeneti feltételként. E tétel *Dewey* azon megállapításán nyugszik, ami nem tesz különbséget az oktatás folyamata és célja között.
- A tanulás mindig újra tanulás is egyben, ugyanis a tanuló meglévő tudása is szerepet játszik az új ismeretek feldolgozásában, mintegy átalakítva, integrálva azt.
- A tanulást olyan holisztikus folyamatként értelmezi, amelyben nem csak kognitív, hanem affektív tényezők is szerepet játszanak.
- A *Piaget*-féle adaptációs elmélet a tanulás alapja. Az elmélet szerint az egyén állandó dialektikus kölcsönhatásban él környezetével, egyrészt a szervezet belső állapotának megváltoztatásával alkalmazkodik (akkomodál, idomul) hozzá, másrészt pedig igyekszik megváltoztatni (asszimilálni, beolvasztani) azt. Az emberi szervezet és a környezet közti „konfliktusok”, állapotkülönbségek mindkét

esetben kiegyenlítődnek, ugyanis az egyénnek is természetes állapota az egyensúly.

- A tanulás tudáskonstrukció révén jön létre, ahol egyaránt fontos szerepe van a társas tanulásnak és a tudástranszfernek (konstruktivista tanulásfelfogás) is.

Kolb alapvetése az volt, hogy adottságok, vagy tanulási tapasztalatok révén az emberben kialakulnak olyan tanulási jellemzők, dominanciák, amelyek befolyással bírnak nem csak a tanulásra, hanem a problémamegoldásra, a szakmai fejlődésre, de még a pályaválasztásra is. Elkülönítette egymástól a tanulási stratégiát és a stílust, előbbi inkább az adott tanulási szituációval összefüggő változó, míg utóbbi inkább az adott személyiségre jellemző attitűd. Az adott helyzetben az ösztönös stratégiaválasztást inkább a tanulási stílus, míg a tudatosabbat főként a cél, a körülmények és a stílus együtt határozzák meg. Hosszabb távon a tanulási stílus fejlesztése hozzájárul a személyiség formálásához is. *Kolb* a tanulási stílust az észlelés, az információszerzés és a –feldolgozás dimenziójában értelmezte (1. ábra).



1. ábra A *Kolb*-féle tanulási stílusok értelmezése

Az információ jellege és annak felvétele lehet

- konkrét, tapasztalatokon nyugvó (KT), illetve

- absztrakt, gondolkodáson alapuló (EF).

Az információfeldolgozás pedig lehet

- reflektív, megfigyelő jellegű (RM), vagy
- aktív, kísérletező (AK) (*Kolb*, 1984).

Elmélete szerint a tanulás egy olyan körfolyamat, amelyben jól elkülöníthető egymástól a tapasztalatszerzés, a megfigyelés, a gondolkodás és az alkalmazás szakasza. Az ismeretszerzés e szakaszain való „áthaladás" igen különböző képességeket, attitűdöket, illetve viselkedést igényel a tanulótól. A tanulók pedig eltérő tulajdonságokkal bírnak e területeken, a *Kolb* által kifejlesztett kérdőív (KLSI, Kolb Learning Style Inventory) e sajátosságok dominanciáját is képes kimutatni.

Kétdimenziós polinóm rendszerében (1. ábra) négyféle tanulási stílust különített el, melyekhez igen eltérő tanulási attitűdök és módszerek tartoznak. A tanulási stílus lehet alkalmazkodó (konkrét információk aktív, alkalmazó jellegű feldolgozása), vagy más szóval cselekvésorientált; divergens (konkrét információk alapos megfigyelésen és megértésen nyugvó feldolgozása), vagy másként érzékelésorientált; asszimiláló (absztrakt információk megfigyelésen és megértésen alapuló feldolgozása), vagy gondolkodás centrikus; konvergens (absztrakt fogalmak aktív alkalmazó jellegű feldolgozása), más szóval tervezéscentrikus.

Kolb nyomán mindegyik tanulási stílushoz részletes jellemzést adtunk. Például a kutatásunk eredményeként kapott legjellemzőbb tanulási stílus, az asszimiláló stílus jellemzői a következők:

> Domináns ismeretszerzési módja a fogalomalkotás, gondolkodás, míg ismeretfeldolgozási módja a megfigyelés, megértés. Inkább az elvont, az absztrakt ismereteket részesíti előnyben, míg a tanulás során inkább a passzív szituációkat preferálja.
>
> Kevésbé érdeklődik az emberek iránt, többet foglalkozik elvont dolgokkal, mint az elmélet gyakorlati alkalmazásával. Erőssége az elvont, elméleti feltételezések, teóriák, modellek felállítása, azonban azok gyakorlati megvalósítása, kipróbálása már nem igazán tartozik az erősségei közé. Fontos számára, hogy a kigondolt elképzelés logikus és több oldalról nézve is bizonyított legyen. Abban az esetben viszont, ha ez az elképzelés nincs összhangban a gyakorlattal, a tapasztaltakkal, a tényekkel, akkor a hibát az utóbbiban keresi. Igazi elméleti ember, gyakori kérdése a „Milyen?", „Micsoda?". Szereti a feladatok megoldása, a kísérletek végrehajtása vagy a megfigyelés során szerzett tapasztalatait egységes rendszerbe foglalni. Értékeli a lépésről-lépésre előrehaladó logikus gondolkodást, melynek során

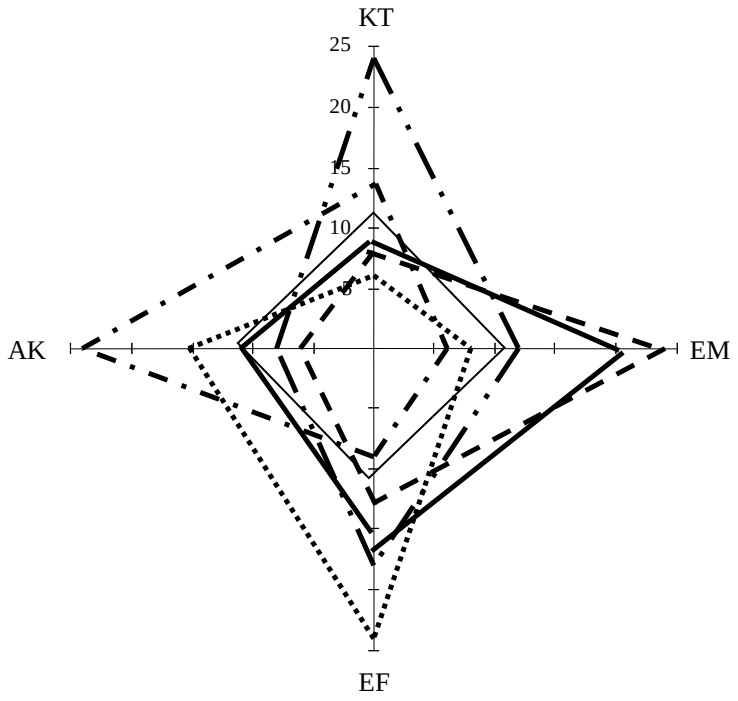
felhasználja a legapróbb részleteket is. Erőssége az induktív gondolkodás, vagyis az egyes eredményekből, adatokból tud következtetni az általános törvényszerűségekre. Mivel a matematikai feladatok megoldásánál is gyakran alkalmazott a logikai következtetésnek ez a formája, ezért a matematikában is egész elfogadhatóan teljesít. Inkább a természettudományok érdeklik.

A tanulási stílus nézőpontjából az önszabályozó tanulás szempontjai a következők.

- A két domináns tanulási szakasz, vagyis a saját tanulási stílus felismerése révén olyan tanulóval való társas tanulás, aki eltérő preferenciákkal rendelkezik. A konvergens a divergenssel, az akkomodáló pedig az asszimiláló stílusú tanulóval dolgozzon együtt, ami az 1. ábrán ellentétes síknegyedeket jelent.
- A fejletlenebb két tanulási szakasz erősítése, ami viszont csak hosszabb távon vezethet eredményre (2. ábra). Ennek eredményeként a tanulási stílus dominanciája csökken, ez pedig kiegyensúlyozott tanulási folyamatot eredményez.
- A tanulási szituációk, a környezet tanulási stílushoz igazítása. Ez másféle tanulási módszerek alkalmazását igényli. Mivel a KLSI-re kapott eredmények a pályaorientációban is hasznosíthatók, ezért olyan szakmát kellene választani, ahol az ismeretszerzésnek éppen azon szakaszai a fontosak, ahol az egyén erősségekkel rendelkezik, például konvergens tanulóknak a műszaki területek, divergenseknek pedig a művészetek, vagy a szociális szolgáltatások.

Mint azt az 1. ábra kapcsán láttuk a ciklikus körfolyamat 4 féle tanulási mód, szakasz váltakozásából áll, amelyek eltérő attitűdöt, képességet és viselkedést várnak el a hallgatóktól. A problémamegoldás és a tanulás folyamata *Kolb* értelmezése szerint szorosan összekapcsolódik (3. ábra). Az egyes tanulási szakaszokban mutatkozó egyéni erősségek, illetve gyengeségek a problémamegoldás során is éreztetik hatásukat. E szakaszok eredményes teljesítése a tanuló különböző képességeit igénylik. A konkrét tapasztalatszerzésre kapott magas pontszám azt jelenti, hogy a tanuló fejlett problémaérzékenységgel rendelkezik, viszont a tengely másik végpontján lévő fogalomalkotás alacsony pontszáma a lehetséges megoldási lehetőségek értékelésénél jelentenek gondot. A tanultak új szituációban való alkalmazására kapott magas pontszám a probléma megoldásában, a megoldási lehetőségek kivitelezésében érezteti kedvező hatását, viszont a túlsó pontban lévő elmélkedő megfigyelés, megértés fázisában hátrányt szenved a megoldandó probléma kiválasztása.

Mindezek figyelembevételével megállapítható, hogy a divergens tanuló erőssége az elméleti modell összehasonlítása a valósággal és a problémák felismerése, az asszimilálóé az alternatív megoldási lehetőségek számbavétele és a probléma kiválasztása, a konvergensé a különféle megoldási lehetőségek következményeinek feltárása, a helyes megoldás kiválasztása, míg az akkomodálóé a megoldás kivitelezése és a cél megfogalmazása, a megfelelő elméleti modell kiválasztása, ami már egy következő folyamat elejének tekinthető (*Kolb*, 1985).



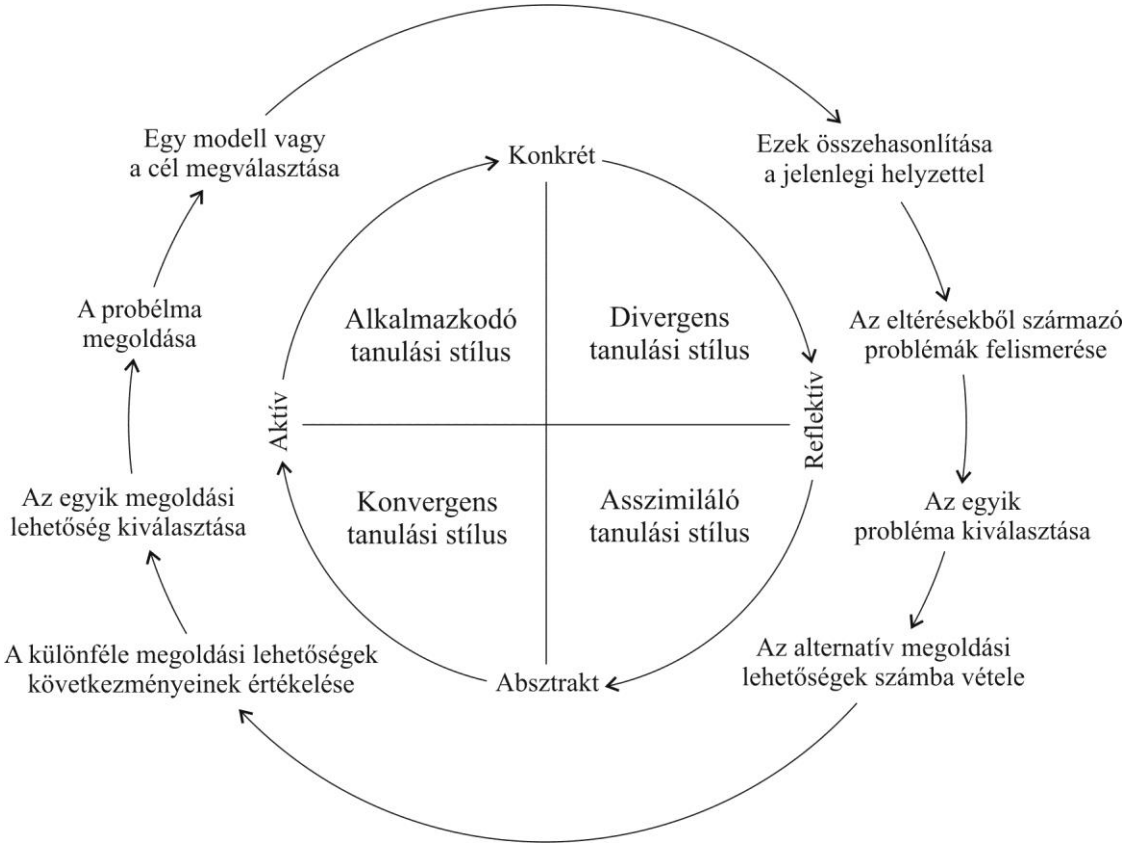
2. ábra A tanulási folyamat szakaszainak dominanciája

A fentiek alapján megállapítható, hogy a tanulás eredményességére a kognitív szférában leginkább a figyelem (terjedelme, tartóssága, megoszlása), a megértés (fogalomalkotás, összefüggések felismerése és feltárása), az emlékezet (kódolás, tárolás, előhívás) és a problémamegoldás, míg affektív viszonylatban az önismeret, az önállóság, az akaraterő, a kitartás, a rendszeresség, a társas kapcsolatokra való érettség van hatással.

Kolb felsőoktatásban tanuló nappali, levelező és távoktatásos hallgatóknál figyelte meg, hogy a tanulási teljesítmény leromlását eredményezi, ha a tanult szakterület tanulási sajátosságai, elvárásai nem egyeznek meg a

saját tanulási jellemzőivel, attitűdjével. Ha pedig megegyeznek, akkor a tanulás eredményesebb lesz. Ez inspirálta őt, hogy kölcsönkapcsolataikban vizsgálja a különböző szakterületeket, munkaköröket, foglalkozásokat (*Kolb*, 1985).

E szerint a konvergens tanulási stílussal rendelkező hallgató inkább az alkalmazott természettudományok, a műszaki tudományok, az informatika tudományok, míg az asszimiláló a természettudományok, a matematika tudomány és a kutatás – fejlesztés területén dolgozhatnak leghatékonyabban.



3. ábra A tanulási és problémamegoldási körfolyamat kapcsolata

Harb és munkatársai kísérletet tettek annak megállapítására is, hogy egy bizonyos *Kolb*-féle tanulási stílussal rendelkező hallgató milyen tanítási stílust igényelne. A kutatás során legnagyobb számban előforduló asszimiláló és konvergens tanulási stílussal rendelkező hallgatók számára a következő oktatási módszerek a leginkább megfelelőek.

Az asszimiláló hallgatónak leginkább egy szakértői tanári szerepre van szüksége, ami klasszikus tanárközpontú módszerek (pl. előadás, magyarázat, szemléltetés, demonstráció, tanári irányítású

problémamegoldás) alkalmazását jelenti. Az oktató feladata a tudásközvetítés, a megértés elősegítése és az időbeli ütemezés.

A konvergens hallgatónak igazi trénerre van szüksége, aki hozzásegíti a tanulót a tudás megkonstruálásához. Lehetőséget teremt a tanultak alkalmazására, aktivizáló tanulási környezetet teremt (pl. oktatói demonstráció, számítógéppel segített tanulás, laboratóriumi munka, terepgyakorlat, tanulói kísérletek) (*Harb et al.*, 2004).

2. Kutatási eredmények

Elsőként lássuk a KLSI magyar verziójának relibilitás mutatóit a pilot vizsgálat alapján, összehasonlítva a nemzetközi tapasztalatokéval (1. táblázat) (*Kolb – Kolb*, 2005).

Ha az itemek száma vagy az átlagos korreláció alacsony értéket vesz fel, akkor csökkenni fog a Cronbach-alfa értéke is. Az is egyértelmű, hogy az itemek közötti alacsony korreláció arra enged következtetni, hogy a teszt itemjei nem egy és ugyanazon dolog vizsgálatára szolgálnak, a belőlük képzendő tesztérték nem alkalmas sem elméleti, sem pedig gyakorlati felhasználásra.

Hallgatói szak	N	KT	RM	EF	AK
online felhasználók	5023	0,77	0,81	0,84	0,80
bölcsész	221	0,81	0,78	0,83	0,84
gazdasági	711	0,56	0,67	0,71	0,52
gazdasági	323	0,72	0,75	0,72	0,73
gazdasági	403	0,67	0,78	0,78	0,78
mérnökinformatikus	50	0,71	0,48	0,70	0,64

Megjegyzés: N: hallgatók száma; KT: konkrét tapasztalatszerzés; RM: reflektív megfigyelés; EF: elvont fogalomalkotás; AK: aktív kísérletezés

1. táblázat Reliabilitás mutatók tanulási változóként

A KT esetében az i1.5 és az i1.10, a RM-nél az i2.4 és az i4.10, az EF-nél nincs ilyen, míg az AK-nál az i4.3 és az i4.9 itemek pontosításával javítandó a megbízhatóság értéke. Az inter-item korrelációs mátrix rávilágít az egyes itemek közötti nem kielégítő együtt járásra. Itt elsősorban a reflektív megfigyelésre kell fókuszálni.

Hallgatói szak	N	KT	RM	EF	AK	EF-KT	AK-RM
online felhasználók	5023	25,22 (6,24)	27,98 (7,03)	32,43 (7,32)	34,36 (6,65)	7,21 (11,64)	6,38 (11,61)
I. évf. kutató egyetemi	288	23,81 (6,06)	29,82 (6,71)	33,49 (6,91)	32,89 (6,36)	9,68 (10,91)	3,07 (10,99)
bölcsész	221	24,51 (6,39)	28,25 (7,32)	32,07 (6,22)	35,05 (7,08)	7,56 (10,34)	6,80 (12,37)
művészeti	813	28,02 (6,61)	29,51 (7,18)	29,06 (6,94)	33,17 (6,52)	1,00 (11,13)	3,73 (11,49)
MBA	328	25,54 (6,44)	26,98 (6,94)	33,92 (7,37)	33,48 (7,06)	8,38 (11,77)	6,49 (11,92)
mérnök-informatikus	50	25,02 (6,43)	29,90 (4,66)	36,44 (5,41)	28,72 (5,63)	11,42 (10,42)	-1,18 (8,56)

Megjegyzés: N: hallgatók száma; KT: konkrét tapasztalatszerzés; RM: reflektív megfigyelés; EF: elvont fogalomalkotás; AK: aktív kísérletezés; EF-KT: az ismeretek jellege (elvont vs. konkrét), felvételének módja; AK-RM: az ismeretek feldolgozási módja (aktív vs. passzív).

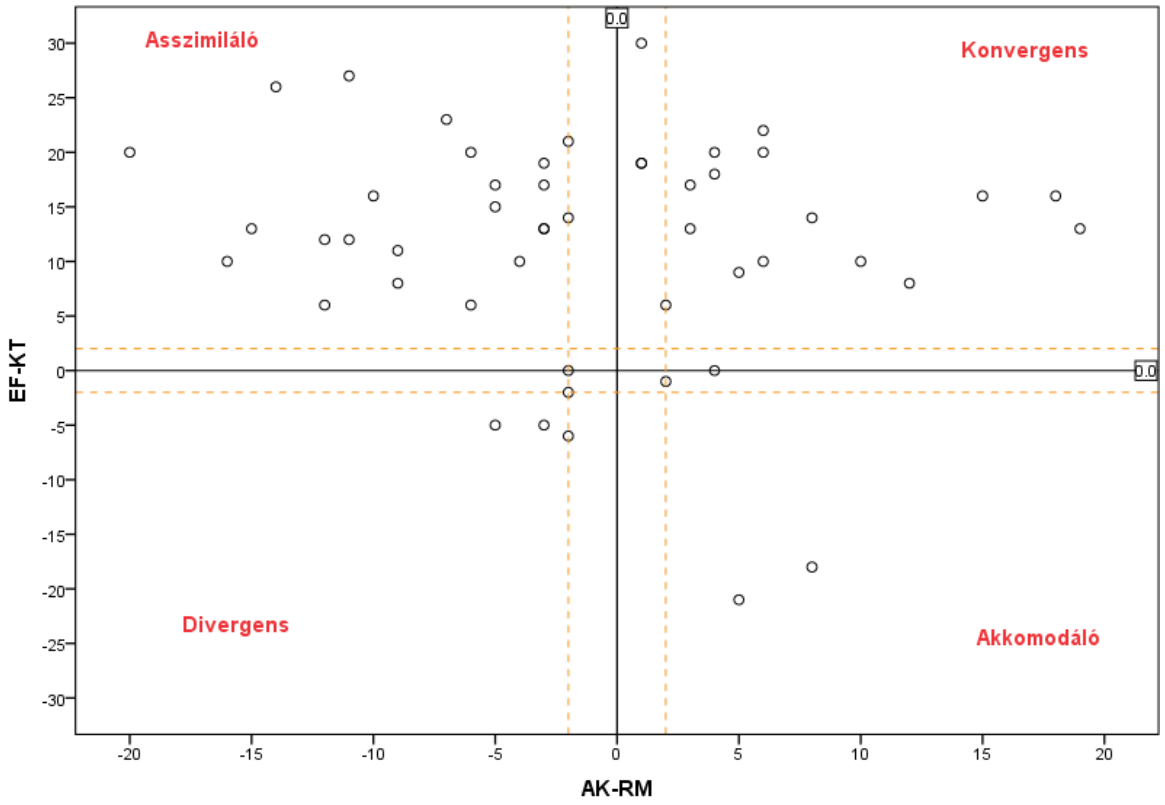
2. táblázat Tanulási változók leíró statisztikai mutatói a nemzetközi kutatásokkal összevetve

Mindezek után a pilot vizsgálat eredményeit bizonyos fenntartásokkal kell kezelni, leginkább az RM dimenzióban.

A 2. táblázatban megadtuk az egyes tanulási változók főbb leíró statisztikai mutatóit (átlag és zárójelben a szórás) a nemzetközi kutatásokkal összehasonlítva.

A mérnökinformatikus hallgatók tanulási változóinak átlaga jelentős mértékben eltér a többi szakon tanulókétól. Ez nem probléma, hanem inkább sajátosság, amire az oktatás során érdemes figyelemmel lenni. Annál is inkább így van ez, mert a nemzetközi kutatásokban többnyire bölcsész, művészeti és gazdasági szakterületen tanulók vettek részt, itt pedig műszaki, informatikai területen tanulók. Mások a tanulási követelmények, amiknek a tanulóknak meg kell felelniük.

Az EF-KT dimenzióban az elvont ismeretek gondolkodás általi felvételét (jelentős mértékben), míg az AK-RM dimenzióban a passzív tanulási helyzeteket, megfigyelés általi feldolgozását (kis mértékben) preferálják.



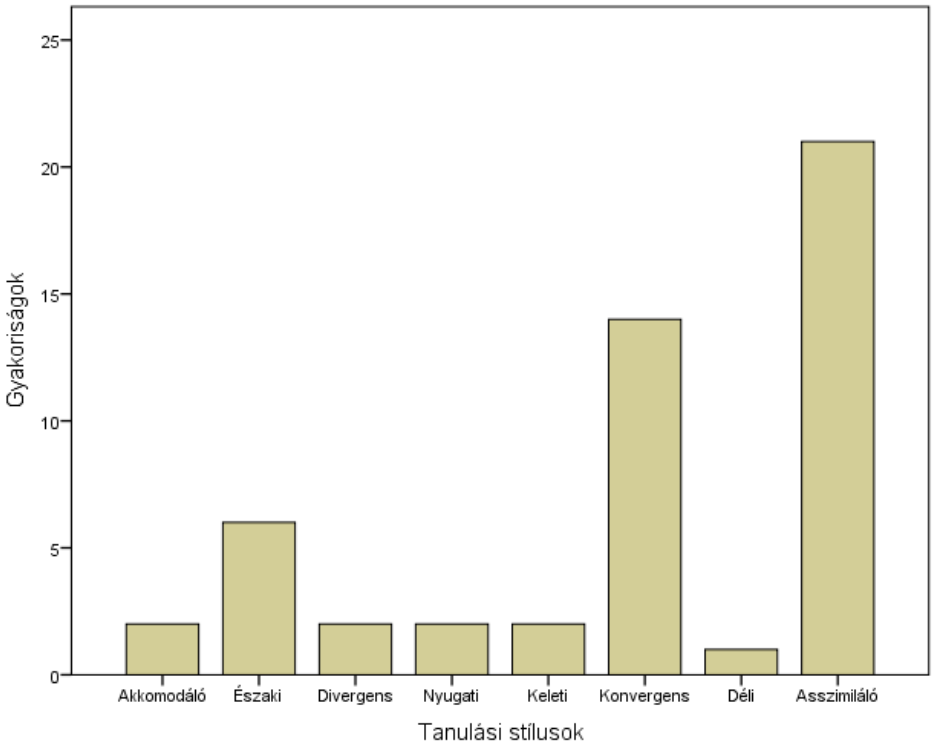
4. ábra A vizsgálatban részt vett hallgatók tanulási stílusának megállapítása

E változók figyelembevételével megadtuk a hallgatók eredményeit az EF-KT és AK-RM koordinátarendszerben (4. ábra), ami alapján a tanulási stílus megállapítható. A besorolás bizonytalansági tényezőinek csökkentése érdekében 4 pont értékben átmeneti tartományokat hoztunk létre, míg az ezek metszetére eső zónába tartozó tanulóknak nincs preferált tanulási változója egyik dimenzióban sem. Mint ahogy az a 4. ábráról leolvasható a mérnökinformatikus hallgatók többsége asszimiláló, illetve konvergens tanulási stílussal rendelkezik.

Kolb felismerte az átmeneti tartományok fontosságát, ezért az égtájaknak megfelelő elnevezést adott nekik, például a „Keleti" stílusú tanuló az AK-RM dimenzióban rendelkezik preferenciákkal, míg az EF-KT-ban nem. Az „Északi" az EF-KT dimenzióban rendelkezik, míg az AK-RM-ben nem.

A kiegyensúlyozott tanulási stílussal rendelkező tanuló egyik dimenzióban sem rendelkezik preferenciákkal, valamennyi tanulási szakasz egyformán fontos neki, vagy pedig egyformán nem. Épp ez adja a bizonytalanságát az átmeneti mezőknek, illetve gyengeségét az elméletnek.

Az 5. ábra a 9-régiós tanulási stílus besorolásokat mutatja, s ez az asszimiláló és konvergens tanulók magas arányát jelzi, illetve azt, hogy a hallgatók leginkább az elméleti, absztrakt tananyagot preferálják, ami összhangban lehet a tanult tananyag jellegével.



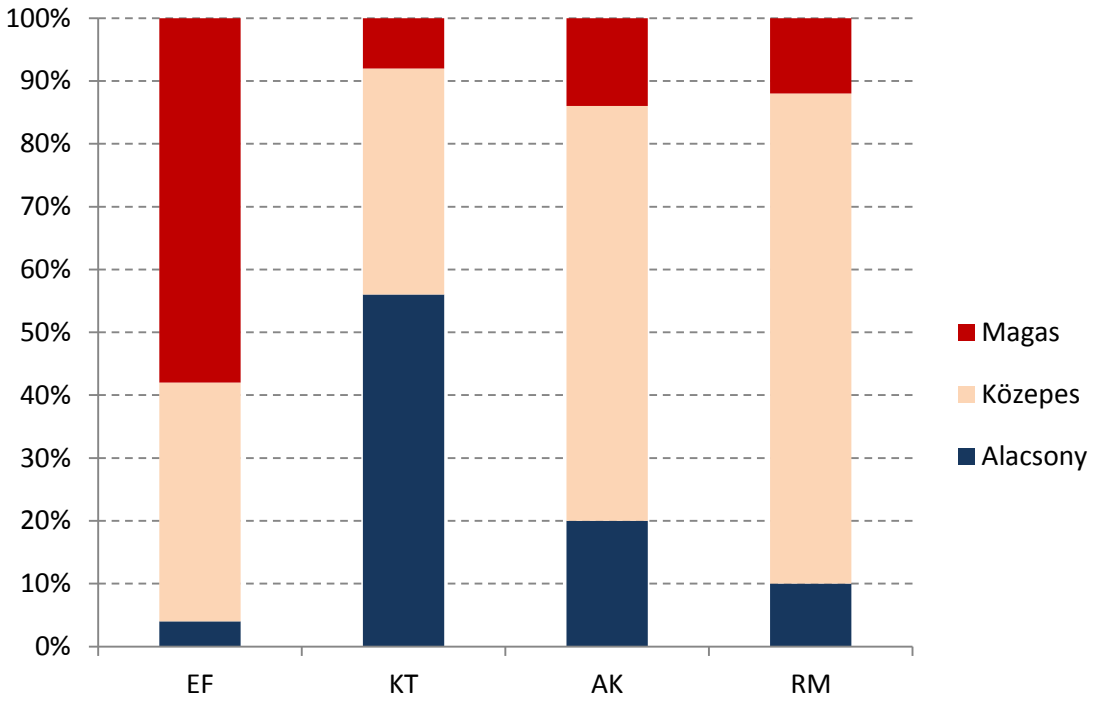
5. ábra Mérnökinformatikus hallgatók tanulási stílus besorolásának gyakoriság értékei

Kérdés, hogy miért ilyen alacsony a többi tanulási stílus aránya? Ők azok, akik nem teljesítették az első félévi követelményeket? Ugyanis a vizsgálatban résztvevők köre nem egyezik meg a beiratkozókéval, annál jelentős mértékben kisebb lehet.

Lehet, hogy nagyobb arányban teljesítik a tantárgyi követelményeket azok a hallgatók, akik tanulási stílusa közelebb áll a tananyag jellegéhez, illetve annak feldolgozási módjaihoz, vagyis az oktatási módszerekhez?

Vagy ezek azok a tanulók, akik könnyebben változtatni tudják tanulási változóik preferenciáit, tehát alkalmazkodóképesebbek?

Reményeink szerint e kérdések megválaszolásához a 2016 szeptemberében végzett kutatás közelebb visz majd bennünket.



6. ábra Mérnökinformatikus hallgatók tanulási stílus besorolásának gyakoriság értékei

Mint az korábban ismertettük, az egyes tanulási stílusok mögött a tanulási változók (a körfolyamat egyes fázisai) lehetséges preferenciái állnak. Ezek megoszlását mérnökinformatikus hallgatók esetében a 6. ábra mutatja. Általánosabb érvényű megállapítást az EF-KT dimenzióban tehetünk, ahol is egyértelmű az elméleti ismeret gondolkodás általi preferálása szemben a konkrét ismeretek megtapasztalásával szemben. Ellenben az AK-RM dimenzióban inkább a kiegyensúlyozottság a jellemző.

Összegzés

Kutatásunk mérnökinformatikus hallgatók domináns tanulási stílusának megállapítására irányult egy pilot kutatás keretében. A vizsgálat során a *Kolb*-féle mérőeszközt alkalmaztunk. A *Kolb*-féle elmélet két dimenzióban, a tananyag jellege és a hozzákapcsolódó megismerési mód (konkrét – absztrakt, illetve megtapasztalás révén - gondolkodás által vagy posteriori – a priori; KT - EF), illetve a tanuló tevékenységének jellege a tananyag-feldolgozás során (reflektív, megfigyelő, értelmező – aktív, kísérletező; RM - AK) vonatkozásában határozza meg a tanulási sajátosságok egyénre

leginkább jellemző mintázatát kifejező tanulási stílust: konvergens, divergens, asszimiláló, akkomodáló.

Az EF-KT dimenzióban az elvont ismeretek gondolkodás általi felvételét (jelentős mértékben), míg az AK-RM dimenzióban a passzív tanulási helyzeteket, megfigyelés általi feldolgozását (kis mértékben) preferálják. Ez alapján pedig megállapítható, hogy a mérnökinformatikus hallgatók túlnyomó része asszimiláló vagy konvergens tanulási stílussal rendelkezik. Ez a problémamegoldás során az alternatív megoldási lehetőségek keresése, a következmények kiértékelése és a megfelelő megoldási lehetőség kiválasztása terén elért jobb eredményeket jelenti.

A konvergens tanulási stílussal rendelkező hallgató inkább az alkalmazott természettudományok, a műszaki tudományok, az informatika tudományok, míg az asszimiláló a természettudományok, a matematika tudomány és a kutatás – fejlesztés területén dolgozhatnak leghatékonyabban.

Az asszimiláló hallgatónak leginkább egy szakértői tanári szerepre van szüksége, ami klasszikus tanárközpontú módszerek (pl. előadás, magyarázat, szemléltetés, demonstráció, tanári irányítású problémamegoldás) alkalmazását jelenti. Az oktató feladata a tudásközvetítés, a megértés elősegítése és az időbeli ütemezés.

A konvergens hallgatónak igazi trénerre van szüksége, aki hozzásegíti a hallgatót a tudás megkonstruálásához. Az oktató lehetőséget teremt a tanultak alkalmazására, aktivizáló tanulási környezetet teremt (pl. oktatói demonstráció, számítógéppel segített tanulás, laboratóriumi munka, terepgyakorlat, tanulói kísérletek).

Irodalomjegyzék

Bernáth, J. – Horváth, M. – Mihály, O. – Páldi, J. (1981): Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei: Vizsgálat egy kísérletező gimnáziumban. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Coffield, F. – Moseley, D. – Hall, E. – Ecclestone, K. (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review.* Cromwell Press Ltd., Trowbridge.

Das, J. P. (1988): Simultaneous-Successive Processing and Planning. Implications for School Learning. In: Schmeck, R. R. (ed.): *Learning*

Strategies and Learning Styles. Perspectives on Individual Differences. Plenum Press, New York.

Harb, J. N. – Hurt, P. K. – Terry, R. E. – Williamson, K. J. (2004): *Teaching through the cycle*. Brigham Young University, Brigham.

Holik Ildikó (2005): Pedagógusvélemények az egységes tanárképzésről és a gyakorlóiskolákról. *Iskolakultúra*, 4. sz. p119-127.

Honey, P. – Mumford, A. (1982): *Manual of learning styles*. Honey, London.

Kogan, N. (1983): Stylistic variation in childhood and adolescence: Creativity, metaphor, and cognitive styles. In: Mussen, P. H. (Series Ed.) – Flavell, J. H. – Markman, E. M. (Vol. Eds.): *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Cognitive Development.* Wiley, New York.

Kolb, D. A. (1984): The Process of Experimental Learning. In: Kolb D. A. (ed.): *The Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Kolb, D. A. (1985): *LSI Learning Style Inventory: Self Scoring Inventory and Interpretation Booklet*. McBer and Company, Boston.

Kolb, D. A. – Kolb, A. Y. (2005): *The Kolb Learning Style Inventory – Version 3.1. 2005 Technical Specifications*. HayGroup Inc., Boston.

McCarthy, B. (1996): *About learning*. Excel Inc., Barrington.

Simonics István (2013): A digitális kompetenciák alkalmazása a felsőoktatásban. In: Ollé János (szerk.): *V. Oktatás-Informatikai Konferencia: Tanulmánykötet.* ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet, Budapest, p255-261.

Torrance, E. P. – Rockenstein, Z. L. (1988): Styles of Thinking and Creativity. In: Schmeck, R. R. (Ed.): *Learning strategies and learning styles. Perspectives on Individual Differences*. Plenum Press, New York.

Tordai Zita (2015): A tanári kompetenciák vizsgálata mérnöktanárok körében. In: Tóth Péter, Maior Enikő, Pogátsnik Monika (szerk.): *Tanári és tanulói kompetenciák az empirikus kutatások fókuszában.* V. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia Tanulmánykötet. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest, p254-270.

Tóth László (2005): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tóth Péter (2011): *Egyéni különbségek szerepe a tanulásban. A tanulási stílus*. DSGI Kiadó, Székesfehérvár.

TANÁRKÉPZŐ KÖZPONTOK ÉS AZ E-LEARNING SZEREPE A FELSŐOKTATÁS FEJLESZTÉSÉBEN

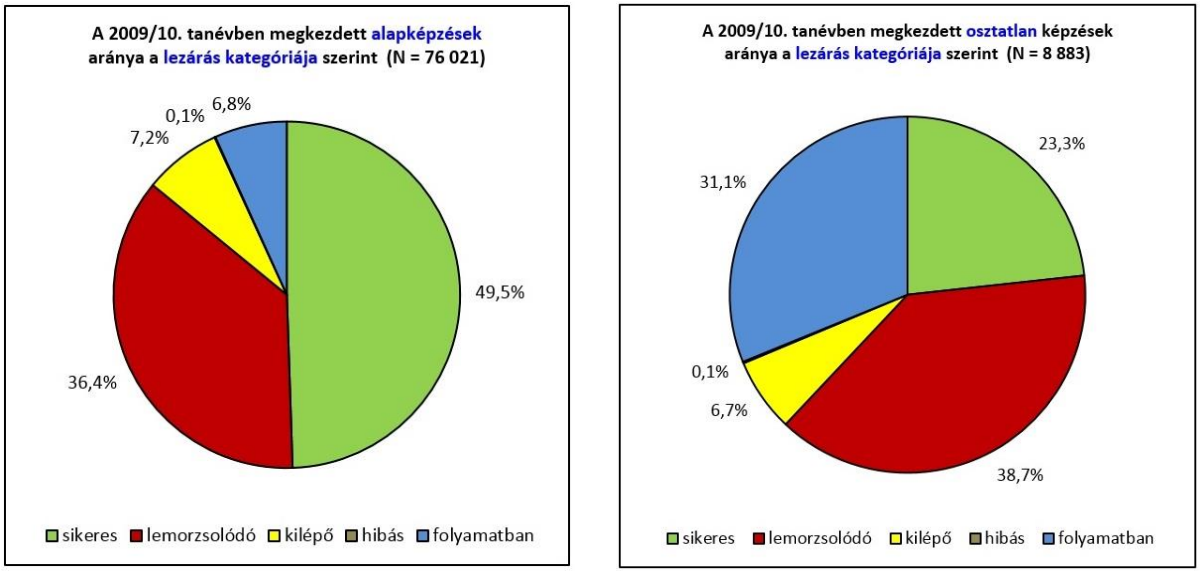
Nagy Tamás, nagytomi@sze.hu

Széchenyi István Egyetem, Győr

Bevezetés

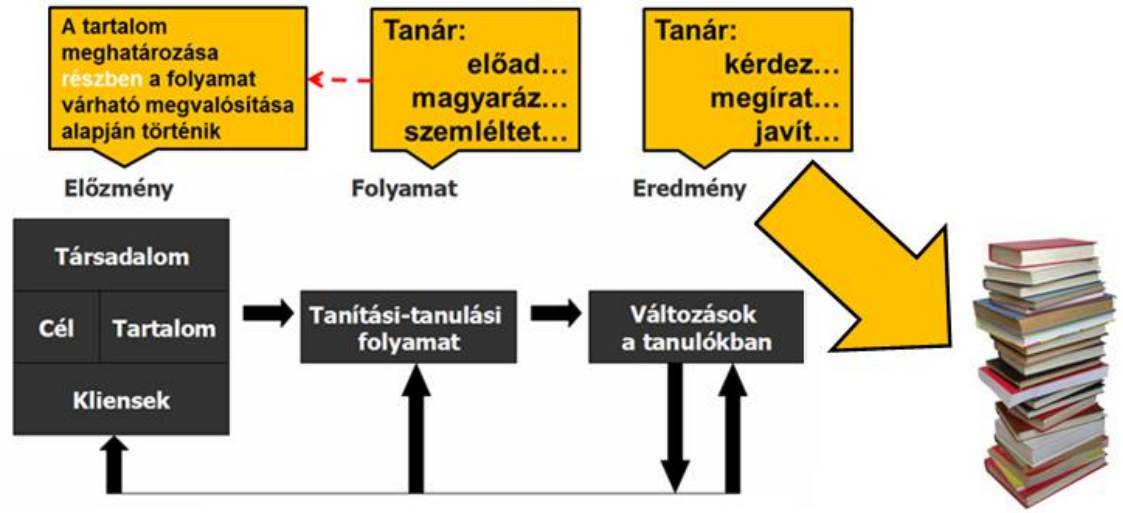
A felsőoktatás korai időszaka csak kevesek számára biztosította a képzésbe történő bekapcsolódást. A magyar felsőoktatás az 1980-as évek végén még „elitképzésként" működött. Jelenleg jellemzően *tömegképzésként* funkcionál. Ennek hatását jól jelzi (1. ábra) a hallgatói lemorzsolódás magas aránya. A 2015. tavaszáig a 2009/10-es tanévben:

- „alap szintre belépők átlagosan 36,4%-a lemorzsolódott és csak 49,5%-a végzett,
- osztatlan képzésre belépők átlagosan 38,7%-a lemorzsolódott és csak 23,3%-a végzett" (*Stéger*, 2015).



1. ábra
Lemorzsolódás arányai (*Stéger*, 2015)

Magyarországon a felsőoktatásban az oktatók többsége nem rendelkezik pedagógiai és módszertani végzettséggel, nem vett részt ilyen felkészítéseken. Az oktatók a 2. ábrán látható módszertani megoldásokat a gyakorlatban használják, de ezt nem tudatosan teszik. A felsőoktatásban felhasznált klasszikus, direkt oktatási módszerek a hallgatók többsége számára motivációs és tanulási nehézségeket okoznak, eközben nem alakulhatnak ki azok a soft skill elemek sem, amelyeket a munkaadók egyre inkább keresnek.



2. ábra
A tanítás-tanulás klasszikus modellje (*Báthory* Zoltán alapján, kiegészítve)

Bár a *felsőoktatás oktatói utánpótlásának a doktori képzés lenne a forrása*, a képzési területek zöménél nem történik meg a hallgatók hatékony andragógiai, oktatásmódszertani felkészítése.

Felismerve a hiányosságokat a *Képzési Területi Képesítési Keretrendszer* (*Derényi, Vámos*, 2015) Műszaki Képzési Terület 8. szintjének (phD) dokumentumába elvárásként épült be az oktatási módszerek megismerése, a tényleges oktatói munka begyakorlása (*Nagy*, 2014).

Az oktatással kapcsolatos tudás és képesség elemek fontosságát más országokban is felismerték. Kanadában felmerült, hogy a felsőoktatásban az oktatók egy részének ne a kutatói, hanem az oktatói munka legyen a fő feladata (*Bradshaw*, 2013):

„When York University begins advertising to hire new professors this fall, the job descriptions will have an important distinction: The new hires will

focus on teaching, and will not be required to do research like their colleagues.

Professors have long been expected to spend about 40 per cent of their time teaching, 40 per cent on research, and the rest doing committee or community work. Teaching-stream professors spend up to 80 per cent of their time teaching, with little, if any, research obligation."

1. E-learning fejlesztés a Széchenyi István Egyetemen

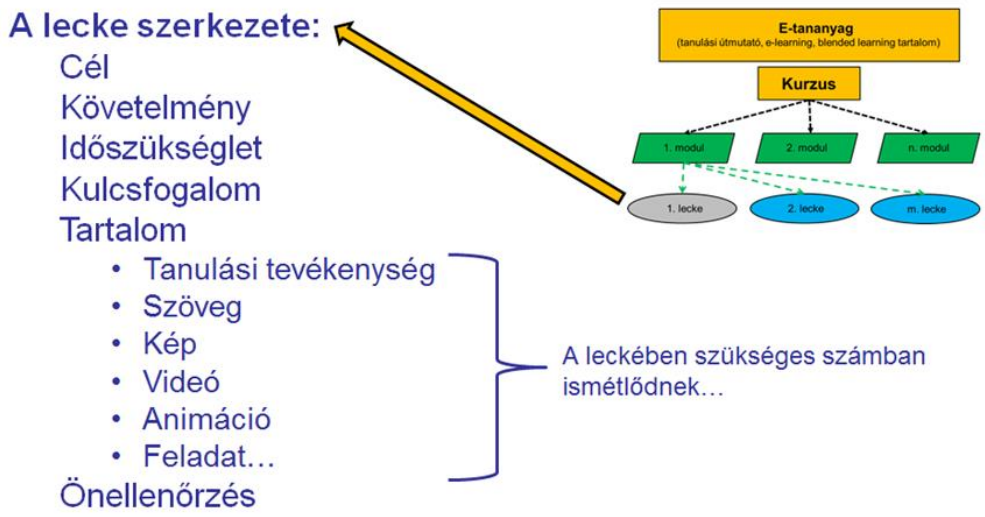
A Tanárképző Tanszék majd később a Tanárképző Központ a távoktatás problémáival akkor szembesült, amikor 2004-ben a Széchenyi István Egyetemen megkezdődött a levelező képzés átalakítása. *A cél egy önálló hallgatói munkára, tanulásra épülő rendszer felépítése volt.* Ekkorra megváltoztak a hallgatók élet- és munkakörülményei, változtak a munkaadók elvárásai. A levelező hallgatók egyre nehezebben tudtak többször, hosszabb időre elutazni, mert ez sok időt, energiát és pénzt igényelt. Olyan megoldást kellett választani, amely a fenti problémákra megfelelő választ ad. A lehetséges megoldások közül csak az *elektronikus tanulás* eszközei és módszertani megoldásai segíthettek.

A levelezőképzés kiváltására olyan *e-learning*[20] *alapú megoldást* terveztünk, amelyben az *e-tartalomnak*[21] és a hallgatókat támogató *tutoroknak*[22] meghatározó a szerepe. Gyorsan kiderült, hogy a fejlesztéshez nem elegendő a felsőoktatási jegyzet- és segédletkészítési tapasztalat, mert nem a megszokott szakkönyvekre, hanem *önállóan, hatékonyan tanulható e-tartalmakra* volt szükség.

[20] elektronikus tanulás

[21] speciális szerkezetű és kialakítású tananyag, amely nem azonos a Word, pdf, stb. formátumban rögzített jegyzetekkel

[22] az e-learningben tanuló hallgatókat támogató oktató



3. ábra
E-tartalom egy lehetséges szerkezete, felépítése, részei (*Nagy*, 2015.)

A hallgatók csak akkor képesek önállóan tanulni, ha *az e-tartalmak hordozzák az összes tanulást segítő információt (3. ábra)*. A kurzusoknak[23] úgy kell felépülniük, hogy az e-tartalmaknak hordozniuk kell a megszokott szaktudományos (szöveg és kép) tartalmak mellett *a tanulást támogató módszertani elemeket is*.

A tantárgyak száma, a hallgatók sokfélesége, a tanulásra korlátozottan rendelkezésre álló idő előrevetítette, hogy ez *a képzési forma különösen érzékeny lesz a hallgatók terhelésére. Így meghatározó lett a megtanulandó tartalmak mennyiségének és minőségek a szakszerű kiválasztása és rögzítése (tananyagelemzés). Ez ismét túlmutatott az oktatók szaktudományos ismeretein.*

Felmerült, hogy a tanári, pedagógiai és módszertani képesítéssel, tudással nem, vagy csak részben rendelkező oktatók vajon képesek lesznek-e önállóan elkészíteni a szükséges e-learning tartalmakat? *Gyorsan kiderült, hogy az első lépésben az oktatókat kell érzékenyíteni, felkészíteni.*

Az oktatói felkészítések tematikájába beépítettük azokat a pedagógiai, didaktikai és módszertani területeket, amelyek egy e-learning stratégia esetében meghatározóak. Az volt a cél, hogy *az oktatók alkalmassá váljanak az e-learning stratégiát támogató e-tartalom fejlesztésére, majd a tárgy/hallgatók tutorálására*.

[23] kurzus: egy felsőoktatási tantárgy, program

A foglalkozások, tréningek programja tartalmazta a legfontosabb módszertani megoldásokat:

- Tananyagfejlesztés (a szükséges és elégséges tartalom kiválasztása és elrendezése)
- Ellenőrzés és értékelés (önellenőrző kérdések, feladatok, javítókulcsok összeállítása)
- Multimédia, e-tanulás a felsőoktatásban (szemléltetési megoldások célja és lehetőségei, az e-tanulás módszerei)
- Nem formális oktatás módszertana
- Tutori – és mentori tevékenység

A felsorolt részterületeket hasonló módon dolgoztuk fel (naponta 5 x 1,5 órás foglalkozások):

- Rövid bevezető, célmeghatározás, PowerPointtal támogatott előadás (30')
- 2 fős csoportok szervezése
- A hallgatók (oktatók) rögzítik mit várnak a naptól.
- Beszélgetés, vita, ötletek (problémák, feladatok a kurzus napi tartalmáról)
    - Egy közös tantárgyi téma feldolgozása munkalapok támogatásával (eXe[24], Wordforce[25], Moodle[26] lehetőségek)
    - Közös megbeszélés
    - A saját tananyag feldolgozása – egy fejezet/lecke előkészítése (céloktól az önellenőrzésig)
    - Az eredmények közös megbeszélése

[24] SCORM tananyagszerkesztő

[25] SCORM tananyagszerkesztő

[26] LMS rendszer

- A napi munka értékelése

A felkészítő foglalkozások mindig egész napos elfoglaltságot jelentettek. Ehhez az oktatókat kétszer két napra kivettük a napi munkából. A felkészítés helyszínei Győrtől 30-40 km-re voltak. Így az oktatók valóban csak a felkészülésre tudtak koncentrálni.

Az e-tartalom fejlesztése során minden fontos területet a megfelelő szakember gondozott. *A végleges e-learning tartalmak összeállítása általában 3 fős csoportokban zajlott, azaz kurzusonként volt:*

- szerző (aki a szakmai tartalomért felet);
- módszertanos (aki a tanulhatóságot elemezte, e-learning fejlesztési tapasztalattal rendelkezett);
- digitalizáló (aki a Word dokumentumból kialakította a SCORM[27] tartalmat).

A 4. ábra szemlélteti az elektronikus tanulás elemeinek és a tanítás-tanulás modelljének (*Báthory*, 1992) a kapcsolatait. Látható, hogy a Báthory-féle modell szinte összes eleme beépül az elektronikus tartalomba (3. ábra), megjelenik az LMS[28] rendszer és a tutori támogatás, a hallgatók *követhető és dokumentált önálló tanulási tevékenysége*.

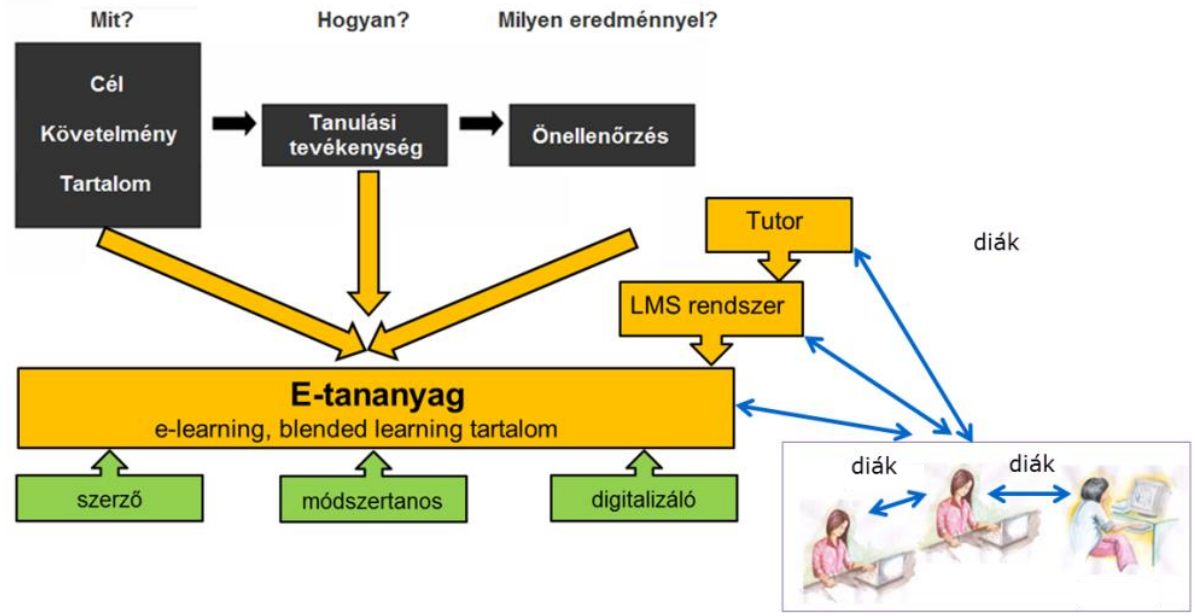
Az e-learning fejlesztés segítségével sok száz hallgató szerzett úgy diplomát, hogy a tanulás, felkészülés zöme nem Győrben, hanem attól távol zajlott: e-tartalmak segítségével és tutori támogatással.

Az e-learning fejlesztés 10 éve alatt több száz különféle tartalmú, célú e-tartalom készült. Ezek ma is részei az egyetemi képzésnek, elérhetők az egyetemi Coedu[29] és Moodle rendszeren, valamint az Egyetemi Könyvtár JADOX Repozitóriumában (elérhető: etananyag.szerep.sze.hu)

[27] Sharable Content Object Reference Model = megosztható tartalmi objektumok hivatkozási modellje (a legelterjedtebb e-learning „szabvány")

[28] **L**earning **M**anagement **S**ystem (tanulást támogató számítógépes rendszer)

[29] korai LMS (CMS) rendszer



4. ábra
E-learning – e-tartalom – tanítás-tanulás klasszikus modelljének kapcsolatai (*Nagy*, 2015)

Az e-learning felkészítés, fejlesztés, majd az LMS rendszerek használata sok oktatót arra serkentett, hogy saját tantárgyait, vagy az azokban megoldandó „feladatait" a Moodle rendszerrel is támogassák. Ennek több pozitív hatása figyelhető meg:

- Tudatosabb lett az oktatói munka.
- Segítette a hallgatók közötti együttműködést (egy feladat közös megoldása).
- Csökkent a késve leadott és az „elveszett" feladatok száma.
- Mindenhol, mindig elérhetők a tanuláshoz szükséges állományok, tartalmak.
- Minden tanulási lépés, feladat kiszámítható (mindenki tudja mikor mi a feladat).
- Gyorsabb lett a kommunikáció (lehetségessé vált a hallgatói feladatok gyors előzetes átnézése).
- Az oktatónak egy-egy kurzus felépítése néhány órai munkát jelent, de később újra felhasználhatók a kurzusok (így kb. 1 órát igényel egy már létező kurzus újraindítása, ha minden állomány elkészült).

- „Papírmentes iroda” (a hallgatók csak elkerülhetetlen esetben adnak be papírra nyomtatott feladatokat).
- Állandóan láthatók és elérhetők a feladatok, a határidők, az információk, a kurzusban történt változtatás azonnal megjelenik.
- Kialakítható egy hallgatói „portfolió” (hiszen minden tevékenység, feladat és értékelés a Moodle rendszeren belül tárolásra kerül).
- Az ellenőrzési eljárások egy része automatizálható (középtávon több száz kérdésből álló feladatbankok építhetők fel).
- A dokumentált és rögzített tevékenységek, feladatok és eredmények segíthetik a minőségbiztosítási rendszer működtetését (információk kurzusonként tárolhatók, ha kell visszakereshetők).

2. A fejlesztés hatásai, későbbi szerepe

Milyen hatásai voltak az e-learning fejlesztésnek? Milyen későbbi feladatok megoldását támogatták az e-learning tapasztalatok?

Egyre többen ismerték fel, hogy az oktatás során nem csak a klasszikus módszertani, szemléltetési és ellenőrzési megoldások, módszerek az „üdvözítők”. Egyre többen próbálkoztak önálló tartalmi fejlesztéssel, a hallgatói munka LMS rendszerrel történő szervezésével, a Zh-k és vizsgák egy részének „elektronizálásával” és ha szükséges/lehetséges volt, az automatizálásával.

Ezt követték olyan további egyetemi feladatok, problémák, amelyeket a korábbi e-learning fejlesztés nélkül nem, vagy csak nehezen tudtunk volna kezelni. Ilyen volt például a:

- duális képzés.
- hallgatók nyelvi felkészítése.
- hallgatók előzetes tudásának a felmérése, tömeges ZH és vizsga kurzusok létrehozása.
- tantárgyi felzárkóztatás.
- oktatói munka támogatása (tartalmi, módszertani segítség).

- a felsőoktatás Képesítési és Kimeneti Követelményeinek átalakítása (KKK).
- doktori program tanterve.
- projektek támogatása Moodle LMS segítségével.
- jelenlegi feladat: a KKK változások után a képzési struktúra és a tantárgyi programok átalakítása.

2.1. ***Duális képzés***

A munkaadók egyre inkább gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező, a munkakultúrát ismerő alkalmazottakat keresnek. A felsőoktatás tömegesedése, a laborfoglalkozások csökkenése, a rövid szakmai gyakorlat (6 hét) ellentétes a gazdasági szereplők elvárásaival. Így a munkaadók igényei felértékelték a duális képzés szerepét.

A *duális képzés* fő jellemzője, hogy kettéválik az elméleti és a gyakorlati felkészítés:

- az elméleti felkészítés a felsőoktatási intézményben,
- a gyakorlat a termelő vállalatnál, cégnél, vállalkozásnál zajlik.

A feladatok megosztása a kompetenciák alapján történik: minden szervezet azzal foglalkozik, amihez a legjobban ért.

Az általunk felépített képzésben a hallgatók munkahelyi terhelése 2 féléven keresztül heti 40 óra volt. Ezért a hallgatók egyetemi tanulmányaikat a klasszikus megoldásokkal (jelenléti képzés) nem folytathatták. A megoldást az e-tartalmakra épülő e-learning alapú elméleti képzés adta. Ehhez szükség volt:

- egy LMS rendszerre (Moodle);
- a feldolgozandó tantárgyak SCORM alapú e-tartalmaira;
- tutorokra;
- kipróbált önellenőrzési és vizsgáztatási megoldásokra.

Belátható, hogy a korábbi e-learning fejlesztések nélkül a duális képzést nem, vagy csak nagy késéssel tudtuk volna elindítani.

A duális képzés során kétszer mértük fel a hallgatók igényeit, véleményét. Kérdőív készült a többek között a következő fő kérdéscsoportokkal:

- Számítógép- és internet hozzáférés
- Tanulási szokások, idő, preferált tananyag típusa
- Tutori támogatás
- Moodle és proszeminárium[30]
- E-tananyagok jellemzői, megfelelés az igényeknek
- Elmaradt csúszó tantárgyak száma, oka, megoldása
- Munkahelyi beilleszkedés, támogatás, várható alkalmazás
- Képzési forma alkalmassága, igények, vélemények

A kérdőív kitöltetése az egyetemi portálon működő rendszerrel gyorsan, 2 nap alatt lezajlott. Biztosított volt a teljes anonimitás. A feldolgozás: Excel és SPSS programmal történt. Itt csak a kvalitatív (leíró jellegű) típusú válaszokat mutatjuk be.

A visszajelzések döntően pozitív véleményt tükröztek. Például az e-learning előnyeként fogalmazták meg:

- „Egy helyen megtalálok mindent az adott tantárgyhoz, nem kell keresgélni.
- Az ellenőrző kérdések segítségével sokkal könnyebb megtanulni a dolgokat és rögtön vissza tudom ellenőrizni,hogy mit jegyeztem meg a leckéből.
- Nem foglal helyet, minden tárgyról minden információt megtalálok egy helyen.
- Videók és ábrák szemléletesebbek.

[30] az LMS rendszer és az e-tartalom használatát oktató tananyag

- Kiemelkedő a lényegre való törekvés.

A hallgatói visszajelzések – amelyek a duális képzés összefoglaló értékeléseként is felfoghatóak – jól tükrözik a duális rendszer jellemzőit:

- „Több tapasztalatot szerzek az ipari életben mint egy egyszerű 6 hetes gyakorlat alatt. A szakirányos tárgyak pedig előadásra járás nélkül is érthetőek, tanulhatóak."

- „A munkahelyen szerzett tudásom nagy mértékben segíti a jövőmet."

- „Nagyon sokat jelent az a tapasztalat amit a cégnél megtudunk szerezni."

- „Az 1 év lejárta után, már nem leszek kezdő mérnök, és ha megfelelek a munkahelyemen, akkor a diploma megszerzése után, nem kell munkahelyet keresnem, mert az adott lesz ."

- „Rengeteg dolgot megtanulunk és jól képzett mérnökként kezdhetjük pályafutásunkat, valamint hatalmas előnnyel indulunk a többi szaktársunkkal szemben. „

- „Rengeteg szakmai tapasztalatot szereztem, de a napi 8-9 óra munka mellett nehéz erőt és időt is találni a tanulásra."

- „Szerintem jó dolog, hogy a saját tempómban tanulhatok. De a lényeg, hogy szakmai gyakorlattal rendelkezem az egyetem elvégzésekor."

A hallgatói és munkaadói visszajelzések és a beválás azt jelezték, hogy az e-learning támogatással működő duális képzés életképes, hatékony megoldás.

A végzés után a pilot projekt 25 hallgatójából 23 a korábbi gyakorlati képzési helyén kezdte meg szakmai munkáját (Kovács - Nagy, 2013*).*

Belátható, hogy a duális képzés egyetemi része, az e-tartalmak összeállítása, az e-learning működtetése, a korábbi tapasztalatok és a felkészített oktatók nélkül csak nagy nehézségek árán lett volna lehetséges.

Jól érzékelhető, hogy a duális képzés beindítása pedagógiai és módszertani tudást igényelt.

2.2. ***Nyelvi felkészítés***

A duális képzés során a munkaadók többek között azt is jelezték, hogy nagyon fontos számukra a leendő munkavállalók nyelvtudása. A végzett hallgatók, csak a KKK-ban rögzített szintű nyelvtudás bizonyítása (nyelvvizsga) után kaphatják meg diplomájukat. A diplomamentési program országosan mintegy 50.000 hallgatót érint(-het). Ehhez kapcsolódott a TÁMOP 4.1.2. D nyelvi projektünk.

Ez a projekt 10 e-learning kurzus fejlesztését tette lehetővé. A német és angol e-tartalmak összeállítása (10 kurzus), a több száz hallgatót érintő belépő „tesztek" kezelése, a hallgatók tudás alapján történő csoportbontása, a tanulás/tudás folyamatos ellenőrzése elképzelhetetlen lett volna a korábbi e-learning tapasztalatok, eszközök és módszerek nélkül.

Az előzetes tudásfelmérésen és a felkészítéseken 1081 hallgató vett részt. A megvalósítás a Moodle rendszer és az e-megoldások nélkül nagyon sok felesleges gondot, nehezen kezelhető szervezési és módszertani problémát okozott volna.

A projekt indítása és működtetése ismét pedagógiai, módszertani és e-learning tudást, tapasztalatot igényelt.

2.3. ***Oktatói munka támogatása***

A Széchenyi István Egyetem Gépészmérnöki, Informatikai és Villamosmérnöki Karán felmerült, hogy az újonnan belépett, kezdő oktatókat célszerű lenne segíteni. Nehezen illeszkednek be, sok a kérdőjel, a belső vívódás: vajon jól, hatékonyan oktatok? Az oktatói felkészítés kipróbálása során kiderült, hogy ez nem is olyan egyszerű. Az óralátogatások időigényesek, gyakran akár zavaróak is lehetnek. A klasszikus tanárképzési tartalmak és módszerek alkalmazása nagyon időigényes. Ekkor merült fel, hogy röviden *modellezni lehetne az e-learning tartalmi fejlesztés lépéseit*, hiszen ezek részben a direkt módszertani megoldások elektronikusan rögzített formái. Így az oktatókkal közösen feldolgozható a kiválasztott tantárgyuk egy-egy fejezete a következő lépések segítségével:

- cél, követelmény és tartalom egyeztetése (KKK, tantárgyi program);
- tartalom kiválasztása;

- tanulási feladatok rögzítése (hogyan tanulna a hallgató);
- szemléltetési igény;
- önellenőrzés;
- vizsga.

Ezzel egy dokumentált folyamatot indíthatunk el, amelynek *pedagógiai és módszertani tanulságai beépíthetők a jelenléti képzésbe*. Itt nem cél a végleges, teljes e-tartalom elkészítése.

Ismét igényként merült fel a pedagógiai és oktatás módszertani tudás.

2.4. ***Képzési és kimeneti követelmények (KKK[31])***

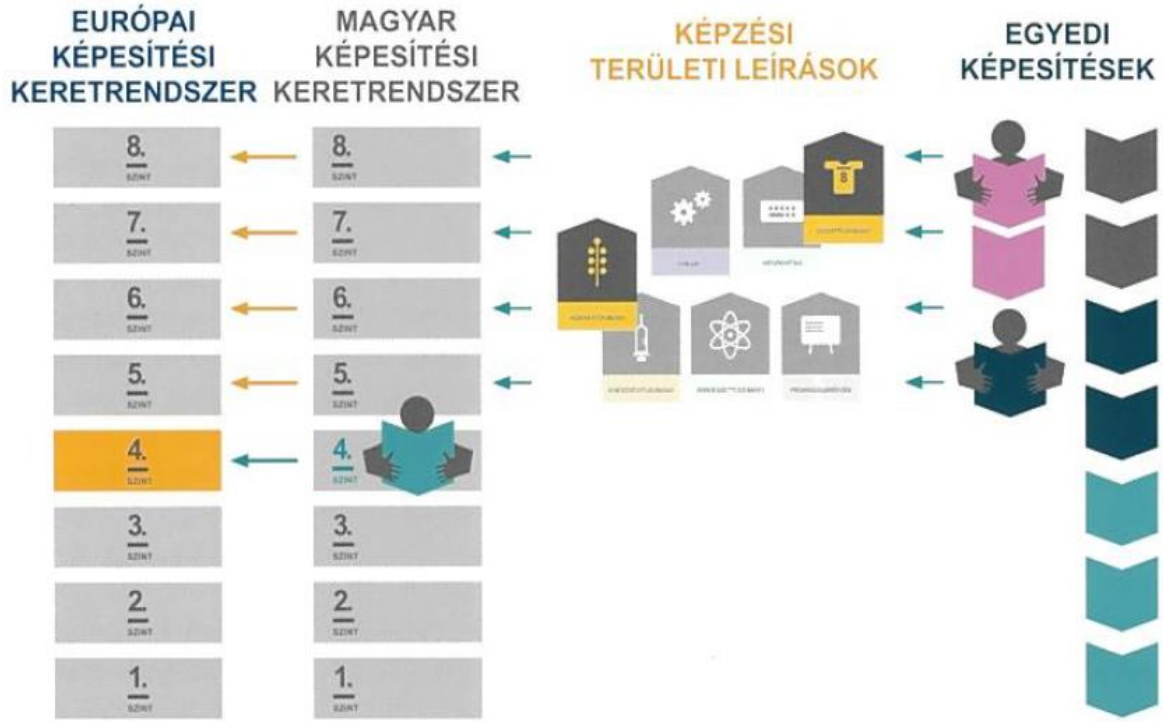
Magyarországon 2015-ben megkezdődött a felsőoktatás Képzési és Kimeneti Követelményeinek az átalakítása. Ezt a munkát megelőzte az MKKR[32] majd a KT KKR[33] fejlesztés. A KKR fejlesztések célja többek között az EKKR[34]-hez történő kapcsolódás alapján a képesítések besorolhatóságának, kölcsönös elismerhetőségének a támogatása (5. ábra).

[31] **K**épzési és **K**imenti **K**övetelmények

[32] **M**agyar **K**épesítési **K**eret**r**endszer

[33] **K**épzési **T**erületek **K**épesítési **K**eret**r**endszere (Területi Leírás)

[34] **E**urópai **K**épesítési **K**eret**r**endszer



5. ábra
Kimeneti leírások kapcsolatai (*Derényi, Vámos*, 2015)

A felsorolt rendszerek a kimenet, *a tanulási eredmények alapján határozzák meg a képesítési keretrendszer szintleíró jellemzőit*. A KKR leírásokban olvasható állítások arra vonatkoznak, amit egy hallgató ismer, megért és képes elvégezni a tanulási folyamat befejezésekor (*Kennedy*, 2007, 10. old.).

A magyar MKKR és KT KKR rendszer az elvárt „tudást" 8 szintre bontja. Ezek közül az 5. az FSZ/FOKSZ, 6. a BA és BsC, a 7. az MA és MsC és végül a 8. a PhD doktori képzés szintjeit írja le (5. ábra).

A szintek mindegyike 4 deskriptor - *tudás, képesség, attitűd, önállóság és felelősségvállalás* – mentén rögzíti a végzett tanuló „kompetenciáit".

Az új KKK fejlesztése *kimenet szempontú megközelítést* igényelt. Azaz a korábbi bemenet, folyamat és tartalmi szabályozást a *learning outcomes*[35]-ra épülő rendszer váltja fel.

Az előző két bekezdésben felsorolt fogalmak is jelzik, hogy a KKK fejlesztés pedagógiai tudást is igényelt.

[35] LoC – tanulási eredmény

A KKK átalakítás másik fontos célja, hogy a korábbi szinte kizárólag szakmai tartalmú tudáselemek „felsorolása” mellé *beépítse a munkaadók által fontosnak tartott „emberi tényezőket” az ún. soft skill elemeket* (lásd korábban attitűd, önállóság és felelősségvállalást) is.

De kik végzik a fejlesztést? Azok az oktatók, akikről tudjuk, hogy nem rendelkeznek pedagógiai képesítéssel. Nem ismerik a céltaxonómiákat, a követelmények kialakításának szabályait, elveit. Az e-learning fejlesztés egyik fontos eleme volt a célok, követelmények tervezésének a megismerése:

- céltaxonómiák, Bloom rendszer (kongnitív, affektív és pszichomotoros elemek);
- pontosított, tevékenységalapú követelmények;
- a követelmények, tartalmak és ellenőrzési eljárások kapcsolatai, stb.

A korábban felkészített oktatók hatékonyabban tudtak közreműködni a KKK fejlesztésben, mert például megismerték és értik *az eredményalapú leírások pedagógiai, módszertani megoldásait és indokait*.

2.5. *Doktori Iskola tantervének tervezete*

A KKR fejlesztések, az oktatói dilemmák hatására a *Széchenyi István Egyetem Multidiszciplináris Doktori Iskolájának tanterv-tervezetébe* (2016/2017 tanév) bekerültek a következő tárgyak és témakörök:

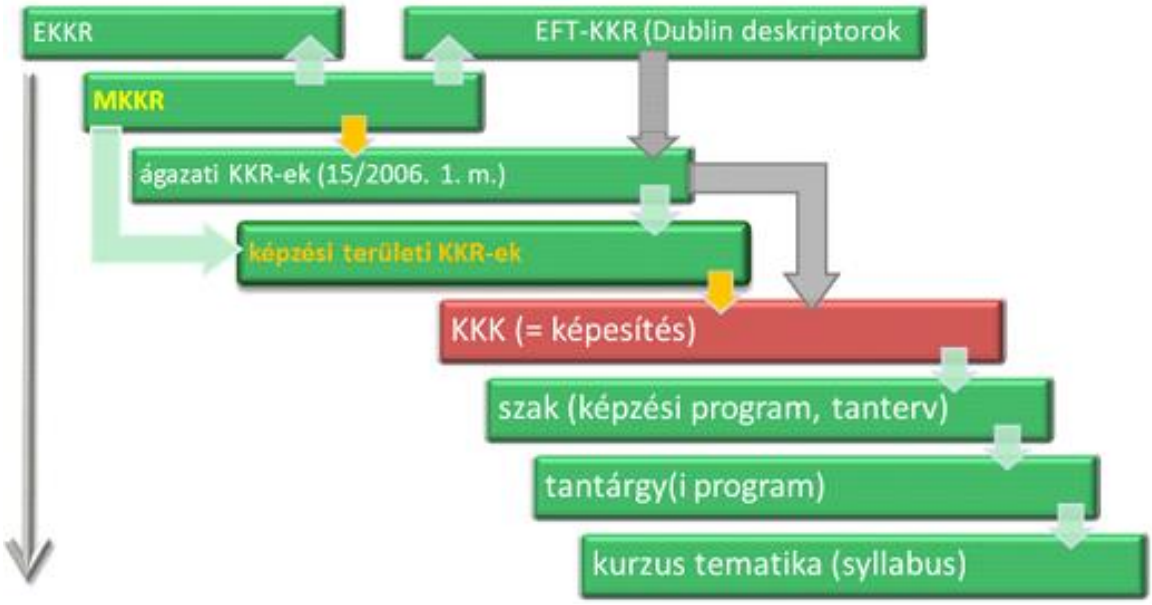
- Felkészítés az oktatói munkára:
    - oktatói munka pedagógia alapjai,
    - felkészülés a foglalkozásokra,
    - teljesítménymérés módszerei.
- Felsőoktatási tananyagok fejlesztése:
    - tantárgyi program fejlesztése KKK alapján,
    - hagyományos és elektronikus tananyag tervezése.

A 2014-ben kialakított KT KKR Műszaki Területi leírása a 8. szinten már tartalmazta a felsőoktatással kapcsolatos tudás és képesség elemeket és így jelezte a fejlesztés irányát (*Nagy*, 2014).

2.6. ***Tantárgyi programok átalakítása***

A KKK fejlesztés eredményeként megjelent a *18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet* „a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről” dokumentum.

Ha megváltozik a KKK, akkor az arra épülő képzések tanterve, képzési programja, tantárgyi programja, kurzustematikája is változni fog (6. ábra). Ezt az átalakítást, fejlesztést a felsőoktatási intézményeknek kell elvégezniük.



6. ábra
Képesítés, képesítési keretrendszerek felépülése (*Derényi*, 2015)

Minden szak és szakirány esetén tantárgyanként újra kell gondolni a célok, követelmények, tartalmak, módszerek, ellenőrzési eljárások rendszerét, a tantárgyi struktúrák felépülését. Olyan új szerkezetű dokumentumokat kell létrehozni, amelyek megfelelnek a KKR-ek és KKK-k struktúrájának: rögzíteniük kell a hallgatóktól elvárt *tudás, képesség, attitűd, önállóság és felelősség elemeket.* Ezt szakszerűen csak azok az

oktatók tudják elvégezni, akik pedagógiai, tantervelméleti tudással, tapasztalattal rendelkeznek. Kik ők?

Azok, akik pedagógiai végzettséggel, speciális szaktudással rendelkeznek. Akik korábban már végeztek ilyen munkát és megismerték a kimenet-orientált megközelítés elveit, részt vettek MKKR, KTKKR, KKK fejlesztésekben, vagy akik bekapcsolódtak legalább egy e-learning programba.

A tantervi fejlesztéshez célszerű átgondolni a tantárgyak kredit[36] számát, tartalmát, a tantárgyi mátrixban elfoglalt helyét. Az átalakításhoz a KKK szerkezetét kell követni. Csak így biztosítható a KKK és az adott szak megfeleltetése, később az akkreditációs eljárás sikeressége. Ehhez módosítani kell a jellemzően csak tartalmakat leíró tantervi űrlapokat.

A tantárgy követelményei (a KKK alapján konkrét szakmai követelmények…az ellenőrzés főbb területeire koncentrálva)

Tudás	t1 t3 t9 Saját leírás
Képesség	
Attitűd	
Autonómia, felelősségvállalás	például: f3, f4…/majd a tantárgy jellegének megfelelő követelmények, eredmények leírása
Kötelező irodalom:	
Ajánlott irodalom:	

Tantárgyi információs lap, új tantárgy létrehozásához 2. oldal

Tantárgy neve (magyarul és angolul):	**Tantárgy kódja (OSZO tölti ki!):**

1. hét:	**Az adott héten feldolgozásra kerülő szakmai tartalom rövid leírása**
14. hét:	**Az adott héten feldolgozásra kerülő szakmai tartalom rövid leírása**

A felsorolt eredményleírás és tartalom mentén a tervezett ellenőrzési, értékelési feladatok rögzítése. Például:1-4 hét t1/t2/t4/saját követelményhez és eredményhez írásbeli ZH értéke 20% 1-8 hét k3/saját követelményhez és eredményhez tervezési részfeladat 30%.....Összesen: 100% Érdemjegy: 0-50% - (1), 51-63%- (2) stb.

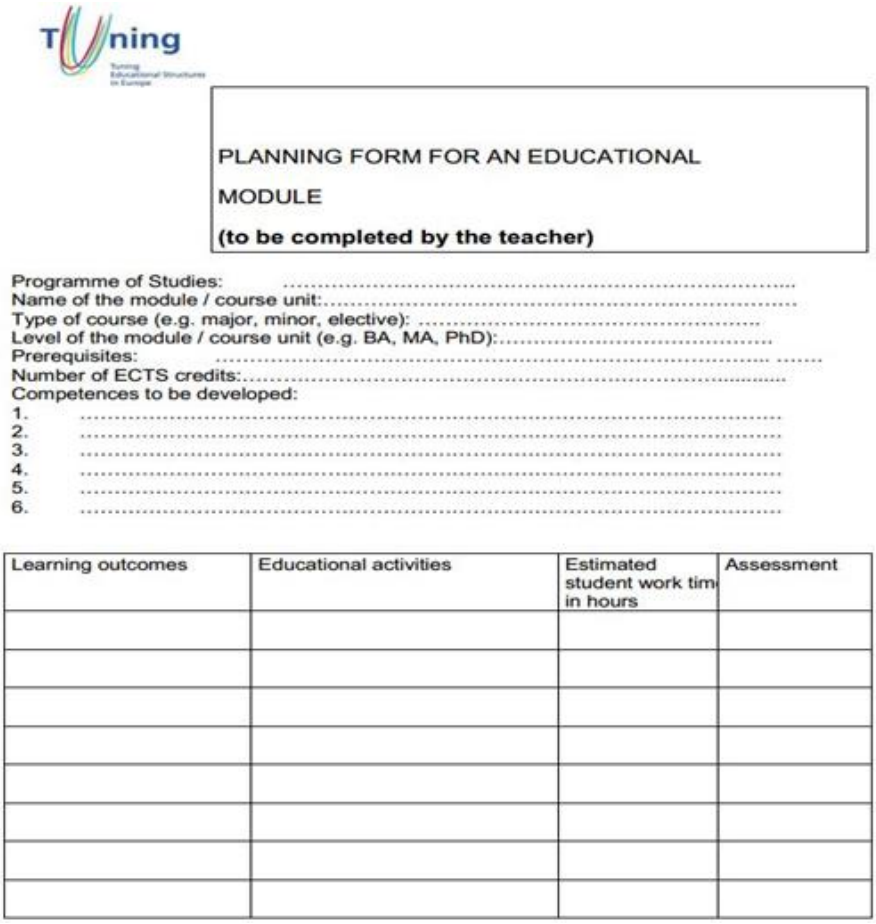
7. ábra

[36] 1 kredit 30 hallgatói munkaóra

Tantervi űrlap (KKK deskriptorokkal) tervezete (saját megoldás)

Az új űrlap (7. ábra) hordozza a tantervi műfaj alapvető részeit: *cél, követelmény (eredmény), tartalom és ellenőrzés*. A KKK deskriptorok tantárgyi szintű megadása (pl: t1[37], t3) biztosítja az elvárt eredmények teljes lefedését, megkönnyíti az ellenőrzést (vajon a tantárgyak tartalmazzák-e a KKK-ban rögzített összes eredményt?).

Később a *tantárgyi tematikák*, *programok* kialakítása hasonló leíró elemeket igényel. Ehhez például jól felhasználható a TUNING program során kialakított dokumentum (8. ábra). Ez a *kompetenciák rögzítése mellett felsorolja az elvárt tanulási eredményeket és ezekhez hozzárendeli a szükséges tanulási tevékenységeket, a tervezett időt és a megfelelő értékelési eljárásokat* (lásd még az e-learning tananyag szerkezetét – *Nagy*, 2014).



PLANNING FORM FOR AN EDUCATIONAL MODULE

(to be completed by the teacher)

Programme of Studies: .....
Name of the module / course unit: .....
Type of course (e.g. major, minor, elective): .....
Level of the module / course unit (e.g. BA, MA, PhD): .....
Prerequisites: .....
Number of ECTS credits: .....
Competences to be developed:
1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....

Learning outcomes	Educational activities	Estimated student work tim in hours	Assessment

8. ábra

[37] például egy szak KKK dokumentum tudás leírásának 1. eleme (utólag sorszámozva)

Összegzés

A felsőoktatásban jelenleg alig veszik figyelembe az oktatók tanítási tevékenységét, a felkészítés hatékonyságát, a *pedagógiai hozzáadott értéket*. Az oktatói pályát választó szakemberek esetében nem elvárás a tanári végzettség, a módszertani tudás.

A *munkaadók fontos elvárásként fogalmazták meg, hogy a felső- és a középfokú végzettségű munkavállalók rendelkezzenek a munkakörük betöltéséhez elengedetlenül szükséges soft skill-ekkel és nyelvtudással* (*Kadocsa, Nagy, Szekeres*, 2007 és *Forgó, Czakó, Lévai*, 2009). Az új KKK-ba beépültek az attitűd valamint a felelősség és önállóság elemek. Ugyanakkor a felsőoktatásban még ma is a klasszikus módszertani megoldások a meghatározóak (előadás, szeminárium, ZH, vizsga). Ezekkel az eljárásokkal nem lehet kialakítani, ellenőrizni és mérni a munkaadók által keresett soft skill elemeket.

A 2004-óta zajló e-learning megoldások, felkészítések tapasztalatai segítették tudatosítani, hogy *a felsőoktatás nem csak a tartalom/tudomány* – jellemzően – *direkt közvetítését* jelenti. Megerősítette, hogy az alapképzési szakok esetén *a közvetítendő tananyag sem mennyiségében sem pedig mélységében nem lehet azonos a „tudománnyal”*.

A környezeti feltételek változása felértékelte az oktatók pedagógiai, módszertani és andragógiai tudását. Ezzel a tudással elsősorban az egyetemek pedagógiai, neveléstudományi, tanárképzéssel foglalkozó szervezetei rendelkeznek.

A rendelkezésre álló emberi erőforrások felismerése és szakszerű felhasználása versenyelőnyt jelenthet a felsőoktatási intézményeknek.

Irodalomjegyék

[38] az európai egyetemek egy csoportja választ keresett a bolognai folyamat gyakorlatban felmerült kérdéseire — ezért indították el a Tuning oktatási struktúrák Európában programot [http://www.unideusto.org/tuning/]

Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Bradshaw, J. (2013): For a new kind of professor, teaching comes first: *The globe The Globe and Mail*, 2013 .szept. 04. http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/new-breed-of-university-faculty-puts-focus-on-teaching-over-research/article14117866/ [letöltve: 2015.11.22.]

Derényi András - Vámos Ágnes (2015): *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása*. Ajánlások. Budapest: OH. http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/Kimeneti-leirasok-BELIV-FUZET-NYOMDA.pdf [letöltve. 2016.11.28.]

Forgó Melinda - Czakó Andrea - Lévai Róbert Sándor (2009): Frissdiplomásokkal szemben támasztott munkaadói elvárások. *Felsőoktatási Műhely*, 03. sz. p75-86. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2009_03/oldal75_86_forgo_czako_levai.pdf [letöltve 2016.09.12.]

Kadocsa László - Nagy Tamás - Szekeres Tamás (2003): Gazdasági igények - szakképzési válaszok. *Szakképzési Szemle*, 4. sz. p417-429.

Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató. University College Cork (UCC). Quality Promotion Unit, UCC. http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf [letöltve: 201610.11.]

Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Kovács Miklós - Nagy Tamás (2013): A duális képzés tapasztalatai a Széchenyi István Egyetemen és javaslatok a továbbfejlesztésre, In: Mészáros Attila (szerk.): *Duális mérnökképzés megvalósítása Magyarországon*, Győr: Universitas, p75-114.

Nagy Tamás (2015): *Egyéni szakértői űrlap felsőoktatási képesítések MKKR szintbesorolásához és EFT-KKR kompatibilitásának megállapításához*. Gépészmérnök Mesterszak. Budapest: MRK honlap. http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/muszaki.zip [letöltve: 2016.10.04.]

Nagy Tamás (2014): E-learning és duális képzés, In: Mészáros Attila (szerk.): *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Győr: SZE, p41-53.

Nagy Tamás (2014): *Műszaki Képzési Terület Képesítési Keretrendszere* – 8. szint. Kézirat. Budapest: OH.

Nagy Tamás (2015): Módszertani felkészítés e-learning tartalmak fejlesztésére. In: Iker János (szerk): *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Szombathely: p95-114.

Stéger Csilla (2015): A KKK-k felülvizsgálata. Javaslatok az OH részéről. *MRK Fórum a KKK-k felülvizsgálatáról*. Ppt előadás, Budapest: MRK

A BESZÉDKÉSZSÉG-FEJLESZTÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ TANANYAGOK ÉS FELADATOK A 9–12. OSZTÁLYOS TANKÖNYVEKBEN ÉS MUNKAFÜZETEKBEN

Lőrincz Julianna, jel2ster@gmail.com

Selye János Egyetem Tanárképző Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék

Bevezetés

A beszédkészség-fejlesztés az anyanyelvi nevelés egyik kulcskompetenciája. Jelen dolgozatomban azt vizsgálom, hogy a beszédkészség-fejlesztést érintő anyanyelvi kompetencia követelményei milyen formában jelennek meg az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 9–12. osztály kísérleti anyanyelvtankönyveinek és munkafüzeteinek különböző elméleti tananyagához kapcsolódó feladataiban és gyakorlataiban. Munkám egy nagyobb kutatás része, ezért jelen tanulmány nem tartalmaz minden vizsgálati szempontot és részletes elemzéseket, elsősorban áttekintést kíván nyújtani a problémáról.

1. A beszédkészség-fejlesztés követelményei

A NAT-ban előírt anyanyelvi kulcskompetenciák között a teljes közoktatási folyamatban kiemelt helyet foglalnak el a beszédkészségre, a szóbeli szövegek alkotására és megértésére irányuló fejlesztési feladatok. Ezek a következők:

- A társas-társadalmi együttműködéshez szükséges szóbeli nyelvi képességek fejlesztése.
- A beszédhelyzetnek megfelelő, kulturált nyelvi magatartás kialakítása.
- A beszédkészségnek és a szóbeli szövegek megértésének fejlesztésével önismeretre, önbecsülésre, az ezeken alapuló magabiztos fellépésre és mások személyiségének tiszteletére, véleményének megbecsülésére nevelés.

Az alábbi táblázatban a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatásában megvalósítandó kompetenciák közül csak a témámhoz szorosan kapcsolódóakat emelem ki:

9–12. évfolyam
Árnyalt, rugalmas alkalmazkodás a kommunikációs folyamat tényezőihez különféle konkrét beszédhelyzetekben.
Kifejező és mások számára érthető, nyelvileg igényes és helyes beszéd.
Érvelés: érvek felkutatása, rendszerezése, vélemény, állásfoglalás kialakítása, továbbfejlesztése, logikus gondolatmenet kialakítása.
A látottak (átéltek) és a feltételezések (következtetések, hipotézisek stb.) megkülönböztetése élménybeszámolókban. Különféle beszédműfajok kommunikációs technikáinak alkalmazása és értékelése hétköznapi kommunikációs helyzetekben…
Önbecsülésen és mások megbecsülésén alapuló együttműködés csoportos beszélgetésben, vitában. …

1. táblázat
Az anyanyelvi kompetenciák
Forrás:
www.nefmi.gov.hu/letolt/...2/14_28_magyar_nyelv_es_irodalom2jav2_030630.doc

2. A tankönyvelemzés főbb szempontjai

A hazai és nemzetközi szakirodalomban nem egységesek a tankönyvelemzési szempontok, mivel a különböző szaktudományi ismereteket közlő, az ismereteket elmélyítő tankönyveknek többféle társadalmi, szaktudományi, kulturális, globális ismereti, didaktikai stb. elvárásoknak kell megfelelniük, és az oktatási dokumentumok a még az azonos célkitűzéseket sem egyforma mértékben valósítják meg. A tankönyvelemzésekben nagyon fontosak a hatás- és recepciókutatások is, amelyek azt vizsgálják, hogy:

- az egyes tankönyvek hogyan épülnek be az osztálytermi kommunikációba,
- hogyan egészítik ki a tantermi diskurzust,
- hogyan segítik a tanulók különböző készségeinek fejlesztését,

– hogyan épülnek be a megváltozott tanulási környezetbe (IKT, elektronikus tanulási környezet stb.) (vö. F. Dárdai 2014, Kojanitz 2014).

Alapvető követelmény, hogy a tankönyvekben és munkafüzetekben a tanulást, a tanulás eredményességét segítő tananyagok, gondolkodásra késztető, kompetenciákat fejlesztő feladatok és gyakorlatok szerepeljenek. A tankönyveket és a digitális tananyagokat a pedagógusok ideális esetben együtt alkalmazzák a tanórán, így ezek együttes fejlesztése is lényeges feladat. Erre már az egyetemi órákon fel kell készíteni a tanár szakos hallgatókat is. Ez lehet az egyik feladata például – a szakmódszertani órák mellett – a Tanári kommunikáció című egyetemi kurzusnak.

Kojanitz László (2014) a kísérleti tankönyvek megírásához a következő szempontrendszert állította össze a tankönyvszerző munkaközösségek számára:

– A tanulási célt meghatározó és a téma lényegét bemutató bevezetések.
– Előzetes ismeretek és tapasztalatok feltárását elősegítő csoportos feladatok.
– Jól strukturált ismeretanyag.
– Önálló munkát igénylő tanulói feladatok.
– Problémafelvető szövegek, ábrák és kérdések.
– Személyes tapasztalatokra történő utalások.
– A tanulói reflektálásra, véleményalkotásra ösztönző kérdések.
– A korábbi elképzelések és ismeretek újragondolására késztető feladatok.
– Az új ismeretek valódi megértését (nemcsak felmondását) igénylő ellenőrző feladatok.

A jól megfogalmazott feladatokat tudja csak a diák megfelelően értelmezni, ezek alapján pedig gondolatait adekvátan megfogalmazni és előadni. A tantermi kommunikációban jól megszerkesztett tanári kérdések is segítik a tankönyvi tananyag elsajátítását. A tankönyvi feladatok kérdéseinek összeállításához is irányadóak Antalné Szabó Ágnesnek (Antalné Szabó, 2005a; Antalné Szabó, b) a tanórai instrukciókban elhangzó kérdésalakzatokkal kapcsolatos szempontjai. Nagyon fontos, hogy olyanok legyenek a kérdések, amelyek segítik az összefüggések

felismerését, a lényegkiemelést, az új vagy ismétlő tananyagnak a tanuló meglévő ismereteihez való kapcsolását.

3. A tankönyvi feladatok fő jellemzői

Nagyon fontos a tankönyvi feladatok motivációs funkciója is. Az a jó feladat, amelyik kognitív erőfeszítésre ösztönzi a tanulót, kellő nehézségi fokú (nem túl könnyű vagy nem túl nehéz), valamint igazodik a tanulók teljesítményéhez is. A feladatok tanulói teljesítményhez igazodó típusait Kojanitz László a következőképpen foglalta össze (vö. Kojanitz, 2003, 30. old.):

Jó teljesítményfokhoz	**Gyönge teljesítményfokhoz**
kibővítés típusú feladat	megszilárdító feladat
rendszerező feladat	alkalmazás típusú feladat megadott példákhoz
alkalmazás típusú feladat	érzékennyé tevő vagy előkészítő feladat

2. táblázat
A teljesítmény szempontú feladatok típusai

A feladatok tartalmának, típusának, számának, nehézségi fokának pontosan kell igazodnia a tantervi előírásokhoz is. Fontos azonban, hogy ne csak az ismeretek megértését és megjegyzését segítsék, hanem az ismeretek alkalmazására, saját vélemény megfogalmazására, a problémák megoldására, tevékenységek gyakorlására is ösztönözzék a tanulókat (vö. Kojanitz, 2003, 30–41. old.). Kojanitz (2005) különböző tantárgyak – történelem, irodalom, biológia, földrajz, fizika, környezetismeret – általános iskolai tankönyveit vizsgálva a feladatok négy fő csoportját különbözteti meg:

- problémamegoldást segítő
- elmélyítést segítő
- alkalmazást segítő
- rögzítést segítő

4. Beszédkészség-fejlesztő feladatok a 9. osztályos tankönyvben

A 2015-ös *Magyar nyelv és kommunikáció* című kísérleti tankönyv tananyagában a szóbeli kommunikációs készségfejlesztésre való törekvés a tananyag bevezető részétől kezdve folyamatosan jelen van.

A tananyag felépítésében a szerzők azt a módszert alkalmazzák, hogy minden nagyobb elméleti egységet követően egy *Kommunikáció* című fejezetben helyezik el a gyakorlatokat és feladatokat. Újszerű ez a tankönyvírás gyakorlatában, és a szerzők következetesen alkalmazzák a magasabb osztályok tankönyveiben is. Mivel az anyanyelvi készségfejlesztés a kommunikációs kompetencia része, a módszer segítheti a különböző tananyagok közötti integrációt is.

4.1. A tankönyvi feladatok instrukciói

A tankönyv *Gyakoroljunk szövegeken!* című gyakorlatsorában szereplő 2. feladat (15. o.), amelyet csoportmunkában végeznek el a tanulók, kérdéssorozat formájában kifejtett instrukciókkal segíti a beszédkészség fejlesztését. Az egyazon témához kapcsolódó többféle kérdés azonban zavaró is lehet a tanórai kommunikációban (vö. Antalné Szabó 2015), ha több csoport dolgozik egyszerre. Ez a feladat azért is fontos, mert a tankönyv első részében a tananyaghoz kapcsolódó feladatok nagy része írásbeli szövegalkotásra kéri a tanulót.

2. feladat: *A következő szövegrészletben a nyelvi kommunikáció akadályairól olvashatsz. Beszéljétek meg a következő kérdéseket!*

a) Mit jelent „a megértés bábeli átka”?

b) Mi akadályozhatja a megértést azonos nyelvet beszélők között?

c) Miért van előnye annak, aki anyanyelven beszél?

A következő, csoportmunkában elvégzendő gyakorlat is fejleszti a tanulók beszédkészségét. A beszédkészség-fejlesztést segítő feladatok és gyakorlatok instrukciói között azonban nem egy olyan található, amelyik nem egyértelmű, pl. a következőé (22. old.):

7. *Alkossatok négyfős csoportot, melyben mindenkinek jut egy szerep: diák, tanár, barát, szülő! A diák nem írta meg házi feladatát, s ezt közli az egyes szereplőkkel (a három különböző szituációban). Játsszatok el a párbeszédeket! Mi lehet a diák szándéka az egyes esetekben?*

A tankönyv korszerű digitális kommunikációs ismereteket is nyújt. *Új szóbeliség: Skype, chat* annak a fejezetnek a címe, amely a tanulókat megismerteti az internetes szövegalkotás hasznával és főbb veszélyeivel. A következő feladat részben segíti a beszédkészség-fejlesztést.

3. feladat: *Gyűjtsetek csoportokban olyan szavakat, kifejezéseket, melyeket általában internetes kommunikáció közben használtok! Magyarázzatok el néhányat szüleiteknek/nagyszüleiteknek!*

A feladat első része írásos tevékenységformát igényel még akkor is, ha egyébként csoportmunkában összegzik a tanulók az összegyűjtött anyagot, és megbeszélik egymás között az adó és a vevő szerepét. A feladat második része segíti a beszédkészség-fejlesztést (26. old.).

Az írott-beszélt átmenetiség alcímet viseli az az anyagrész, amely definiálja az internetes spontán szövegek műfaji hovatartozását is:

„Internetes kommunikáció során kevésbé figyelünk a helyesírásra, a pontos mondatszerkesztésre, gyakran használunk rövidítéseket. Nem egyértelmű, hogy a magánjellegű e-mail, chat, Twitter-, Facebook-üzenetek kommunikációs műfaja az írott vagy inkább a beszélt nyelvi kommunikációhoz sorolható-e. Az interneten jelentkező spontán szövegek köztes kommunikációs műfaját írott beszélt nyelvnek nevezhetjük. A világhálón a felhasználók ugyanakkor a spontán beszélt nyelvhez hasonlóan formálják meg szövegeiket. Ez a „netnyelv” harmadik típusú médiumként kombinálja az írásra, a beszédre és elektronikus közvetítésre jellemző elemeket.” (34. old.)

A fenti definíció azonban hiányos, mivel a szerzők nem tudatosítják a tanulókban, hogy milyen szövegtípusokhoz tartozó spontán szövegek tartozhatnak a „netnyelvhez”. Arra is fel kell hívni a tanulók figyelmét, hogy az interneten nagyon sokféle olyan szövegtípus is megtalálható, amelyek megjelennek a hagyományos nyomtatott könyvekben, szakmai folyóiratokban is.

Az írott beszélt nyelv szerepére hívja fel a figyelmet a következő feladat (34. o.). Ez segítheti a beszédkészség-fejlesztést, ha nemcsak egyszavas válaszokat vár a tanár, hanem elvárja a tanulóktól a hosszabb spontán szövegek létrehozását is a téma kifejtésekor, az instrukció ad erre lehetőséget.

1. *Hozz egy-egy érvet a következő állítások mellett és ellen!*

a) Elősegíti a kommunikációt, hogy az internetes műfajokban kisebb hangsúly kerül a nyelvhelyességre, szerkesztettségre.
b) Színesíti a kommunikációt, hogy van egy, az írásbeliség és szóbeliség közötti műfaj.
c) Árt a nyelvi igényességnek az internetes kommunikáció.

Ennek a feladatnak a vitára javasolt érvei véleményem szerint köznyelvinorma-ellenességet is sugalmaznak. Ugyanis a nyelvhelyességet és a helyesírást mint a szövegek nyelvi adekvátságát meghatározó fontos ismereteket a spontán diskurzus létrehozása ellenében ható tényezőként értelmezhetik a tanulók. Ugyanis az általuk gyakran látogatott internetes közösségi oldalakon, fórumokon többnyire saját társaik sokszor nyelvileg, stilisztikai és helyesírási szempontból is erősen inadekvát – norma- és hagyományellenes írásbeli és szóbeli – produkcióját olvassák a közösségi oldalakon, amely sokuk számára minta, ami alapján létrehozzák saját hasonló szövegeiket. A különböző szögtípusokban létrehozott szóbeli produkcióik mellett ez a sztenderd ellen ható minta sokszor megjelenik írásbeli szövegeikben is: a spontán, kommunikációs elvek által irányított formális szóbeli és írásbeli kommunikációjukban is (vö. Istók, 2016; Lőrincz, G., 2016; Lőrincz, G.,2016b, Lőrincz, J., 2015, 2016).

A következő, csoportmunkában elvégezhető feladat túl sok instrukciót tartalmaz egyszerre. Nem világos, mikor hangzik majd el a többféle szempontot figyelembe vevő beszélgetés (a családtagok, a tanulópárok tagjai között).

2. feladat: *Alkossatok párokat! Gyűjtsetek olyan kifejezéseket, rövidítéseket, amelyeket ti is gyakran használtok chatelés, e-mailek es SMS-ek írása során! Fogalmazzatok velük néhány mondatot, majd mutassátokmeg egy idősebb családtagotoknak! Figyeljétek meg, mennyire volt érthető számára az általatok adott szöveg! Pároddal közösen beszéljétek megtapasztalataitokat!*

A következő feladatot (34. old.) ismét csoportmunkában kell elvégezniük a tanulóknak, az instrukciók egyértelműek.

5. feladat: *„A netnyelv mint hivatalos nyelvhasználat.” Alkossatok két csoportot. Az egyik csoport készüljön érvekkel a felvetés mellett, a másik ellene. A 2–3 perces felkészülés után a két csoport ismertesse álláspontjait! Vitassátok meg a kérdést!*

A szótani grammatikai anyagot követő kommunikációs blokkban *A nyilvánosság és a jog* című részhez kapcsolódnak újabb beszédkészséget fejlesztő gyakorlatok.

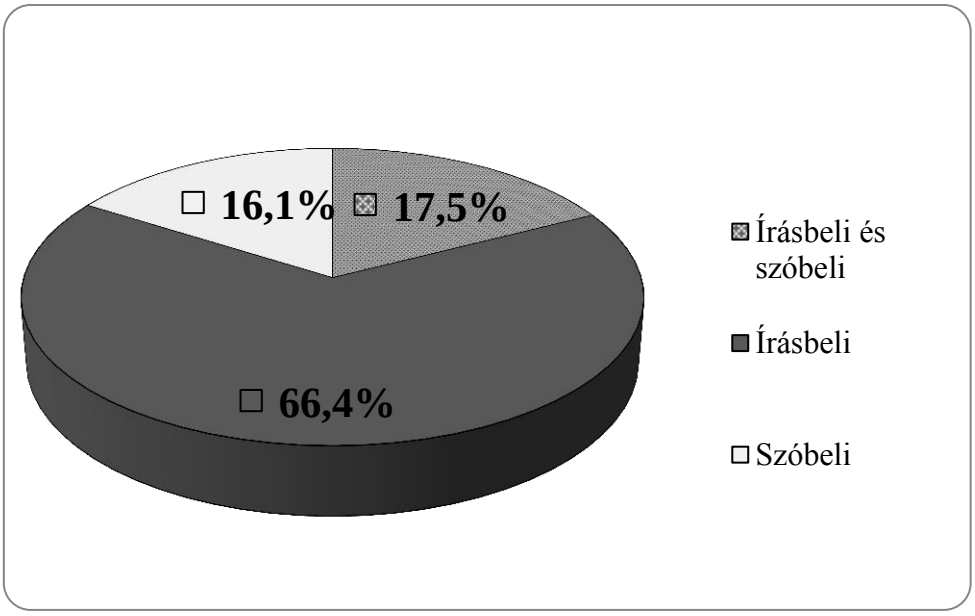
Miért védjük adatainkat az illetéktelenektől? Gyűjts pároddal érveket, és vitassátok meg a kérdést az osztállyal! (42. o.)

Szólnunk kell itt egy, a beszédkészség-fejlesztés és a tankönyvek kapcsolatáról végzett kutatás eredményeiről, amelyet jó lenne figyelembe venniük a tankönyvszerzőknek is a feladatok összeállításakor. Asztalos Anikó (2016) az írásbeli és a beszédkészség-fejlesztő feladatokat a *problémamegoldás, elmélyítés, alkalmazás, rögzítés* (vö. Kojanitz, 2005) didaktikai célok szerinti csoportokban vizsgálta a 9. osztályos kísérleti tankönyvben. A vizsgálataiból levont következtetései tanulságosak, ezért idézem őket.

„Az írásbeli készséget fejlesztő feladatok mind a négy kategóriában a legmagasabb arányúak, az ismereteket alkalmazókban a legnagyobb a számuk, 85%, míg a problémamegoldókban 44%. A szóbeli készséget segítő feladatok a problémamegoldó és az elmélyítő feladatokban a legmagasabbak, 24%. Figyelemfelkeltő, hogy az ismereteket rögzítő feladatokban 8%, míg az alkalmazó feladatokban 6%” (Asztalos, 2016, kézirat).

A feladattípusok között a 9. osztályos kísérleti tankönyvben a kommunikáció témakörhöz kapcsolódik a legtöbb beszédkészséget fejlesztő feladat, az összes feladat 47 %-a (vö. Asztalos, 2016). A 9. osztályos munkafüzet feladatai azonban elsősorban az egyes tananyagokat kiegészítő, a digitális tananyaghoz kapcsolódó írásbeli feladatokat tartalmaznak.

A 9. osztályos tankönyv beszédkészség-fejlesztő feladatainak vizsgálata során jómagam is azt tapasztaltam, hogy az írásbeli szövegalkotási készséget fejlesztő különböző feladatok vannak túlsúlyban. Ugyanakkor azonban, a tanulók beszédének fejlettségi szintjét ismerve, jó lenne, ha még több szóbeli készséget fejlesztő feladat és gyakorlat kerülne a tankönyvekbe.



1. ábra: A tankönyvi feladatok százalékos megoszlása készségfejlesztés szerint (Asztalos, 2016)

5. A 10. osztályos Magyar nyelv és kommunikáció című tankönyv feladatai

Ez a tankönyv a szövegtan, stilisztika és kommunikáció tananyag feldolgozásával foglalkozik. A tankönyv a 9. osztályos tankönyvhöz hasonlóan épül fel, a Kommunikáció című fejezet minden tananyagrész után megtalálható, a kommunikációs készségfejlesztési cél szervezi az összes gyakorlatot és feladatot. Indokolt ez a rendezőelv, hiszen a szöveggel, a stílussal kapcsolatos információk minden szövegtípusban fontos szerepet töltenek be.

Az első beszédkészséget fejlesztő feladat a kétnyelvűség témaköréhez kapcsolódik (9. old.). A tankönyvszerző helyesen irányítja rá a tanulók figyelmét a nyelvismeret fontosságára és a kétnyelvűség kérdésére.

2. *Magyarázd meg, miért és hogyan segíti elő az online világ és kommunikáció a kétnyelvűvé válást!*

A 3/b feladat is ennek a kérdéskörnek a tárgyalását folytatva ösztönzi beszédre a diákokat. Bár a feladat instrukciója ezt nem tartalmazza, de célszerű csoportmunkában elvégezni.

Vitassátok meg, hogy mit jelent a következő mondat! Minden ember annyit ér, ahány nyelven beszél.

A *Gyakoroljunk szövegeken!* című alfejezet gyakorlatainak egy része is hozzájárul a tanulók beszédkészségének fejlesztéséhez.

Például az 1. feladat (10. old.) egy rövid szöveghez kapcsolódóan olyan, a szövegértést segítő kérdéseket tartalmaz, amelyekre a tanulóknak lehetőségük van hosszabban válaszolniuk, gyakorolva ezzel is a beszédet úgy, hogy alkotó módon használják fel a feldolgozandó szöveg információtartalmát.

a) Mit gondolsz, mi lehet az oka annak, hogy a szövegben említett fiú nem szeret szóban megnyilvánulni társai előtt?

b) Mi a véleményed, hogyan lehetne ezt a problémát orvosolni?

c) Mennyire tipikus a 21. században ez a jelenség? Mi lehet ennek az oka, és mit lehetne tenni a megelőzés érdekében?

A tankönyv második nagy fejezete a szövegtani ismeretek elsajátíttatásához készült. Nézzünk közülük néhány szóbeli készséget fejlesztő feladatot!

1. feladat (34. old.): *Magyarázd meg az alábbi példa segítségével, hogy miért nem elég a puszta szóismétlés a kohézió megteremtéséhez!*

A hétnek hét *napja* van. Minden *nap* megetetem a *macskámat*. A *macskának* négy lába van. A *macska* a *lábtörlőn* ül. A *lábtörlő* szóban nyolc betű van.

1. feladat (40. old.) (szövegértést segítő kérdések alapján):

a) Mi volt a megbélyegzés alapja az idézett műben?

b) Milyen negatív következményei voltak?

c) Mi lehetett a tanár célja? Mire akarta megtanítani a fiút? Tanárként hasonló helyzetben ti hogyan cselekednétek? Mi lenne a helyes megoldás? Vitassátok meg!

9. feladat (64. old.): *Alkoss spontán, élőszóbeli szöveget! Helyezkedj egy tetszőleges regényszereplő, irodalmi alkotó vagy híresség szerepébe! Ülj az osztállyal szemben található villamosszékbe! A többiek a szerepeddel kapcsolatos kérdéseket tesznek fel neked. Válaszolj a választott személy nevében!*

A tankönyv következő fejezete a stilisztika tananyaghoz kapcsolódik. A tananyag jellegénél fogva itt több szóbeli készséget fejlesztő feladatot várnánk.

9. feladat (57. old.): *Alkossatok párokat! Készítsetek önállóan legfeljebb öt pontból álló feleletvázlatokat a füzetetekbe az alábbi szövegekből! A vázlat alapján foglaljátok össze a párotoknak, miről olvastatok a szövegrészletben!*

10. feladat (57. old.): *Készítsetek interjút az egyik tanárotokkal arról, hogy milyen szempontokat vesz figyelembe a felelet érdemjegyének megállapítása során! Kérdezzétek meg, hogy véleménye szerint mi szükséges az eredményes szóbeli felelethez! A beszélgetésről írjatok egy beszámolót a füzetetekbe!*

	Tankönyv	Munkafüzet
Írásbeli	82, 94 %	94, 49 %
Szóbeli	11,52 %	1, 83 %
Írásbeli+szóbeli	5,52 %	3,66 %

3. táblázat
A 10. osztályos tankönyv és munkafüzet feladatai

A fenti táblázat adatai az Asztalos Anikó (2016) által rögzített adatokhoz hasonló arányt mutatnak: az írásbeli feladatok dominanciáját.

6. A 11. osztályos Magyar nyelv című tankönyv feladatai

A 11. osztályos tankönyv témakörei a következők:

1. Ember és nyelv
2. Beszédhelyzetek
3. Nyilvánosság, retorika, média

Az első rövid rész a 10. osztályos szövegtani ismeretek ismétlését tartalmazza. A tanulóknak szituációs képekhez kell történeteket kitalálniuk. Az ismétlést követő feladatok nagy része a szövegértő olvasást ellenőrző kérdéseket tartalmaz, azonban többnyire csak rövid tanulói

válaszokra ad lehetőséget, ezzel kevésbé segítve a beszédkészség-fejlesztést.

Az *Ember és nyelv* című részhez kapcsolódik a következő beszédkészséget fejlesztő céllal íródott kérdéscsoport (13. old.):

1. Vannak-e tapasztalataitok háziállataitokkal: Hogyan kommunikálnak veletek? Hogyan kommunikálnak fajtársaikkal?

2. Szerintetek miben különbözik az emberi nyelv az állati kommunikációs rendszerektől?

3. Idézzétek fel gyermekkorotok kedvenc meséit! Főhőseik emberek, állatok vagy tárgyak voltak? Beszéddel vagy máshogyan kommunikáltak?

Vitához kapcsolódóan fejlesztheti a beszédkészséget az alábbi feladatsor (15. old.):

2. Alkossátok meg a hazugság definícióját! Ehhez gondoljátok végig, es vitassátok meg az alábbi kérdéseket!

a) A hazugság mindig szándékos? Hazudhatunk-e úgy, hogy azt hisszük, igazat mondunk?

b) A hazugságot mindig önző szándék vezérli, vagy lehet önzetlen is?

c) Az elhallgatás is hazugság, vagy csak akkor hazudunk, ha valami valótlant állítunk? Tudtok-e olyan esetet mondani, amikor egy elhallgatásnak nagyon komoly következményei lehetnek? El tudtok-e képzelni olyan helyzetet, amelyben egy fontos információ elhallgatása fájdalmat okozna nektek?

d) Hazugság-e a többé-kevésbé „ártatlan” füllentés, amelyből mi hasznot húzunk, de másnak nem ártunk vele komolyan?

e) Hazudik-e az, aki saját magát csapja be?

4. feladat (15. old.): Beszéljétek meg! Előfordult-e, hogy valaki a valóságostól eltérő szándékot, érzéseket tulajdonított nektek? Es olyan

történt-e már, hogy utólag felismerted: félremagyaráztad mások szándékait, szavait?

A szóbeli és írásbeli készséget fejlesztő, valamint mindkét típushoz kapcsolható feladatok arányát szemléltetem az alábbi táblázatokkal. A 9. és 10. osztályos tankönyvvel összevetve azt tapasztaljuk, hogy a szóbeli feladatok aránya jelentősen nőtt, ami a tankönyvben feldolgozott elméleti anyagok jellege is indokol.

Szövegértés ismétlés + Ember és nyelv	tankönyv	munkafüzet
írásbeli	15.47 %	48.71 %
szóbeli	53.69 %	33.33 %
írásbeli+szóbeli	22.75	17.94

4. táblázat
A 11. osztályos tankönyv és munkafüzet év eleji szövegértési, valamint az Ember és nyelv című fejezet feladatai

Beszédhelyzetek	tankönyv	munkafüzet
írásbeli	43.65 %	36.11 %
szóbeli	32.01 %	38.88 %
írásbeli+szóbeli	18.43 %	25 %

5. táblázat
A 11. osztályos tankönyv és munkafüzet Beszédhelyzetek című fejezet feladatai

Nyilvánosság, retorika, média	tankönyv	munkafüzet
írásbeli	38.01 %	30.43 %
szóbeli	48.53 %	50.31 %
írásbeli+szóbeli	13.45 %	19.25 %

6. táblázat
A 11. osztályos tankönyv és munkafüzet Nyilvánosság, retorika, média című fejezetének feladatai

Ha összehasonlítjuk az egyes fejezetekhez kapcsolódó írásbeli és szóbeli feladatok arányát a tankönyvben és munkafüzetben, akkor azt látjuk,

hogy az év eleji ismétlő szövegértési részben és az Ember és nyelv című fejezetben a szóbeli feladatok dominálnak, míg az írásbeliek aránya kisebb. Érdekes módon azonban a második, a Beszédhelyzetek című tankönyvi fejezetben az írásbeli feladatok vannak többségben a szóbeliekkel szemben, ha nem is nagy mértékben, pedig a tananyag jellege a szóbeli készségfejlesztést segítő feladatok többségét indokolná. A munkafüzetben ez az arány a szóbeliség javára mozdult el. A Nyilvánosság, retorika, média című fejezetben a szóbeli feladatok aránya nagyobb mind a tankönyvi, mind pedig a munkafüzeti feladatok között. A tankönyv összes feladatát tekintve a szóbeli feladatok többségben vannak az írásbeliekkel szemben, ami a beszédkészség-fejlesztés javuló tendenciáját mutatja az előző két vizsgált tankönyvhöz viszonyítva.

7. A 12. osztályos tankönyv feladatai

A 12. osztályos tankönyv a kerettantervben meghatározott 11–12. évfolyamos tananyag második felét tartalmazza. A tankönyvszerzők továbbra is fontos feladatuknak tekintik, hogy a tananyagot a tanulók aktív tevékenységgel sajátítsák el. Mind a tankönyvben, mind pedig a munkafüzetben e céljuknak megfelelően változatos, a differenciált oktatást segítő feladatokat igyekeztek alkotni. Mivel ennek a könyvnek a feladatai részben azonos jellegűek a korábbi tankönyvek és munkafüzetek feladataival, a tanulmányban csak ezeknek a feladatoknak a számarányát mutatom be. Az év eleji ismétlésben a korábbi tananyagokhoz kapcsolódó kérdésekkel és feladatokkal találkozunk. Az ismereteket ellenőrző 10 feladat 33.33 %-a (3) írásbeli, 50 %-a (5), 20 %-a (2) írásbeli és szóbeli készségfejlesztésre alkalmas. Az első nagy elméleti anyagrész I. A magyar nyelv története, a II. Nyelv és társadalom. Az I. és II. részben a feladatok arányát a következő két táblázatban foglaltam össze:

I.Nyelvtörténet	tankönyv	munkafüzet
írásbeli	44.94 %	52.83 %
szóbeli	30.33 %	32.07 %
írásbeli+szóbeli	24.71 %	15.09%

7. táblázat
A 12. osztályos tankönyv és munkafüzet nyelvtörténeti c. fejezetének feladatai

II. Nyelv és társadalom	tankönyv	munkafüzet
írásbeli	40.65 %	44.87 %
szóbeli	40.65 %	41.02 %
írásbeli+szóbeli	18.69 %	13.38 %

8. táblázat
A 12. osztályos tankönyv és munkafüzet Nyelv és társadalom c. fejezetének feladatai

Az adatok azt mutatják, hogy a tanulókhoz kevésbé közel álló, ennélfogva számukra nehezebb nyelvtörténeti anyagrészhez több írásbeli feladat kapcsolódik, mint szóbeli, míg a nyelv és társadalom összefüggéseit, a nyelv rétegződését, a nyelvhasználat különböző gyakorlati kérdéseit érintő anyagrészhez kapcsolódó szóbeli, illetve az írásbeli és szóbeli beszédtevékenységet egyaránt fejlesztő feladatok száma magasabb az írásbelieknél. Némi eltérést mutat a munkafüzetek feladatainak aránya, amelyek esetében ez az arány kiegyenlítődik.

A tankönyv III. Készüljünk az érettségire! című fejezete az eddig tanult anyagot dolgozza fel, az érettségi követelményeknek megfelelően felkészítve a tanulókat az ismeretek alkalmazására. Mivel az érettségire felkészítő feladatok az eddigi tankönyvek és munkafüzetek anyagához képest újak, részletes elemzésüket később végzem el, és egy másik tanulmányban mutatom be.

Összegzés

Az általam részletesebben vizsgált 3 (9., 10., 11. osztály) kísérleti anyanyelvtankönyvben és munkafüzetben található gyakorlatoknak, feladatoknak és kérdéseknek egy része kiválóan alkalmas a tanulók beszédkészségének fejlesztésére. Amint a táblázatokban közölt számszerű adatokból is kitűnik, összességében az írásbeli feladatoknak, ha tananyagrészenként eltérő módon is, még mindig nagyobb szerep jut a feladatok között is, mint a szóbelieknek. Ígéretes azonban az a változás, amely a 11. osztályos tankönyvben és munkafüzetekben megjelenő szóbeli készségfejlesztő feladatok magasabb számát mutatja az írásbeli feladatokkal szemben. Azt is látnunk kell azonban, hogy a tananyag

jellegétől is függ a szóbeli és írásbeli készségfejlesztő feladatok aránya. A grammatikai tananyagokhoz kevesebb, a stilisztika, szövegtan, kommunikáció tananyagokhoz több szóbeli készségfejlesztő feladat kapcsolódik. A beszédkészség-fejlesztés azonban rendkívül komplex feladat, sokféle hagyományos és digitális tananyag és feladat felhasználása szükséges ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek korszerű elméleti és gyakorlati ismeretek birtokában majd a felnőtt életükben, különböző kommunikációs közegekben is alkalmazni az oktatásban megszerzett képességeiket: a munkában, a közéletben stb.

Jelen tanulmányom egy nagyobb kutatás része, ezért nem tartalmazhatja annak minden eredményét részben azért, mert tovább folytatódik, és még várat magára, részben pedig azért, mert vizsgálatomat most csak a tankönyvek és munkafüzetek feladatainak elemzésére terjesztettem ki. A komplex kutatás azonban tartalmazza majd mind a tankönyvi elméleti tananyagok, mind pedig az OFI honlapján található kiegészítő tananyagok, pl. a digitális anyagok, vizsgálati eredményeit is. A Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai kutatócsoport munkatársaival együtt 2010 óta több szempontból is vizsgáljuk a hagyományos és a kísérleti tankönyveket. Több kiadványt is megjelentettünk a témában (2014a, 2014b, 2015), valamint hamarosan megjelenik a 2016-os VI. Nemzetközi Tankönyvkutató Szimpózium anyaga is, amelyekben tanulmányok sora vizsgálja a tankönyvek szakmaiságát, elméleti és szakmódszertani szempontból is (Lőrincz J. (szerk.), 2016). A témával részletesen foglalkozik a Selye János Egyetemen két PhD-hallgatóm is (Istók, 2016; Istók–Szerdi, 2016).

Irodalomjegyzék

Antalné Szabó Ágnes (2005a): A tanári beszéd kérdésalakzatai I. In: *Nyr.* 2005/2. p173–185.

Antalné Szabó Ágnes (2005b): A tanári beszéd kérdésalakzatai II. In: *Nyr.* 2005/3. p319–337.

Antalné Szabó Ágnes –Raátz Judit – Veszelszki Ágnes (szerk.) (2015)*: Mozaikok az anyanyelvről és az anyanyelvhasználatról.* Segédkönyv az anyanyelvi kritériumvizsgához Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Asztalos, A. (2016): *Beszédkészség-fejlesztés tankönyvek alapján.* In: A tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései 6. A komáromi Variológiai kutatócsoport nemzetközi szimpóziuma, 2016. április 22. Megjelenés alatt: EKF Líceum Kiadó, Eger, Kézirat.

Fischerné Dárdai Ágnes (2014): *A tankönyvfejlesztés lehetőségei és irányai* c. előadás. TÁMOP 3.1.2-B Megújuló tankönyv című nemzetközi konferencia.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/f. dardai agnes a tankonyvfejlesztes lehetosegei es iranyai.pdf (2016. 05. 12)

Istók Béla (2016): A "gyakoritka" szóalkotási módok tanításának problémái két szlovákiai magyar nyelvtankönyv alapján. In: Maior Enikő–Tóth Péter–Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Óbudai Egyetem–Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad. p69–83.

Istók Béla –Szerdi Ilona (2016): A minimalektus tanításának lehetőségei a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban. *A VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencián* elhangzott előadás szerkesztett változata. Budapest, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. Kézirat.

Kojanitz László (2005): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. In: *Új Pedagógiai Szemle.*
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ko-Kojanitz Tankonyvkutatas.html (2016. 05. 05.)

Kojanitz László (2005): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. In: *Új Pedagógiai Szemle.* p53–68.
http://ofi.hu/tankonyvkutatas-szerepe-es-feladatai Letöltve 2016. 11.12.

Kojanitz László (2006). *A tankönyvek korszerűségét meghatározó tényezők. Elemző tanulmányok a tankönyvértékelés szempontrendszerének és módszerének korszerűsítéséhez*. Commitment Pedagógiai Intézet, Budapest.
http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tankonyvkutatasok/tankonyvek (2016. 05. 10)

Kojanitz László (2014): A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. In: *Új Pedagógiai Szemle.* 5–6. p45–67.

Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.) (2014a): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata.* A Selye János Egyetem TKK Mai Magyar Nyelvi Tanszékén működő Variológiai Kutatócsoport 2013–2014-es nemzetközi szimpóziumokon elhangzott előadásainak gyűjteményes kötete. Selye János Egyetem, Komárom, CD.

Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.) (2014b): *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről.* A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai kutatócsoport konferenciáinak anyagai. Terra Kiadó, Pozsony. Terra vydavateľstvo, s.r.o., Bratislava.

Lőrincz Julianna (2015): A beszédkészség fejlesztése a középiskolai retorikai és stilisztikai tananyag tükrében. In: Juhász György et al. (szerk.): *A komáromi Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Teológiai- és Humántudományi szekciók [Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho – 2015: „Inovácia a kreativita vo vzdelávaní a vede‖: Sekcie teologicých a humanitných vied].* Komárom, p326–340.

Lőrincz Julianna (2016): Kommunikációs készségfejlesztés (beszéd- és stíluskészség-fejlesztés) a középiskolai tankönyvek tükrében. In: I. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. I. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia Nagyvárad, 2016. június 9-10. Partiumi Keresztény Egyetem, Bölcsészettudományi Kar Modern Nyelvek Tanszék, Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Nagyvárad–Budapest. Tanulmánykötet. p35–54.

Lőrincz Julianna (szerk.) (2016): *Tankönyvkutatási tanulmányok.* A 2016. április 22-én Révkomáromban a Selye János Egyetem Tanárképző Karán megrendezett nemzetközi szimpózium anyagai. Megjelenés alatt: EKF Líceum Kiadó, Eger, Kézirat.

Lőrincz Gábor (2016a): *Nyelvi variativitás a szlovákiai magyar anyanyelvváltozatokban.* Pandora Könyvek 38. EKF Líceum Kiadó, Eger.

Lőrincz Gábor (2016b): A 9. osztályos kísérleti Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv előnyeiről és hátrányairól. In: *A tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései 6.* szimpózium előadása. SJE, Komárom, Kézirat.

Zimányi Árpád (szerk.) (2015): A tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései. In: *A tudományoktól a művészetekig*: Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból. EKF Líceum Kiadó, Eger, 7–137. old.

Az elemzett tankönyvek

Magyar nyelv és kommunikáció 9. (2015) Kísérleti tankönyv első javított kiadás. OFI, Budapest.

Magyar nyelv 9. Munkafüzet a kísérleti tankönyvhöz (2015), első javított kiadás. OFI, Budapest.

Magyar nyelv és kommunikáció 10. Munkafüzet a kísérleti tankönyv (2015), első javított kiadás. OFI, Budapest.

Magyar nyelv és kommunikáció 10. Munkafüzet a kísérleti tankönyvhöz (2015) első javított kiadás. OFI, Budapest.

Magyar nyelv 11. kísérleti tankönyv (2015). OFI, Budapest.

Magyar nyelv 11. Munkafüzet a kísérleti tankönyvhöz (2015), első kiadás. OFI, Budapest.

Magyar nyelv 12. kísérleti tankönyv (2016), első kiadás. OFI, Budapest.

Magyar nyelv 12. Munkafüzet a kísérleti tankönyvhöz (2016), OFI, Budapest.

ADALÉKOK A VAJDASÁG XVIII-XIX. SZÁZADI OKTATÁSÜGYÉHEZ

A KARLÓCAI GIMNÁZIUM A XVIII-XIX. SZÁZADBAN – A SZERBEK ELSŐ GIMNÁZIUMA

Sanda István Dániel, sanda.daniel@tmpk.uni-obuda.hu

Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

A szabadkai magyar nyelvű mérnöktanár-képzés kapcsán jutottam el a helyi levéltárba, ahol a Vajdaság középfokú oktatásának kialakulásáról szóló primer forrásokat találtam. Dolgozatomban a Vajdaság XVIII-XIX. századi oktatásügyét, a történelmi Magyarország e tájegységének – számos sajátos vonással rendelkező –, de eddig jórészt feltáratlan területét vizsgálom. Társadalomtörténeti kontextusba helyezve mutatom be a Vajdaságban élő szerbek első – karlócai – gimnáziuma megalapításának előzményeit, az intézmény főgimnáziummá válását, és máig ható kulturális kapcsolatrendszerét.

1. Történelmi előzmények

1699. január 26-án kötötték meg *I. Lipót* magyar király (ur. 1657-1705) és *II. Musztafa* oszmán szultán (ur. 1695-1703) követei a karlócai békét, mely lezárta a Bécs 1683. évi ostromával kezdődött háborút. A másfél évtizedes küzdelem eredményeként az Oszmán Birodalom végleg visszaszorult a Duna medencéjéből és Magyarország több mint 150 év után felszabadult a török uralom alól.

2. A Karlócai gimnázium elődintézményei és alapításának körülményei

Karlóca község Szerbiában, a Vajdaságban található. Földrajzilag a Szerémségben fekszik, de közigazgatásilag a Dél-bácskai körzethez

tartozik. A közel két évszázados török megszállás alatt az Alföldhöz hasonlóan e tájegység is elnéptelenedett. A török hódoltság után odatelepített – főként szerb – lakosság számára császári jóváhagyással létesítették az első iskolákat. A szerbek jogaira hivatkozva és a szerb-ortodox egyház vallási és nemzeti elvárásainak megfelelően alapították az ún. „orosz-szláv" iskolát 1729-ben, majd 1731-ben az ún. „szláv-latin" iskolát, amely 1737-ig működött, amikor az Oroszországból jött tanárok távozása után megszűnt.[39]

A latin iskola felépítését és tananyagát tekintve megegyezett a birodalom területén működő azonos nevű tanintézményekkel. *Iványi* 1892-ben így ismertette a korabeli latin iskolákat: „…*A múlt században és a mostaninak az első felében a latin nyelv tudása elengedhetetlenül szükséges volt mindenkinek, aki valamilyen közpályán akart működni … emiatt a már életbe léptetett elemi, vagy triviális iskolák mellett latin iskolákat, ún. grammaticai osztályokat is akart létesíteni a városi tanács … az akkor országosan divatozott jezsuita tanrend*[40] *szerint a latin nyelvű iskola alsó fokozatait képezték: a parva (minimisták, deklinisták osztálya) a principia, továbbá a grammatica és a syntaxis; ezután következtek a humaniorák: poetica, rethorica, logica, physica, metaphysica*[41] *és végre a theologia.*"[42]

A karlócai főgimnázium 1791-ben történt megalapításának két szellemi kezdeményezője volt. Az egyik *Stefan Stratimirović* karlócai metropolita, a másik *Dimitrije Anastasijević*, más néven *Sabov* (1724-1803) jómódú karlócai polgár, aki 20.000 forintos alapítványt tett a gimnázium céljára, amelyből 10.000 forintot rögtön kifizetett, azzal a kikötéssel, hogy a gimnáziumot Karlócán kell megalapítani és működtetni, és hogy az intézmény felett kizárólag a mindenkori karlócai metropolita rendelkezik, és gyakorolja az ellenőrzést.[43]

---

[39] Rikić, N. L. (2011): Spomen – biblioteka karlovačke gimnazije. Sremski Karlovci. 14-15. idézi: Rokay Zoltán (2014): Székács József karlócai tartózkodásához és szerb népdalfordításához című tanulmányában.

[40] Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu (1599)

[41] Az a filozófiai ág, ami a világot nem a fizikai (tapasztalati) oldaláról vizsgálja, hanem az érzékszervekkel fel nem fogható részeit (halál, lélek) tárgyalja.

[42] Iványi I. (1892): Szabadka szabad királyi város története II. Szabadka. (repr. 1991) Szabadka. 464-465.

[43] Lazić S. (1891): A karlócai gimnázium első száz éve. 4.

Stevan Lazić, a karlócai gimnázium monográfusa a „*halhatatlan Stratimirović*" jelzővel illeti a metropolitát, aki 1791. augusztus 4-én az alábbi levelet intézte a bécsi *illír*[44] kancelláriához:

„Miután már régóta úgy érezzük, magam és népünk, valamint hazánk többi barátai, hogy népünk és vallásunk számára szükség volna egy gimnáziumra, és sok szempontból szükségesnek tűnik, hogy a gimnázium itt helyben, Karlócán legyen, különösen mivel van rá remény, hogy itt a klérus nevelésére is szilárd alapokra épüljön egy szeminárium. Miután maguk a karlócai polgárok is több ízben és gyakrabban megkértek, hogy tegyek lépéseket annak érdekében, hogy itt Karlócán bevezettessenek a felsőbb iskolák a mi népünk és vallásunk számára, ez nem lesz olyan nehéz, mint amilyennek tűnik. Hogy eddig semmit sem kezdeményeztem, annak az volt az oka, hogy nem lehetett tudni, milyen békekötés jön létre a törökkel, melyek lesznek a birodalom határai, és hogy milyen változások származhatnak ebből a nyilvános ügyvitelre és magára az érsekségre nézve. Meggátolt továbbá maga az ügy, mivel sehol nem állt rendelkezésre sem pénz, sem pedig valamiféle alapítvány. Miután azonban értesültem, hogy egy tekintélyes polgárnak, Dimitrije Anastasijevićnek, másként Dimitrije Sabovnak szándékában áll, hogy jelentős összeget fordítson alapítványokra, úgy ítéltem meg, hogy az lenne a legokosabb, ha meglátogatom, és az igazi alapítványokról annál is nagyobb örömmel értesültem, mert meg voltam győződve irántam táplált bizalmáról. Így tegnap meglátogattam őt, előnyösebben elintéztem az ügyet, mint ahogy jómagam, vagy bárki más, aki őt ismeri, elgondolhatná: igen, övéi előtt ünnepélyesen kijelentette nekem, hogy szilárd és megingathatatlan elhatározással 20.000 (húszezer) forint alapítványt tesz le a karlócai felsőbb iskola, vagy felsőbb gimnázium javára, azzal, hogy ennek az iskolának Karlócán kell lennie, és nem másutt, és hogy csak az érseknek van teljes joga, hogy minden tantárgy oktatására a mi nemzetünkből és vallásunkból jelöljön ki oktató személyeket, vagyis a tudományos előadásra ő jelölje ki a tanítókat és intézkedjen az alapítványt és annak kamatoztatását illetőleg, röviden mindazt illetőleg, ami szüksége, valamint

[44] 1791-ben létrejött az illír udvari kancellária, amelybe két szerb mint tanácsos, néhány pedig mint tisztviselő került be. A magyar országgyűlés, mint „görög rítusú nem egyesült lakosoknak" (Graeci ritus non uniti) elismerte a polgári jogokat, hogy „anyagi javakat birtokolhatnak és a közjogi állásokat is betölthetnek", illetve, hogy kormányozhatják „egyházukat annak törvényei szerint", továbbá, hogy alapítványokat és iskolákat hozhatnak létre és élvezhetik kiváltságaikat, amennyiben „azok nem ellenkeznek a Magyar Királyság alkotmányával". (*Slavko Gavrilovic*: A szerbség magyarországi bevándorlásának és megtelepedésének kérdései.) goo.gl/P8dRq6 Megtekintés: 2016. 09. 09.

hogy elrendelje, hogy az iskolának ezt a pénzét mindenkor csak Karlócán lehet kamatoztatni, méghozzá nem másként, csakis a mi mindenkori érsekünknek és gondnokainknak engedélyével, és úgyszintén csakis az ő engedélyükkel Karlócán kívül.

Hogy ezen megegyezés értelmében nekem azonnal kifizet 10.000 (tízezer) forintot a megígért 20.000-ből, hogy kiadjam kamatra, és aláír egy kötvényt, amelynek értelmében a másik 10.000 forintot halála után mindenekelőtt kifizessék. Ez az ő akarata, és így rendelkezik, és amennyiben valami mást rendelne el, az nem érvényes.

Ma azonnal összehívtam sok előkelőbb karlócai polgárt, hogy közzétegyem ennek a kiváló embernek a szándékát és a jótettét a karlócaiakkal és az egész nemzettel szemben, majd világosan nyilvánosságra hoztam a szándékát és akaratát. Ezután hozzáfűztem egy rövid, de velős beszédet, telve erőteljes szavakkal, amelyet a túláradó öröm és a közjó iránti szeretet sugallt; arra indítottam őket, hogy az alapítónak méltó köszönetet mondjanak. Ennek a második lépésnek, és ennek a napnak akkora sikere volt, hogy nem csak köszönetet mondtak az alapítónak, akit az én köszönetem, és oly sok polgáré elhalmozott, hanem ő ilyen sokaság előtt nyilvánosan megerősítette szándékát, és kijelentette, hogy azt nem fogja visszavonni. Sőt, a polgárok közül is sokan követték ezt a nemes példát, és a nagy jó érdekében már előre megígérték, ki-ki saját lehetőségeihez mérten, hogy a Sabov-féle megegyezéshez hozzájárulnak 13.000 (tizenháromezer) forinttal, és még többel; közülük egyesek megígérték, hogy rögtön leteszik a pénzt, mások pedig, hogy elkötelezik magukat, és az elkönyveléssel biztosítják a kamatot úgy, hogy a kamatot és a teljes tőkét ki fogják fizetni. Így a mai napon a kamattal kiadott tőke 23.000 (huszonháromezer) forint, a nem kiadott, de biztos tőke 10.000 (tízezer) forint. Az egész alapítvány a jelen pillanatban 33.000 (harmincháromezer) és néhányszáz forint.

Dimitrije Sabov rendkívül örvend és szívélyesen kegyeibe ajánlja a fiát, akit a bölcsőtől örökbe fogadott (de még nem törvényesen), és aki jelenleg Pesten tanul, hogy ügyeljek rá; jelenleg azonban alapítólevelekkel és kötvényekkel vagyok elfoglalva.

Úgy gondoltam, ezeket kell Uraságodnak megírnom:

1) hogy méltóztassék megerősíteni ezen szándékomat és kérelmemet, amelyet a mai napon küldök őkegyelmessége Balassa kancellárius úrnak, hogy tudniillik dicsérő levelet küldjön Sabovnak;

2) hogy ezen szándékomat tessék védelembe venni mindazokkal szemben, akik ezt rosszindulatúan úgy magyarázzák, mintha én valamiféle gyűjtést rendeltem volna el; végül

3) hogy igyekezzen lépést tenni őfelségénél Dimitrije Anastasijević, az alapító és örökbefogadott fia, Matej nemessége érdekében, hogy azonnal tessék megírni a kérvényt, hogy Őfelsége színe elé járulhasson, és ott az én nevemben, térden állva a legalázatosabban kérje Őfelségét.

Ha minden szándékom szerint történik és megerősítést nyer, remélem, rövid időn belül nagy pénzösszeg fog összegyűlni, anélkül, hogy bárkit is terhelnénk vagy kimerítenénk, és a mi nemzetünk előbb fog gimnáziumot kapni, mint ahogyan remélte. Az adakozók készsége olyan nagy volt, hogy kénytelen voltam három ízben nyilvánosan feltenni a kérdést, vajon nem kényszeríti-e őket valaki, vagy pedig, szégyelve magukat azok előtt, akik szabadon teszik az ígéretet, kötelezik magukat ilyen nagylelkűen, amely kötelezettség azután önmaguknak és gyermekiknek is terhére lenne? Három ízben azt felelték, hogy önként teszik az ígéretet és hogy vagyonuknak senki más nem ura, csakis ők maguk…."[45]

A Kancellária megtette a szükséges lépéseket: *II. Lipót* 1791. október 11-én jóváhagyta *Anastasijević* és *Stratimirović* kérelmét. Az uralkodó kifejezte császári kívánságát, hogy Karlócán gimnázium alapíttassék, és elrendelte, hogy az oktatás 1792. október 16-án megkezdődjön.

Ugyanakkor *a császár Sabovot magyar nemesi címmel tüntette ki* (!) E gesztus – témánk szempontjából – kiemelt jelentőségéről a későbbiekben még bővebben szólok.

Ezen a ponton jól megragadható az uralkodó és az iskola alapítását kérelmezők érdekeinek találkozása. *Kéri Katalin* megállapítása szerint: „*A felvilágosult abszolutista uralkodók arra törekedtek, hogy minél szélesebb néprétegekre terjesszék ki az alapoktatást, hiszen ebben látták a gazdasági fejlődés zálogát. Az egyre nagyobb arányban növekvő népesség, az átlagéletkor növekedése (a 18. század végén 35 év a*

[45] Lazić, S. (1880): (7-9. (Fordította és idézi: Rokay Zoltán (2014): Székács József karlócai tartózkodásához és szerb népdalfordításához című tanulmányában. JPTE Természettudományi Kar – ORFK Oktaátsi és Kiképző Központ. Pécs-Budapest.

korábbi 25 évvel szemben!) eredményeképpen egyre nagyobb figyelem fordult a gyermekek és a nevelés felé."[46]

1. ábra Dimitrije Sabov

3. A gimnázium vezetése és tanári kar összetétele

Az alapítók azon igénye, hogy a gimnáziumban csak szerb és görögkeleti tanerő oktathat: az indulást követő száz évben sem sikerült.

Az első négy igazgató nem volt sem szerb, sem görögkeleti. *Johann Groß*[47] (1792-től 1798-ig evangélikus német; *Andreas Raphael Wolny*[48] (1798-1815 között) katolikus szlovák, kilépett piarista. *Karl Georg Rumy*[49]

---

[46] Kéri Katalin (1996): *Neveléstörténeti vázlatok*. JPTE Természettudományi Kar – ORFK Oktatási és Kiképző Központ. Pécs-Budapest. 9.

[47] Johann Groß (Bazin, 1759 - Pozsony, 1839) Pozsonyban, Erlangenben és Jenában tanult, ahol Reinholzot is hallgatta. Öt évig Karlócán, majd a modori gimnáziumban volt igazgató. 1804-ben Pozsonyba hívták líceumi tanárnak; történelmet, bölcseletet és retorikát tanított. A latin nyelv kiváló ismerőjének tartották. Halotti beszédein túl egy latin tankönyve is ismert: De recta ratione Lingue Latinam in Gymnasiis tradenti. Wien, 1794. Lazić 1891, 14-15.

[48] Andreas Raphael Wolny (Selmecbánya, 1759 – Nagymuzsaj 1827) Belépett a piarista rendbe, de 10 év után kilépett. Előbb karlócán volt igazgató, majd a nagymuzsaji timsógyár igazgatója lett. Nyomtatásban megjelent műve: Historiae naturale elmenta. Buda, 1805. Kéziratai, herbáriumai a Nemzeti Múzeumba kerültek. Pallas, 1897, 1702-1703.

[49] Karl Georg Rumy (Igló, 1780 – Esztergom, 1847). 1799-ben még nem tudott magyarul. Debreceni tanulmányai után Göttingenbe ment. 1806-tól a göttingeni tudós társaság levelező tagja volt. 1809-ben Wittenbergben doktorrá avatták. Előbb evangélikus lelkész majd líceumi tanár volt. 1813-1816 között a

(1816-1821 között) evangélikus német; *Magda Pál*[50] (1821-1824 között) evangélikus magyar. E meglepő tényeket magyarázza egyrészt az, hogy a tanári állásokat pályázat útján kellett betölteni, az igazgatói kinevezéshez pedig felsőbbségi jóváhagyás kellett. Másrészt az említett tanárok kiváló szakembereknek számítottak a humán-, vagy természettudományok terén. *Stratimirović* ortodoxiájától függetlenül fontosnak tartotta, hogy a gimnáziumot látogató diákok az akkori elvárásoknak megfelelően a lehető legszélesebb körű ismeretekre tegyenek szert. A metropolita evangélikusok iránti szimpátiája abból is adódott, hogy 1817-ben a – korabeli protestantizmus egyik fellegvárának számító – göttingeni tudós társaság tiszteletbeli tagjává választotta. Az evangélikus hatás a neohumanizmus gondolatrendszere, azaz az igaz, szép és jó eszménye, valamint a mértékletesség elvének gyakorlása miatt jelentett követendő

---

keszthelyi Georgiconban tanított, majd karlócai működése után 1824-ben Bécsben katolizált és 1828-tól haláláig Esztergomban jogot és statisztikát oktatott. Kazinczytól közel ezer levelet kapott. Minden műfajban, de főleg gazdasági kérdésekben publikált. Karlócai működésének idejéből származik a „Tropologia et schematologia practica seu exemplaris, quam instar rethoricae exemplars. Pragae, 1809. Továbbá a Pallas Nagylexikona megemlíti Karlovicz flórája című művét, de bibliográfiai adatokat nem közöl, és – eddig - könyvtári forrásokban nem leltem a nyomára.

[50] Magda Pál (Rozsnyó, 1770 – Sárospatak, 1841). Tanulmányait Késmárkon, Pozsonyban majd Jenában végezte. Statisztikusként és filozófusként is számon tartják. Tanított Teschenben és Sopronban, ahonnan „a szörnyű drágaság miatt" Karlócára költözött, de ott sem volt maradása. Önéletrajzában olvashatjuk, hogy „Magyarországról írt német nyelvű kéziratomért a bécsi udvari haditanács által üldöztettem." – Itt a magyarul néhány évvel korábban megjelent művének: *Magyarországnak és a határőrző vidékeinek legújabb statisztikai és geographiai leírása*. Pest. 1819. német változatának kéziratáról van szó, amely egy évtizeddel később jelent meg Lipcsében két kiadásban és egy utónyomásban. (Neueste statistisch-geographische Beschreibung des Königreichs Ungarn, Croaten, Slavonien und der ungarischen Militärgrenze. 1832,1834 und 1835 Leipzig. [A neveléstörténet további feltáratlan dokumentuma a magyarországi evangélikus iskolák hátrányos megkülönböztetéséről írt munkája. De discrimine, in quo scholae evangelicae Hungariae cum tota re evangelica versantur. Neosolii, 1811.] Karlócáról Sárospatakra, onnan Szarvasra került tanárnak. 1834-ban a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjának választotta. Akadémiai nekrológját Székács József tartotta. Nevezetesek Magda 1825-ben elhangzott Sárospataki székfoglaló beszédének alábbi sorai: „*Miután 27 év alatt hazám legtávolabbi vidékein, felekezetemhez tartozó embereknek szolgáltam, végül hazámon kívül a szerb illír nemzetnek is szolgáltam, az emberekben általában nem nézve a nemzetet, sem a hitet, amelyhez tartoznak, illetve amelyet vallanak, hanem az embert, aki mindenütt egyformán az Isten műve…. És így a mai napon boldog vagyok, hogy a hetedik oktató intézetbe lépek szolgálatba, amit úgy tessék megítélni, hogy nem az én állhatatlanságom, hanem az elmúlt rossz idők miatt történik."* Idézi: Szinnyei, 1902. 264-266. Statisztikusi munkásságáról bővebben lásd: Horváth Róbert (1968): Magda Pál /1770-1841/ a statisztikus és társadalomtudós. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae, Acta Juridica et politica, Tom. XV.fasc.3.

példát. Mindez elérendő célként a nemzeti eszme jegyében történő harmonikus és mindenoldalú személyiségfejlesztést tűzte ki célul.[51]

4. A gimnázium első épülete

A karlócai gimnáziumot az egykori latin iskola épületében helyezték el. Szerény, alacsony belmagasságú épület volt, tizenkét tanteremmel, homlokzati megjelenését és belső kialakítását tekintve egyaránt egyszerű igénytelen épület, különösen, ha összehasonlítjuk az Andelić-testvérek érdeméből 1891-ben elkészült, ma is használatos karlócai gimnázium impozáns épületével.

2. ábra a Karlócai gimnázium első épülete (az egykori latin iskola)

Kezdetben a tanítás sem szerbül, hanem németül és latinul folyt. A gimnázium néhány év alatt messze földön híressé vált, amihez – az oktatás színvonala mellett – az is hozzájárult, hogy a tanárok is távoli vidékekről érkeztek.

[51] Mikonya György (2002): A pedagógiai kultúra alakulása az evangélikus tantervekben. 26. o.

A karlócai gimnáziumban számos kiválóság tanult, akik később befolyásos közéleti személyiségekké váltak. Egyrészt a vegyes házasságok révén, másrészt a sajátos felekezeti kapcsolatok okán a továbbiakban két személyre, *Petar Nikolić*-ra és magánnevelőjére *Székács József*re[52] fókuszálunk, mert példájukon keresztül betekintést nyerhetünk a korabeli társadalmi, politikai viszonyokba és az ezekkel mindig szoros összefüggésben álló nevelési gyakorlatra.

Székács József[53] *Mikolay István* orosházi és *Simon Sámuel* temesvári evangélikus lelkészek ajánlásával kezdte meg öt évig tartó nevelősködését a *Nikolić*-családnál a Torontál megyei Rudnán. Neveltje, *Nikolić Jovanné* kevermesi *Thököly Lujza 12 éves fia, Petar Nikolić*[54] volt. A jómódú család 1829 nyarán azért keresett magánnevelőt a fia mellé, hogy gimnáziumi tanulmányai megkezdése céljából Rudnáról Karlócára költöző ifjúnak biztos támasza legyen.

Székács 1829 novemberében tanítványával, *Petar Nikolić*-tyal Karlócára érkezett – ahol a fiatalember a főgimnáziumban tanult –, és ott tartózkodott 1831 nyaráig. Szállásadójuk, *Jakov Grčić* a gimnázium akkori igazgatója – az első szerb-ortodox igazgató – volt. *Székács* hamar ismeretségbe került a *Nikolić*-családdal rokon karlócai metropolitával, *Stefan Stratimirović*-tyal. Életének erről az időszakáról első kézből értesülhetünk *Székács* püspöksége idején megírt visszaemlékezéseiből.[55]

---

[52] *Székács József* (Orosháza, 1809 – Budapest, 1876) Tanulmányait a mezőberényi gimnáziumban (1820-1826) és a soproni líceumban (1826-1829) végezte. 1835 tavaszán Berlinbe utazott, ahol egy évig filozófiát és teológiát hallgatott és bölcsész-doktori oklevelet nyert. Az MTA 1836-ban levelező tagjává választotta. 1842-ben Kossuth Lajos a Protestáns Egyházi és Iskolai Lap kiadását indítványozta, és ennek szerkesztésére Székácsot és Török Pált kérte fel. 1860-ban püspökké szentelték. 1866-ban országgyűlési képviselő, 1870-ben Az MTA rendes tagja lett.

[53]. *Székács József*ről több életrajz is megjelent. Győry Vilmos (1878): Székács József. in: Nagy papok életrajza. Budapest. 127-216. Zsilinszky Mihály (1909): Dr. Székács József evangélikus püspök 1809-1876. Budapest. Patay Pál (1914): D. Dr. Székács József. Budapest. Benkő István (1901): Székács József élete és munkássága. Marosvásárhely.

[54] *Petar Nikolić* (1817-1878) 1835-ben Temes megye aljegyzője lett.

[55] *Kertész Botond* (2008, szerk.): Székács József püspök visszaemlékezései. Akadémiai Kiadó, Budapest.

3. ábra Székács József 1847-ben
Barabás Miklós festménye

5. Ki volt valójában *Stefan Stratimirović* metropolita?

Stratimirović 1757-ben született a bácskai Kölpényben (Kulpin). A család 1745-ben kapott nemességet *Mária Teréziától*.[56]

Tanulmányait Kölpényben, Begecsen majd a gimnázium alsó két osztályát Újvidéken végezte, ahol megtanult németül és latinul, majd a harmadik, negyedik és ötödik osztályt Szegeden végezte, ahol magyarul is megtanult. Végül a hatodik évet Vácott töltötte. Ezt követően Budán filozófiát, majd magyar jogot tanult és végül Bécsben osztrák jogot. Ott ismerkedett meg *Kollár Ádám Ferenc* egykori jezsuitával,[57] a bécsi udvari könyvtár igazgatójával és annak művével: De originibus et usu perpetuae poestatis circa sacra apud Hungariae reges (1764), amelynek olvasását a bécsi magyar kancellária szigorúan tiltotta.[58] Ebben az időszakban a szerb ortodox egyházban nem volt még intézményes papképzés. A jelöltek egy szerzetes mellett sajátították el a liturgikus ismereteket. Így *Stratimirović* is, amikor 1783-ban Karlócára érkezett, *Jovan Rajić* kaboldi (Kovilj)

[56] Ruvarac, D. (1931): Mitropolit Stefan Stratimirović. Glasnik Istorijskog Drustva u Novum Sadu. 2.

[57] A jezsuita rendet Mária Terézia 1773-ban oszlatta fel.

[58] Ruvarac, D. (1931): 7-8.

archimandrita mellett tanult. 1786-ban megválasztották verseci püspöknek, de *Stratimirović* a budai püspöki címet kapta, majd 1790-ben választották meg karlócai metropolitának, amit az uralkodó 1791-ben megerősített. 1817-ben a göttingeni tudós társaság tiszteletbeli tagjává választotta. 1836-ban halt meg.

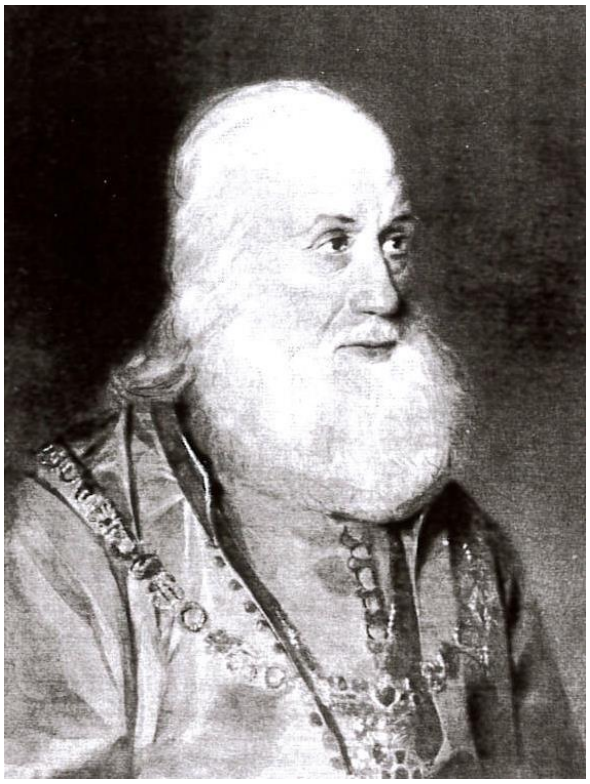
*Székács József*nek kéthetente kellett felkeresnie védencével az akkor már 72 éves aggastyán főpapot. Első találkozásukra így emlékezett vissza:

„A szándék az volt, hogy mi november elején Karlócára megyünk, s az ottani gymnasiumba jár Peti – ez volt a neve – azon Stratimirovics érsek felügyelete alatt, ki az asszonynak rokona, a Nikolics családnak pedig jótevője volt, amennyibne az asszony férje az érsek irodájában volt, mint szegény kezdő, midőn az öreg Nikolicsnak gyermeke nem lévén, irodája díszét – mint nevezte – odaadta neki, hogy adoptálja."… „Nikolicsné bemutatott Stratimirovics érseknek is, ki az evangélikusoknak ismert pártfogója volt, mert maga is evangélikus teológiát tanult és Göttingában doctori diplomával tisztelték meg."[59] Továbbá:

Stratimirovics érseknek kiváló gondja volt a gymnasiumra és a theológiai intézetre, s kiváltképpen pedig az azon működő tanárokra úgy annyira, hogy ezeknek csaknem minden lépése, társalkodása, látogatása, foglalkozása stb. tudva voltak előtte. Tőle pedig mindenki rettegett, mert az ordo hierarchicus hatalma mellé, még uralkodó természete és tiszteletet gerjesztő vén, ősz, erőteljes és hatályos külseje is csatlakozván, mindenki némi függőségben érezte magát előtte, ha éles szemeivel végigmérte és mély, erőteljes hangjával megszólította."[60]

[59] Kertész B. (2008): 67.

[60] Kertész (2008): 67-68.



4. ábra Stratimirović metropolita 1830 körül

Székács karlócai tartózkodásának kézzelfogható eredménye egy szerb népdalokból válogatott gyűjtemény magyarra fordítása, amely 1836-ban jelent meg nyomtatásban.[61] Ennek előzményeiről *Székács* így írt:

„Az érsek … egy ízben … a szokott órában magához rendelvén, odahívatta Nikost is. A corfui főiskolákban az ó-szláv (glagolit) nyelv számára, melyben a keleti egyházhoz tartozó szláv népek liturgikai és egyéb szent könyveik írva vannak, tanszéket kívántak állítani. Nikost tehát – ki a cykladesi szigetek egyikén született – a végett küldték Karlócára, hogy az ottani theológiai intézetben ezen nyelvet tanulná meg. De Nikos egyéb nyelvelt nem tudott, mint az új és régi görögöt, s így sem a latin nyelvet nem érté mely a studiumok, sem a szerbet, mely a magyarázatok nyelve volt. Startimirovics tehát azon gondolatra jutott, hogy én Nikost tanítsam latinra, ő pedig engem a görögre, mind a ketten pedig tanuljunk szerbül is, mely élő nyelv lévén, azt hamarább elsajátíthatjuk. A tervet

[61] Szerb népdalok és hősregék. Az eredetiből fordítá Székács József. Kiadá Kunoss Endre. Pesten 1836-ban, Trattner-Károlyi könyvműhelyében. XII. 334.p. – Az önálló kiadás előtt folyóiratokban (Koszorú, Aurora) jelentetett meg kilenc részletben egyes darabokat, 1830-1836 között összesen 3 hősi éneket és 20 népdalt. Elek A. (1994): 38.

elfogadtuk, s három álló hónapig az érsek költségén szerbül tanultunk. Én nagy előnyben voltam a jó Nikos felett, mert Tótkomlóson és Mezőberényben tótul tanulván – noha több mint három éve nem beszéltem – könnyebben felfogtam a vele rokon szerb nyelvet. De viszont meg kell adnom Nikosnak, hogy ő meg a latinban bámulatos előmeneteleket tett. Szerb kézikönyvül Vuk Karadschics szerb dalait vettük; latinban Cornelius Nepost, a görögben Homér[osz]t olvastuk. Engem megragadtak a szerb népdalok szépségei, s minthogy Goethe figyelmeztetése – ki Assan aga neje című szerb költeményt fordította le, – s Toldynak a kassai Minervában[62] *megjelent figyelmeztetése, engemet is nyomába vezetett ezen költeményeknek, – nagy hévvel ragadtam meg az alkalmat és a nyelv megtanulása által azoknak a közelebbi megismerésére képesítsem magamat. Az érseknek nagy öröme volt, midőn nem sokára szerb nyelven beszélgethetett velem, de még inkább midőn a szerb dalok szépségeit fejtegettem, és néhány fordításomat felolvastam előtte*."[63]

A gimnázium első igazgatói ugyan evangélikusok voltak, de ennek okát – nyilvánvalóan – nem *Stratimirović*-nak a lutheri tanok iránt táplált rokonszenvében, mint inkább a művelt embereknek felekezeti hovatartozás nélkül, a türelmi rendelet szellemében való alkalmazásában kell keresnünk; továbbá, mint a katolikus »hódítással« szembeni stratégiát kell értékelnünk.

6. A főgimnáziumra épülő felsőbb oktatás megszervezése Karlócán

Az érsek 1794-ben teológiát és klerikális iskolát is nyitott pedagógia és didaktika oktatással, mivel nem csak papokat (akik egyébként is katekéták voltak), hanem tanítókat is képeztek. *Ivanović* szerint: *Stratimirović* metropolita nem csak azért alapította a teológiát és a klerikális iskolát, hogy papjai és szerzetesei kulturális szintjét megemelje, hanem hogy szembehelyezkedjen az erősödő germanizációval, amelyet a német iskolák és nyelv révén végrehajtottak a magyarországi szerbek között. Terjesztette Oroszország kultuszát és védelmezte az ortodoxiát az egyesüléssel szemben. Szembeszegült *Uros Nestorovictan* felügyelővel,

[62] Toldy Ferenc (1827): A Szerbus Nép-Költéséről, in: *Felső Magyarországi Minerva*, 1827. április. 1153-1167.

[63] Kertész (2008): 68.

aki igyekezett az iskolát elválasztani az egyháztól, és *Stratimirović* erőfeszítéseket tett az oktatás korszerűsítésére. [64]

6.1. Jakov Grčić a karlócai főgimnázium első szerb-ortodox igazgatója

1825-ben valósult meg *Stratimirović* és *Anastasijević Sabov* kívánsága és feltétele: *Jakov Grčić* személyében először került szerb-ortodox igazgató a főgimnázium élére. Előtte tíz évig a latin nyelv humaniora tanára volt. Az intézmény patrónusai nyíltan megmondták neki: *„Olyan tanítóra van szükségünk, aki a magasabb tudományokat alkalmazni tudja a mi ifjúságunkra, aki ismeri a mi népünk alkatát és szokásait, aki alkalmas arra, hogy úgy nevelje a tanulókat, mint édesapa a gyermekeit, egy szívvel lélekkel neked adtuk szavazatainkat, jöjj, neveld a mi fiainkat, a mi reménységünket, a haza polgárait, a mi népünket.”*[65]

Témánk szempontjából *Grčić* életútja is tanulságos. A szerémségi Sídben született. Karlócán, Szegeden és Pesten tanult. 1820-1824 között tanári tevékenységét felfüggesztve magánnevelője lett az ifjú *báró Duka István*nak, akit a nemesi család kérésére Pozsonyba kísért és tanulmányaiban támogatott.

Grčić agglegény volt és teljesen a tanításnak szentelte magát. Temetési beszédét *Lazić* idézi:

„Seine gründliche Gelehsamkeit, flösste er in seinem klasszschen Deutsch und Latein mit echt ästhetischer Anmuth und Eleganz der Studierenden Jugend ein. Das Sanfte und Gelassene seines Vortrages, vereinigt mit dem Helltönenden, Melodischen seiner Stimme wirkte auf die jungen Gemüther mit einer unsichtbaren, höheren Macht”.[66]

---

[64] Ivanović, D. (2006): Srpski učitelji iz Habsburške monarhije u Srbiji 1804-1856. Beograd.

[65] Lazić, S. (1891): Kratak pregled istorije Srpske Pravoslavne. Velike Gimnazije u Sr. Karlovzima, za prvih slo godina njenog života. Novi Sad.

[66] „Az ő alapos tudományosságát klasszikus németségével és latinságával csepegtette a tanuló ifjúságba, valódi esztétikai bájjal és eleganciával. Előadásainak bája és szabad folyása, amely tisztán és melodikusan csengő hangjával párosult, láthatatlan, magasabb rendű erővel hatott az ifjú lelkekre.”

Ezt a *Grčić* irányítása alatt működő gimnáziumot látogatta *Székács József* védence *Petar Nikolić,* apai ágon szerb, de anyai ágon – *Thököly Lujza* fiakánt – magyar anyanyelvű ifjú volt.

Székács és *Petar Nikolić* kapcsolata egy életre szóló barátsággá szövődött. *Petar Nikolić* 1835-ben Temes megye eljegyzője lett. Amikor 1856-ban fiának nevelőt keresett, *Székács*hoz fordult tanácsért, jóllehet a *Nikolić*-család nem csak a metropolitával állt közeli rokonságban, hanem az *Obrenović* szerb fejedelmi, és több jelentős szerb nemesi családdal is.

7. A karlócai főgimnázium XXI. századi kapcsolata és direkt hatása a vajdasági magyar oktatásügyre

Jelenleg Szerbiában, két városban Szabadkán és Zentán működik magyar nyelvű tehetséggondozó gimnázium. A ma már a Vajdaságban is kisebbségben élő magyarság egyik tehetséggondozó gimnáziuma a Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium, a másik a szabadkai *Kosztolányi Dezső*ről elnevezett gimnázium. Mindkét intézmény a Szerémségben, Karlócán működő szerb nyelvű tehetséggondozó gimnázium tanmeneteit használja – természetesen magyar nyelvre fordítva.[67] A Délvidéken élő magyarság gyermekei számára ez az a két olyan intézmény, amely hasonló feltételeket és esélyt biztosít a magyar nyelvű tizenéves fiataloknak, mint a karlócai gimnázium a szerb ifjaknak, mivel deklaráltan a tehetséggondozás az elsődleges funkciója. Ezen a ponton ismét megragadható a szerbeket és magyarokat évszázadok óta ezer szállal összekötő közös múlt és a kölcsönös egymásrautaltság hatása.

Összegzés

[67] A tehetséggondozó gimnázium fogalma abban a formájában – ahogy Szerbiában működik –, a mai magyar oktatásügyben ismeretlen. Ott ez az intézménytípus központilag elrendelt saját – a többi gimnáziumtól eltérő – tanterv alapján a legkiválóbb tanulók egyéni fejlődését igyekszik elősegíteni. A gimnáziumban az osztályok létszáma max. 24 fő, de a fakultációkra ezt is tovább bontják. (Pásztor Krisztina szíves közlése alapján.)

A török hódoltság alatt elnéptelenedett Vajdaság területére betelepített szerb lakosság első iskoláit császári jóváhagyással létesítették a XVIII. század első harmadában.

A karlócai főgimnázium 1791-ben történt megalapításának két szellemi kezdeményezője volt. Az egyik *Stefan Stratimirović* (1757-1836) karlócai metropolita, a másik *Dimitrije Anastasijević*, más néven *Sabov* (1724-1803) karlócai polgár, akit a császár – nagylelkű felajánlását értékelve – magyar nemesi címmel tüntetett ki. A patrónusok ugyan kinyilvánították azon igényüket, hogy a gimnáziumban csak szerb és görögkeleti tanerő oktathat, de ez a kívánságuk az indulást követő száz évben sem sikerült.

1825-ig az intézmény tantestülete és első igazgatói nem voltak sem görögkeletiek, sem szerbek, mert a tanerők kiválasztásakor a széles látókörű és toleráns érsek elsődleges szempontja a tanári kiválóság volt. A gimnázium hamar messze földön híressé vált és tanárai is Magyarország és az Osztrák Császárság legkülönbözőbb vidékeiről érkeztek.

Stratimirović már diákévei alatt megtanult magyarul és élete végéig hálával és nagyrabecsüléssel szólt magyar professzorairól. A 'nálunk' számára Magyarországot jelentette: Szeged, Vác, Buda – ahol *Stratimirović* a gimnázium felső osztályait végezte, illetve bölcseletet és jogot tanult.

Az érsek 1794-ben teológiát és klerikális iskolát is nyitott pedagógia és didaktika oktatással, ahol nem csak papokat, hanem tanítókat is képeztek. Ezen intézkedéseivel a korabeli – vidéki – oktatás intézményrendszerének teljes vertikumát hozta létre, és élete végéig erőfeszítéseket tett az oktatás korszerűsítésére.

Jakov Grčić a karlócai főgimnázium első szerb nyelvű igazgatója tanulmányait szintén Szegeden és Pesten végezte – így megtanult magyarul –, és szerb létére négy éven keresztül egy magyar báró fiának volt a nevelője. Gimnáziuma igazgatójaként tanítványainak ajánlólevelet adott, és a legkiválóbbakat arra bíztatta, hogy tanulmányaikat Magyarországon folytassák.

A két nép fiainak egymásiránti kölcsönös nagyrabecsülését számomra a legszebben mégis *Petar Nikolić Székácshoz* való – évtizedek alatt sem múló – ragaszkodása bizonyítja: mert amikor saját fiának keresett házitanítót, egykori nevelőjéhez fordult tanácsért.

A *Savolyai Jenő* vezette keresztény haderő másfél hónapi ostrom után – kereken három évszázaddal ezelőtt – 1716 októberében foglalta vissza a török megszállóktól Temesvárt. A Vajdaságba, Bácskába, Bánságba és a Szerémségbe betelepített szerbek és az akkoriban még többségben lévő magyarság évszázadokon át békességben éltek együtt. Személyes meggyőződésem, hogy ma sem lehet másként: egymás kultúrájának, hagyományainak megismerése és az egymással kötött személyes ismeretség hozzájárulhat ahhoz a folyamathoz, melynek során a feszültségeket nem továbbfeszítjük, hanem enyhíteni igyekszünk.

5. ábra A karlócai gimnázium 1891-ben emelt épülete egy 1912-es képeslapon

6. ábra A karlócai gimnázium épülete napjainkban

Irodalomjegyzék

Benkő István (1901): *Székács József élete és munkássága*. Marosvásárhely.

Borovszky Samu (szerk.) (1909): *Bács-Bodrog vármegye*. In: Magyarország vármegyéi és városai. Budapest.

Dobrasinović, G. (2006): *Vuk u slici i reci*. Beograd.

Elek László (1994): *Székács József (1809-1876)*. In: Közlemények Békés megye és környéke történetéből 6. Gyula.

Gavrilović, S.: *A szerbség magyarországi bevándorlásának és megtelepedésének kérdései*. goo.gl/P8dRq6 Megtekintés:16. 10. 05.

Győry Vilmos (1878): *Székács József*. in: Nagy papok életrajza. Budapest. 127-216.

Ivanović, D. (2006): *Srpski učitelji iz Habsburške monarhije u Srbiji 1804-1856*. Beograd.

Iványi István (1892): *Szabadka szabad királyi város története II. Szabadka*. (repr. 1991) Szabadka.

Kertész Botond (szerk.) (2008): *Székács József püspök visszaemlékezései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kéri Katalin (1996): *Neveléstörténeti vázlatok*. JPTE Természettudományi Kar – ORFK Oktatási és Kiképző Központ. Pécs-Budapest.

Kunoss Endre (szerk.) (1836): *Szerb népdalok és hősregék. Az eredetiből fordítá Székács József.* Kiadá Pesten.

Lazić, S. (1880): *Zivotopisne crte dobrotvora, profesora i upravitelja gimnazije Jakov Grčić.* (Fordította és idézi: Rokay Zoltán (2014): Székács József karlócai tartózkodásához és szerb népdalfordításához című tanulmányában.

Lazić, S. (1891): *Kratak pregled istorije Srpske Pravoslavne. Velike Gimnazije u Sr. Karlovzima, za prvih slo godina njenog života*. Novi Sad.

Pallas nagy lexikona (1897) XVI. Budapest.

Mikonya György (2002): *A pedagógiai kultúra alakulása az evangélikus tantervekben.* In: Magyar Neveléstörténeti tanulmányok II. Szerk. Szabolcs Éva és Mann Miklós, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 9-28.

Patay Pál (1914): D. Dr. Székács József. Budapest.

Rikić, N. L. (2011): *Spomen – biblioteka karlovačke gimnazije. Sremski Karlovci*. idézi: Rokay Zoltán (2014): Székács József karlócai tartózkodásához és szerb népdalfordításához című tanulmányában.

Ruvarac, D. (1931): *Mitropolit Stefan Stratimirović.* Glasnik Istorijskog Drustva u Novum Sadu.

Toldy Ferenc (1827): A Szerbus Nép-Költéséről, in: *Felső Magyarországi Minerva*, 1827. április. 1153-1167.

Veselinović-Šulc Magdolna (1979): Székács József levelezése Jakov Grčićtyel*. Hungarológiai közlemények,11.* 1979. 38. sz. 17-40.

Zsilinszky Mihály (1909): *Dr. Székács József evangélikus püspök 1809-1876*. Budapest.

DROPOUT IN THE HUNGARIAN VOCATIONAL TRAINING

Imola Cseh-Papp Ph.D., papp.imola@gtk.szie.hu

Szent István University

The modification of the Act on Public Education in 1996 set the limits of compulsory school age to 16, which was formally in effect previously and later on it was raised to 18 in 2006)[68]. General training was made compulsory for all children till Class 10. As a result, several students without sufficient motivation to learn a profession entered the vocational schools. Consequently, the number of the so-called 'problematic children', including those being raised under inadequate conditions in families or those with behavioural, adaptation and learning difficulties has risen. The institutions can hardly meet the criteria of providing the disadvantaged students with successful training programmes and education for. However, the standard of vocational training plays a decisive role in what economic and social opportunities students will have in the long term. To date, in the case of an approximately 30 percent dropout rate transforming vocational training is one of the points in the agenda of the national policies.

In this study I summarise the national features of dropout in vocational training by showing empirical experience, which served as the background for working out the indicating system of dropout. The research was supported by the National Institute of Vocational and Adult Education.

Introduction

Adaptable, dynamic and skilled workforce is essential to preserve and enhance the competitiveness of the Hungarian economy. The harmony between educational and employment policies is able to create proper conditions. Typically, students drop out of secondary education, especially from vocational schools without obtaining a certificate[69] as this has become the form of further education for the most disadvantaged

[68] Act CXC. in 2011 on national public education

[69] Note: It has become onot only the problem of vocational schools but also the entire vocational training.

students. It is typical of vocational schools that approximately half of the disadvantaged students enrolled are not able to obtain a professional certificate; Dropout is a frequent feature in the first and second year before the students could even start learning a trade or profession.[70] Afterwards, the labour market hardly needs dropouts without secondary education and a professional certificate (Cseh, Tóbiás, 2007).The findings of some research into the future labour market situation of dropouts show that one-quarter of dropouts manage to go to another school, one-third start working (mainly black work or odd jobs) while nearly 40 percent become unemployed (Liskó, 2003; Mrs Cseh, 2006).

National research and studies on vocational dropout have one thing in common, i.e. they regard dropout as a linear process of causes and effects where the initial causes and factors intensifying the danger of dropout are discussed and surveyed. In this context the dropouts are identified as a problem together with their characteristics, family background, school achievements, learning abilities, motivations and social situation. It is very rare in the special literature to apply the approach of analysing dropout and its impacts in a systematic context, i.e. the single subsystems and elements are considered such as the family, the community at the settlement, the class, the teachers and directors of schools, the methods applied at school and their interaction instead of linear causality. As a result, such preventive and curing methods and suggestions are missing that would not have impacts on the students taken out of their environment, rather, they would suggest reforming the school system including education, methodology, the attitudes of teachers and directors alike. The preventive measures that would change students regarded as a part taken out and disregard the factors that play a part in emerging dropout as a phenomenon are doomed to fail due to the complexity of this phenomenon.

1. Basic terms

Special literature does not serve with a clear guidance to define the term. ’Dropout’ may refer to status when the individual does not go along the

[70] Note: This holds true for the 2+2 system where there was a preparatory stage. Since 2013 it has ceased to exist although data have not changed. In Fehérvári, 2015

way in education but also it may refer to a process as it includes the characteristics of leaving school (Fehérvári, 2015).
According to previous interpretations only 'dropping out of school' was widespread. However, this expression only focuses on the 'final result', the obtainment of a certificate (Mártonfi, 2008). One of the most important indicators used in the European Union measures the number of people who do not obtain ISCED 3 level qualification till the age of 22, i.e. general certificate of secondary education at grammar schools and a trade in vocational schools in Hungary. Dropout rate is similarly described in the annual publication of OECD, *Education at a Glance*, according to which it is the rate of such students who leave a certain level of the educational system without any qualifications'. As stated above, dropout is the student who enrols for a course but will not be qualified on the given level. The shortcoming of this definition is that it does not see changing programmes or professions as a dropout (Mártonfi, 2008). In the specialist literature of Hungary one can meet the interpretation of dropout in its stricter or broader sense (Fehérvári, 2008). According to the simplest definition dropout means that the students leave the class (profession trade) where they started their studies. The reasons can be various starting from moving, closing of the school, mixing classes to the health behavioural or academic problems and difficulties of the student. According to a broader definition dropout is not linked with a class or a school, rather, with a training programme or academic term. In this sense dropouts do not finish their studies within the period of time specified. According to the broadest interpretation dropouts are the young who do not obtain certificates of secondary education till the age of 24.
Nowadays the term of dropout has been pushed in the background as its meaning is not clear. Furthermore, measuring it is also complicated and the dropout indicators can hardly be compared, only to a certain extent as they are rather used for indicator a trend (Mártonfi, 2014). Another constraint is that dropout only talks about the phenomenon and not about the consequences. In real, being undereducated has continuously been decreasing the opportunities for labour market and social integration to a greater extent.
Early School Leaving (ESL)[71] is one of the new terms used in the European Union. Its meaning is clear as it measures the rates of those aged between 18 and 24 within the entire generation who do not hold ISCED 3

[71] ESL stands for Early School Leaving

level qualification, i.e. no certification of vocational education (trade), general certificate of secondary education and did not take part in any forms of education 4 weeks prior to the survey.
Another indicator has also come to the foreground nowadays which is predominantly used by the OECD, the so-called NEET[72]category that shows the rate of the young who do not study or work either and are between 15 and 24. This index measures how wide the stratum of people is who hardly or not at all transfer from education to the labour market. As a consequence, they have better chances of being pushed to the periphery of society in their whole lives requiring social support. In fact, NEET is the rate of idle young (Borbély, 2013). The novel approach of the strategic papers of the European Union is the dilemma of drop out vs. push out (Oomen-Plant, 2014). It refers to the fact that while considering the typical ways of dropouts can we exactly say that thy drop out of the educational system or, rather, it is the educational system and the environment that pushes out those concerned as they cannot integrate into the processes and communities of education socially or in terms of learning habits.
Being out of work and education is extremely disadvantageous both for the individual and society, so everybody is concerned in improving these indicators (Adamecz et al., 2014). The countries where a relatively great part of the population is undereducated and pushed out of the labour market or do some work with slight added value are less competitive. Catering for a wide stratum of the unemployed means a heavy burden on the social supply network and the state budget, which, in turn, are further barriers to investments or economic growth. Several examples in special literature exist to set the price of early school leaving. Psacharopoulos divided it into three groups: individual costs, social costs and costs incurred in the state budget. Mostly it is the long-term effects of those costs that prevail, especially in terms of employment, wages or health status (Psacharopoulos, 2007). The data of the Thematic Working Group on Early School Leaving[73] show that the value of these costs can range from 100-200 thousand euro to 1.1 million euro per person in a lifetime depending on the welfare system and living standard of the country.
Similar calculations were also made in Hungary (Kertesi, Kezdi, 2008, 2009, 2010). According to these estimates raising the educational level of

[72] NEET stands for Not in Employment, Education or Training.

[73] European Commission, 2013. Reducing early school leaving: Key messages and policy support.

the roma young would make significant contributions to the budget. The young who obtain a general certificate of secondary education (GCSE) after leaving the primary school generate 19 million Ft while those who have a GCSE instead of a vocational certificate generate 15 million Ft extra budgetary and social benefits. The gains of investment in education inducing higher qualification are estimated to reach 7-9 million Ft on the one hand. On the other hand, the economic and social costs of early school leaving are many times higher than the costs incurred in benefits and contributions. The health status of those living on the edge of society are much worse than the average so providing health services for them incurs extra costs. The crime rate is also higher among the undereducated, poor, disadvantaged social groups, which also needs significant extra funds from the state (Mártonfi, 2014).
Since 2014 there has been a new indicator in Hungary that provides information about the further advances of students within the educational system. According to it, dropouts are students who were registered on the same day of the previous year but on 1 October of the current year they were not in contractual relationship with the school and did not obtain certificate of secondary education, either (Fehérvári, 2015).

2. The characteristics of dropout

Decreasing the rate of school leavers was also part of the 2010 working programme of the European Union. In Europe 2020 strategy priority was given to reducing the rate of early school leavers by 10 percent by 2020. On the level of the European Union the rate of early school leavers has gradually been decreasing since 2000 mostly due to the efforts in educational policy. It fell from 17.6 percent in 2000 to 14.9 percent in 2008 and 11.4 percent in 2014. There is a significant difference in the rate of early school leavers between the member countries and the regions. In some countries such as Spain, Portugal or Malta, the rate is above 20 percent while in other countries it is well below 10 percent like in Croatia, Slovenia, the Czech Republic, Slovakia, Poland or Hungary with 11.4% similarly to the EU-28 average.[74]
The starting point of the statistical comparison on early school leaving is the guideline of the Europe 2020 strategy that caters for decreasing the

[74] EUROSTAT
http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training, Retrieved: 22 June 2016.

current EU average of early school leaving below 10 percent. To sum up, the EU member states can be classified into four groups depending on their statistics on early school leaving (Oomen, Plant, 2014).

- countries where the early school leaving rate is above 10% and it has been steady or increasing nowadays (Belgium, Spain, Hungary, Italy, Romania, Turkey)
- countries where the early school leaving rate is above 10% but there has been significant development recently (Greece, Iceland, Malta, Norway, Portugal and the United Kingdom)
- countries where the early school leaving rate was below 10% but it has been increasng nowadays (the Czech Republic, Poland, Sweden, Slovakia)
- more than half of the countries belong to the group where countries where the early school leaving rate is below 10% but statistics have recently been improving (Austria, Switzerland, Cyprus, Germany, Denmark, Estonia, Ireland, France, Croatia, Latvia, Lithuania, Luxemburg, the Netherlands, Slovenia and Finland.

The nature of the challenging early school leaving can be described by these three main characteristics below[75]: lack of complex strategy; lack of special policies based on facts; improper controlling and early intervention.

In Hungary the Central Statistical Office (CSO) regards the young between 18 and 24 with maximum primary education who did not take part in any form of education or trainings at or out of schools in the past four weeks. According to recent statistics the rate of early school leavers fell from 12% to 11.4% between 2003 and 2014. For men this rate is higher, 12.7% while for women it is 11.3%. As far as the employed are concerned, the ratio of school leavers was 13% in 2003 while this increased to 13.3% by 2014. Regarding the unemployed, there was a minimal increase of early school leavers from 28.1% to 28.3%. With regard to the economically inactive, a slight decrease was noted from 9.8% to 8.2% between 2003 and 2014[76].

---

[75] Europe 2020 target: Early leavers from educaton and training. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf Retrieved: 4 December 2015.

[76] Központi Statisztikai Hivatal (2014): A tanulás egyéni, társadalmi eredménye, eredményessége (2003-2014). *Központi Statisztikai Hivatal*. URL: https://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_4.html, Retrieved: 4 Deember 2015.

In line with Europe 2020 strategic target Hungary committed itself to decrease the rate of early school leavers below 10% by 2020. In 2014 this rate was 11.4%: 12.5% for men and 10.3% for women[77]. There are significant changes from region to region. The highest percentage can be noted in North Hungary (1.4%) while it is the lowest in Central Hungary (7.2%). Forty percent of the students in secondary education study at a secondary technical school, 39% at a grammar school and 21% at vocational schools that will not qualify them with a GCSE. In contrast with the previous years the number of students at secondary technical schools decreased by7.2%, at grammar schools by 1.7% and at vocational schools by 12%. In secondary education the rate of students with special educational needs is the highest in vocational training (14.6%). At vocational schools and the vocational courses of secondary technical schools there were 143.5 thousand students in 2014, i.e. 9 thousand fewer than a year before. This means a decrease of 3.9% at vocational schools and 9.6% at secondary technical schools. Ninety percent of those in vocational training at vocational schools started their studies in mechanical sciences, services or business and management. During the 2014/2015 academic year altogether 2929 students participated in Public Education Bridge Programmes that are to reduce early school leaving and channel dropouts back[78].

The studies on dropout are significantly different on international and national level regarding the fact who they put into the limelight. The international literature examines dropouts and disadvantaged students and also classifies them by different criteria while the Hungarian papers and research concentrate on the participants of dropout.

Freeman and Simonsen's study (2015) gives a very detailed and thorough picture of the topic in American literature who analysed and summarised 558 items on the topic. Based on their review, the risk factors can be classified into two groups: deriving from status (parents' qualification and occupation, gender, age, socially disadvantaged situation, language,

[77] Központi Statisztikai Hivatal (2015): Statisztikai Tükör – Oktatási adatok, 2014/2015. *Központi Statisztikai Hivatal*. URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf, Retrieved: 4 December 2015.

[78] Pubic Education Bridge Programmes consist of two sub-programmes. In Bridge I students with primary education but with no admission to secondary school can continue their after the initiation of the primary school. Bridge II programme young peope of school age or older without primary education but with at least 6 grades are trained. (CSO, 2015)

mobility, family structure etc.) and changeable factors (failure in studies, doing the same year twice, presence and absence, behavioural problems, early aggression). Most papers examined also dealt with classifying the students concerned into sub-categories on the basis of dropout patterns: those who bully at school, those with chronic learning difficulties, those who are bored in the learning process and the silent dropouts.

Other sources put dropouts only into three categories: the silent ones, the exhausted ones and those who are engaged. The first and biggest group is that of the silent who can be recognised from being passive (a lot of absence, few out of school activities). The second most populous group is made up by the exhausted who do not generally like school, the have the worst academic report and they miss the greatest number of classes or are suspended the most. The third group are also characterised by suffering from behavioural or learning difficulty but to a slighter extent and they go to school more frequently and are very active in extracurricular activities.

In addition to the characteristics of dropout students the experts of this topic have also started exploring what risk factors can hide at school: school rules, codes, poverty concentration, the size of the school, trainings and courses offered and the student-teacher relationship.

The study of Suh, Suh and Houston (2007) can serve as a guideline in preparing an indicator system as one of the objectives set in my paper. The study is based on a longitudinal examination oversees with its 135. Altogether 20 characteristics in connection with personality, behaviour, family and school were selected (7 qualitative and 13 quantitative).

The dependent variables listed with the exception of exposure to punishment and the mother's permissiveness was significant in dropout. Acknowledged teachers, living together with the biological parents, issues of problem solving together with the number of students wishing to go on studying as well as optimism showed a negative correlation. The higher these values are, the lower the rate of dropout is. Positive correlation was found in the case of the other variables and the strongest correlation took place with the academic achievement at the end of Grade 8. Moreover, living with the biological parents, suspension, the economic-social background, the number of schools for the student so far, the proportion of fellow students wishing to go on studying and the first sexual experience were also strong.

The results of the research show that not only weak academic achievements can lead to dropout in secondary education. Forty-three percent of the examined students who have weak performance graduated

from secondary schools successfully. Those who skipped many classes and were pessimistic about the future were more exposed to dangers. Of the closing remarks of the study it is interesting to note the result on the impact of peers. The students who have ever been suspended belong to tone of the most exposed groups regarding dropout. At the same time, however, being surrounded by students who would have liked to carry on studying, chances significantly improve.

In Elffers's research with Dutch students (2013) the so-called behavioural commitment was examined in the endangered and not endangered groups of students in secondary vocational training with regard to dropout. The definition of this term should include active participation in school activities such as regularly attending classes, arriving in time, listening to teachers and performing the tasks designated. Part of the final remarks of the study supports what we know from Hungarian and other examinations, i.e. bad financial situation or the use of light drugs can reduce the chances of staying in the educational system. Moreover, there are some noteworthy findings that must be highlighted although the vocational training system in the Netherlands differ from the one we have in Hungary. One of them derives from the practice-oriented nature of the Dutch training system. The examined students say they are better motivated to reach academic success if they are expected less independence. The other fact can be explained by the cultural differences between the two countries and the social judgement of unemployment. The students whose both parents are unemployed feel more committed to finish the training as experiencing unemployment first-hand serves as a deterrent for them.

Konig and Boekaerts' research (2005) is a perfect example for the systematic examination of the phenomenon of dropout. The starting point of the authors is that the high rate of dropout experienced in secondary education can be explained by the fact that the students concerned can identify with their schools to a slight extent (i.e. they do not fit in), which does not only result in their dropout but also significant problems in the labour market later on. During the examination the self-control of students was examined together with their intrinsic motivation and the desire to meet external requirements. The findings show that identification with the school (fit in) affects dropout as it is such an approach that somehow eases the attitude of most approaches according to which dropouts are seen as the main cause of dropout and we do not pay enough attention to the environmental factors. Furthermore, the results of

the examination also draw attention to the fact how strong the role of teachers/head teachers is in pushing out/ keeping students.
It is not typical of the significant part of national special literature that puts dropout in the centre to make the student responsible for being excluded whose dropout means an escape from failure, unpleasant experiences and humiliation. The child does not know the risks of dropping out of school in experiment. Even if they heard about it from adults or parents, it does not influence decisions as they are not aware of how and to what extent their academic achievement can influence chances in life. The dangers forecast for the far future do not influence decisions (Liskó, 2003). According to the findings of a survey two-thirds of the students blamed themselves for dropping out. On the one hand, it is positive that they do not shift the responsibility to others as it is the prerequisite of responsible behaviour in the future. On the other hand, however, it is not fair to play a scapegoat as it goes with an unfair conclusion that 'if students behaved better and studies more, the problem would be much slighter' (Liskó, 2003).
There are two big groups of dropouts (Fehérvári, 2008). One of them is made up by the young who could be relatively easily integrated back to education with some support as they would also like to have a job and obtain some qualification but due to some reasons they were not at the right school or studied the right profession. The other group includes those who would really like to stop studying and most of them come from undereducated families. Dropout for them means that it is very likely that they will be unable to move even one step higher on the social ladder than their parents. Dropouts are not a homogenous group so there is o single cure for them.
Although parents are also aware of the serious consequences of dropout, they still support leaving school in many cases. They hear about the mental inward conflicts, problems, failure of their child often too late so they miss the opportunity of intervention. They rarely or hardly ever go to the school because of several reasons therefore they give a helping hand to their child to make the wrong decision. For the failure of the dialogue between the school and the parents not all responsibilities must be shifted to parent but their responsibility to a certain extent is obvious (Zoller, 2012). Part of the teachers blame the parents for educating their child their improperly as the reason for performing weaker. Parents are aware of that and that is why most of them are hostile to schools and teachers so they do not enter the building.

Teachers are also responsible for what happens to children. Students fail, change classes or schools. In most cases teachers see that students have problems but cooperated with the family, colleagues and professionals take up much of their time so they do not interfere. Teachers often show passive behaviour. At weaker schools teachers fluctuate far too often (Széll, 2015). Sometimes starters are hired but after some years the more talented teachers go elsewhere after gaining experience for some years and these schools are also subject to selection.

Financing institutions on a per capita basis makes the school interested in keeping the children, which does not necessarily mean keeping them in a programme or class. Schools would rather say farewell to the problematic young or as part of their agreement they swap the most problematic ones[79]. The problem can also be solved by taking the students out of the class and putting them into a group for the weaker students where they cannot disturb either the teachers or the other classmates. In these classes real catch-up is rare. The traditional usual form of operaten requires tighter budget for the institutions, less interaction between the teachers and the institution and slighter efforts to prevent and manage conflicts. Most school are not characterised by pedagogical or methodolgical reforms and renewal. The personnel conditions of vocational schools do not assist in reducing dropout as in many places even teaching professional subjects at the right standard causes serious problems due to labour shortage and taking on professionals such as psychologists or socio-pedagogists who are not qualified as teachers is very rare. In fact, vocational schools do not hire such specialists and they do not even ask them for assistance.

There are significant differences in the extent of dropout depending on the approach of the directors (Babusik, 2003). Experts have divided school directors into three categories depending on their opinion on reducing dropout.

According to Fehérvári (2008) the first group is made up by those who take the problem away from the secondary schools. In their opinion the dropout rate in vocational training is high because primary education is not proper. It should be improved first and then the problem of secondary education will also be solved. Another part of the directors would welcome regulatory changes by the institutions. Many of them think that lowering

[79] Note: It is not typical because of lowering the school age.

the school age would also reduce the rate of dropouts[80]. They mostly blame the family and parents why their child left school. The third group of the directors would like changes at school to reduce dropout such as courses for weaker students, individual improvement and mentoring. They regard the first two to be the most important as well as stronger ties with the family and parents. According to the directors, cooperation with other institutions, special services, socio-pedagogists and the introduction of the student grant system are less efficient in reducing dropout. Although they know such institutions at their settlement, they do not make use of this acquaintance and their relationship is only formal.

On the basis of Babusik's examination (2003) again the three groups of directors ae discernible: those who blame the abilities and the behaviour of the children for dropping out; those who think it is the language and the shortcomings of the nursery school to blame; while the others think it has something to do with the financial and social situation of the family. At schools where the directors blame the weak abilities of children for failure so they think the external factors less important, dropout rate is also very low. At schools where the directors exclusively blame the bad financial background and housing for failure, efficiency is much weaker and the dropout rate is higher. On the basis of the findings we can conclude that the attitude of the director will definitely affect academic success and the dropout rate.

According to the report of the European Commission on this topic none of the European countries have implemented complex early indicator systems although there are countries which are closer to a complex system than others such as the Netherlands or the United Kingdom and there have been attempts made at local or regional levels to lay the foundations of such systems. As far as the school leavers are concerned, reaching them is the biggest problem. If somehow it is possible to contact them, it is only through social or unemployment benefit. Organising outreach activities may help (Steiner et al., 2013), whose objective is to identify the young exposed to dropout as early as possible and advise the local job centre, childcare organisations, local government about early school leaving to start cooperation between the young and the professionals.

[80] Note: During the period of the research school age was 18, which is now 16. The proportion of school leavers increased instead of decreasing.

In the past few years it has been recognised that educational policy and programmes that has something to do with social, healthcare and labour market issues as well as schools and teachers should play a greater role in preventing early school leaving. At the same time, it also means that early school leaving is rather the problem of the educational system, society and schools together than that of the family or the young alone (Adamecz et al., 2014).
The Hungarian CroCoos – Let us prevent dropout! project also deals with the experiment with an indicator system starting from the first year of the secondary school. The objective of the three-year long international project is to work out and supplement an indicator ad pedagogical support system with professional extra materials and try out the recommended system in the form of a special policy experiment whose results are expected by the spring of 2017 (Juhász, Mihályi, 2015).

3. The research

The objective of the research is to define what the reasons for dropout in vocational training are and also explore the phenomenon. After dealing with dropout in vocational training on a national, international, theoretical and empirical level the questionnaire package, worked out with the help of practitioners, is aimed at finding out if the indicator system, i.e. the end-product of our research and development activity is viable.
The abductive nature of the research does not call for hypotheses but drafting exact research questions is of vital importance. The research questions of the present study are centred on the family background, career selection and school environment of the dropout; how they lived through the period after dropout; how they were affected by starting learning again; what phenomena or facts experienced by the parents, students and head teachers led to dropout and whether it could have been forecast.
The findings of national and international literature review, a case study with such dropouts who returned to education and the questionnaire with the dropouts served as the basis for compiling a questionnaire set as the objective of the research at a workshop with the participation of professionals in this topic. The guests invited arrived from different geographical parts of the country representing different professions: a director of a secondary school, a talent manager, a social advisor, a career orientation specialist, a labour market counsellor, and a head of a job centre, apsychologist, and a family member of a dropout. A package was

compiled as a result of the workshop consisting of three separate packages for the parents, students and head teachers, respectively. Testing the questionnaire took place at 2 vocational institutions with high and 2 with low indicators of dropout rates, respectively.
The objective of formulating an indicator system was to identify the children exposed to dropout as early as possible based on the phenomena noticed by teachers. The basis of creating this indicator system is that certain risks factors be identified by the institutions by getting to know the characteristics of former dropouts and by paying attention to these characteristics, the exposed students should be spotted as early as possible. We suppose that by examining students' characteristics groups who should be paid more attention can easily be detected at the arrival of the children.

4. A case study to examine the efficiency of restraining and compensating measures

The analysis of case studies serves the purpose of founding a basis for a dropout indicator system. The part of the examination presented is to explore the value and mood changes typical of the period of dropping out and re-entering the educational system. All this is important as the objective of the research is to get to know the opportunities of restraining and compensating measures.
Such young people are in the centre of the examination, which, after suffering from and living through the dropout in either the primary or secondary education, were able to go back to school and take part in preparatory classes (OKJ vocational trainings or TÁMOP projects) to obtain a qualification useful on the labour market. A new feature of the examination is that there are few national and international publications that analyse the period between leaving school and going back there again. The examination was carried out in 2013 in Pest, Nógrád and Borsod-Abaúj-Zemplén counties with the participation of 58 under-25 young people with approximately evenly proportioned share of genders. An emotional curve connected to studying on the basis of Oerter's value circle (Ritoók, Petik, 1991) and Borgen-Amundson's roller coaster model (Siegrist, Wunderli 1996) was employed to get to know their life as an individual and explore changes in their emotions about school.

The following conclusion is obvious:

- The mood of the examined person was turning into bad after the initial joy (3 months) as it is reflected by the survey based on the value preferences of Oerter's circles and 's curve.
- As a consequence, learning preferences started to rise again (from 2% to 5%).
- At the lowest point of the mood curve, i.e. within a year after the dropout on the average, learning as a value comes back into the life of the school leavers.
- At the time of going back to school the preference of learning is higher (22%) than before (20%).
- Although the value of work is the highest (48%) this is the time when the mood of the examined persons is the best.

Some general remarks about the examination:

- Evoking the past usually did not generate negative feelings. The respondents think of the years spent at school with nostalgy. The majority did not have any negative feeling sin connection with dropout, rather, the felt neutral about it.
- The participants underwent a significant change in roles after leaving the school and without any exception after a few years they felt sorry to have dropped out.
- The respondents saw learning as a new role positively. The reason for this is that for most of them finding a job was the objective and to reach this, learning is the principle means. Many of them thought they must learn to have a greater chance for work or have a better job. To sum up, proper motivation could be detected.
- Most of the respondents felt proud to talk about obtaining their certificate and regarded their academic achievement as success.

5. Questionnaire about the family individual and school background of dropout in vocational training

The objective of this part of our examination was to explore the family background, school achievement and present situation of dropouts in vocational training. Carrying out the research was directed at offering solutions to prevent dropout in vocational training and make compensating measures on the basis of the results.

The empirical research was based on the paper-and-pencil non-representative questionnaire of 70 dropouts in vocational training. The

survey included mostly close questions and the 5-grade Likert scale. The research was carried out in Heves, Fejér, Bács-Kiskun and Pest counties. Data were processed by the methods of descriptive statistics and crosstab. Based on the literature review we supposed that dropout produced some well-discernible signs from which it is easy to forecast and detect it: problematic family background, former academic failure, wrong career selection. Furthermore, we also thought that this could have been prevented by proper support from the school and dropouts still have the desire to go on studying.

Further conclusions of the research were the following:

- Of the respondents, 21.4% (15 persons) continued their studies later. Approximately half of the sample (45.7%, 32 persons) have not studies since the dropout and have no jobs at present. Only 10% of the dropouts manage to find full-time jobs.
- The families, friends and relatives of early half of the respondents (45.7%) did not agree with their leaving school and 44% of them have already had dropouts in the family. As a conclusion it cannot be stated that dropping out can be passed down although it can be concluded that the family members of the dropouts are characterised by low level of education.
- The support given for learning was thought to be too much by 17.1% and considerable by 28.4%. The members of the pattern asked for much less support in non-academic problems. The support for studying in secondary education decreases to a great extent, in the case of the head teachers it is the greatest. Teachers were thought to be fair with a value of 2.89 on the average.
- Regarding future prospects, most of them (82, 9%) replied they would like to work in a year and only 10% voted for studying. As far as family issues are concerned, 72% would like to have their own families.

6. Possibilities of forecasting vocational dropout. The results of testing the questionnaire package

The objective of this part of the research was to test the questionnaire package that would forecast dropout. It could also serve as the basis for working out the final indicator system. All this is important as one of the

objectives of the research was to elaborate the opportunities for preventing dropout.
As a result of the workshop a package was compiled consisting of a separate questionnaire for parents, students and head teachers, respectively. All the three questionnaires included 20 questions of which 4 were multiple choice questions (one in the questionnaire for parents about the labour market situation, 3 questions in the one for head teachers about the academic failure of the student) and the rest asked for an answer on a 7-grade Likert scale. Testing the questionnaires took place in the vocational schools of two big cities (Cegléd and Győr) that have low and high dropout rates, respectively. The list of the vocational institutions with the 10 highest and 10 lowest dropout rates in the country was provided by the National Institute of Vocational and Adult Education of which 2-2 were selected. Selection was made geographically and on the basis of personal contacts. The rejection of directors was striking. Testing the questionnaires took place at 4 schools in Class 9, where the indicator system could be running, but due to improper (student-parent-head teacher) attitudes only part of the questionnaires (5 pairs per school) could be evaluated. A further difficulty was that for a student three questionnaires had to be filled in: one by the parents, one by the head teacher and one about themselves so 60 sheets were necessary to test 20 packages of questionnaires.
There were differences in the averages of the questionnaires for parents, head teachers and students both at schools with high and low dropout rates. The slightest difference could be detected for students (low dropout rate: 4.85, high dropout rate: 4.60) and then for the parents (low dropout rate: 4.57, high dropout rate: 4.20). Differences were striking in the questionnaire for head teachers (low dropout rate: 5.20, high dropout rate: 3.88).

Conclusions of testing

- After discussing the national, international, theoretical and empirical literature on vocational dropout, testing the questionnaire package worked out by specialists involved was different as it showed different results at institutions with low and high dropout rate.
- The survey pointed out that it is practical to ask for the opinion of the parents, students and head teachers alike. It was also discussed that sometime the head teachers' evaluation differs from the one of the parents or the students. That is why special emphasis should be put on the head teachers' opinion when forecasting dropout.

- The grave problems of dropout signalled by the literature can also be traced down in the small pattern. On the one hand, the parents' memories on school showed significant differences at schools with low or high dropout rates. On the other hand, at schools with high dropout rates academic failures can be detected both by students and parents.
- In contrast with the statements in literature students feel good at school and no compulsory career choice or previous academic failure could be seen, either. This could also be due to the low number of elements in the sample.

With some slight modifications the questionnaire package can be used for forecasting dropout at vocational schools.

7. Suggestions and recommendations

Some opportunities for taking measures are drafted below that could help offset the damage done by dropout in vocational training.

After reviewing theoretical literature and gaining empirical experience it can obviously be stated that the role of teachers (primarily head teachers) is undebatable in preventing dropout in vocational training on the one hand, and preventive measures should be taken as early as possible and exclusively by cooperation between the teachers, parents, social workers, health visitors and childcare specialists.

A more intense presence of career orientation activities is highly recommended in the educational system but not as a task of teachers. Nowadays at every bigger settlement, school, childcare services or job centres there are career orientation consultants or job advisors whose assistance can be required.

A further recommendation can be that teaching the learning techniques at a higher level could be of high importance in education. Abolishing ability deficits could be started even in Class 9 and not only in adult training to prevent dropout even before it is formed. Students' existing or deriving frustrations and inhibitions from previous school conflicts must be lifted in trainings. Rethinking and changing educational methods can help with this.

It is essential to examine the reasons for school dropout and the motivations and conditions of further studies as it helps working out restraining as well as compensating measures together with the success of additional courses for the weaker students.

The role of the decision makers lies in changing the number of theoretical and practical classes.

Summary

To sum up, we can state that prevention lies in developing a wide range of abilities from the nursery school till the age of 16, employing tailor-made educational methods, the constant presence of improvement and special education teacher, extended career orientation network as well as getting to know and trying out different professions and human activities. at the same time, however, it cannot be imagined without well-structured prctical education. From this aspect, as well, a lot of things should be developed in the country. The transparency of the system of practical education, its clear conditions and guaranteed level are the task of the national policy.
Resulting from the timeliness of the topic taking the measures above is indispensable in the future. The present study serves as a guide due to the created and modified questionnaire packages after testing.

Literature

Adamecz Anna – Nagy Edit – Orosz Anna – Scharle Ágota – Váradi Balázs (2014): *Nemzetközi áttekintés a korai iskolaelhagyás kezelésére szolgáló hátránykompenzációs eszközökről.* Budapest Intézet. http://www.budapestinstitute.eu/uploads/BI_TEMPUS_201404021.pdf Retrieved: 2 September 2015.

Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás. Cigány fiatalok az általános iskolában. http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-3.pdf, Retrieved: 2 September 2015.

Borbély Pecze Tibor (2013): Korai iskolaelhagyás és életút-támogató pályaorientáció: támogató rendszer? http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/esl_llg_bptb.pdf pdf Retrieved: 2 September 2015.

Csehné Papp Imola - Tóbiásné Hanusz Ildikó (2007): A Pest megyei szakképzés a munkaerőpiac szemszögéből. *Munkaügyi Szemle*. 10: 22-26

Csehné Papp Imola (2006): A pályaorientáció, a szakképzés és a munkaerőpiac kapcsolata. *Szakoktatás*. 4: 18-23

Elfelrs, L.(2013): *Staying on track: behavioral engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education*, European Journal of Psychology of Education 28:545–562. http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10212-012-0128-3, Retrieved: 12 November 2015.

Europe 2020 target: Early leavers from educaton and training. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf Retrieved: 4 December 2015.

European Commission, 2013. Reducing early school leaving: Key messages and policy support.

EUROSTAThttp://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training, Retrieved: 22 June 2016.

Fehérvári Anikó (2008): Lemorzsolódás a szakiskolákban – egy empirikus kutatás tapasztalatai. In: *Szakképzés és lemorzsolódás*. Szerk. Fehérvári A. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 162–276

Fehérvári Anikó (2012): Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*. 7-8. 3-19

Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*. 3: 31-47

Freeman, J. - Simonsen, B. (2015): *Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. Review of Educational* Research. June 2015, Vol. 85, No. 2, pp. 205–248 http://rer.sagepub.com/content/early/2014/10/13/0034654314554431, Retrieved: 12 November 2015.

Juhász Judit - Mihályi Krisztina (2015): A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai tamogató rendszerben hazai es nemzetközi példak alapján. *Neveléstudomány* 3: 17-30

Kertesi Gábor - Kézdi Gábor (2008): A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornái. In: Szerk. Sallai É. *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései.* Budapest. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság: 135–142

Kertesi Gábor - Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*. 11: 959-1000

Kertesi Gábor - Kézdi Gábor (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolákban. In: Szerk. Kolosi T. ,Tóth I.: *Budapest.Társadalmi Riport*. Budapest. TÁRKI

Koning, E. - Boekaerts, M. (2005): *Determinants of students' school-identification in secondary vocational education*. European Journal of Psychology of Education, Vol. XX, no 3, 289-308 http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03173558. Retrieved: 12 November 2015.

Központi Statisztikai Hivatal (2014): A tanulás egyéni, társadalmi eredménye, eredményessége (2003-2014). *Központi Statisztikai Hivatal*. URL: https://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_4.html, Retrieved: 4 Deember 2015.

Központi Statisztikai Hivatal (2015): Statisztikai Tükör – Oktatási adatok, 2014/2015. *Központi Statisztikai Hivatal*. URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf, Retrieved: 4 December 2015.

Liskó Ilona (2003): *Kudarcok a középfokú iskolákban*. Budapest. Oktatáskutató Intézet. p. 102

Mártonfi Gyyörgy (2008): A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzéspolitikában. In: Szerk. Fehérvári A.: *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest. OFI. 132–161

Mártonfi György (2014): Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. *Educatio*, 1: 36–49.

Oomen, A. - Plant, P (2014): *Early School Leaving and Lifelong Guidance. ELGPN Concept Note No. 6* http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-

language/english/elgpn-concept-note-no.-6-early-school-leaving-and-lifelong-guidance/. Retrieved: 12 November 2015.

Psacharopoulos G. (2007): *The Costs of School Failure* – A Feasibility Study European Commission. Education and Culture. Economics of Education (EENEE) Analytical Report 2

Ritoók Pálné - Petik Krisztina (1991): A munka- és élet-érték választások budapesti fiatalok körében a nyolcvanas évek végén. In: Pályalélektani tanulmányok. Szeged. Welfare.

Siegrist M. – Wunderli R. (1996): A munkanélküliség jelensége. In: Csoportos önépítés: módszerek és gyakorlatok a munkanélküliek továbbképzésében. Kézikönyv andragógusoknak, tanácsadók és tanfolyamvezetők számára. Gödöllő. GATE GTK Tanárképző Intézet.

Steiner, M. - Pressl, G. - Wagner, E. - Karaszek, J.(2013): *Evaluierung "Jugendcoaching" – Endbericht*, Institut für Höhere Studien, Vienna. p. 185 http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/Evaluierung-Jugendcoaching-IHS.pdf Retrieved: 3 October 2015.

Suh, S. - Suh, J. - Houston, I. (2007): *Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts*. Journal of Counseling & Development, Volume 85 p 196-203. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00463.x/epdf. Retrieved: 12 November 2015.

Széll Krisztián (2015): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*. 1: 140-147

Zoller Melinda (2012): A társadalmi és tudásbeli esélyegyenlőtlenségek ördögi köre, Hátrányos helyzetű családok, fiatalok és iskolák Magyarországon http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2012/osz/04.pdf Retrieved: 2 September 2015.

AZ ÉNEKHANG FEJLESZTÉSE A VELESZÜLETETT ADOTTSÁGOKTÓL AZ ELŐADÓI MEGNYILVÁNULÁSIG

Boros-Konrád Erzsébet, konradkati13@yahoo.com

Partiumi Keresztény Egyetem – Nagyvárad, Románia

Az énekhangot a 17. század előtt jóformán, mint hangszert kezelték és egyáltalán fölöslegesnek tartották a hang fejlesztésével és képzésével törődni. Az énekművészet az operairodalom fellendülésével indult fejlődésnek a 17-ik század derekán. Kezdetben az ének oktatásával kizárólag olasz mesterek foglalkoztak. Csak a 18. század elején mutatkoztak jelei annak a módszeres tanításnak, amely a két regisztert és a rekeszizom-légzést tekintette az énekművészet sarkalatos pontjainak. Ebben az időben fejlődött ki a *bel canto* énekstílus, amely immár módszertani eredménye volt az olasz iskolának.

Hosszú időbe került, amíg az olasz énekmestereket más nemzetiségű oktatók pótolni és kiszorítani tudták saját nemzetükből kikerült művészekkel és mesterekkel. A tanítás módszertana is lassan alakult át és indulhatott nemzeti szinten. A 19. század elején az individualizmus térhódítása a zeneművészetre is rányomta bélyegét.

1. Az énekoktatásról

1.1. Farkas Ödön

Farkas Ödön Az *énekhang. A hangfejlesztés és hangérlelés új rendszere* című énekpedagógiai kötetében így vall: „Az énektanítást a legszebb és legnemesebb foglalkozásnak tartom, mely méltó minden igaz művészhez, de a legtitokzatosabb mesterség is egyúttal, melynek […] inkább az érzés, a találékonyság és a rátermettség vezérlik bonyodalmas útját.” (Farkas, 1907, 51. old.)

Farkas Ödön (1851-1912) a budapesti Országos Zeneakadémia Zeneszerzés szakának végzettje, 1879-től haláláig a kolozsvári zenei élet meghatározó egyénisége, irányítója. A Konzervatórium igazgatója és a Filharmóniai Társaság karmestere, de szerzeményeinek nagy részét is itt mutatják be. Énektanárként olyan neves előadóművészeket nevel a

magyar nemzetnek, mint Sándor Erzsi, Székelyhídy Ferenc, vagy Farkas Sándor. *Az énekhang* címmel 1907-ben kiadott énekmódszertani és elméleti kötetével valóságos iskolát teremt.

Operaénekesként és énekoktatóként egyaránt nagyra értékelem Farkas Ödön metodikáját. Egyetértek vele abban, hogy az énekhang szépsége a hangképzés módjától, a természetes hangzás empirikus felkutatásától függ és olyan tanítási módszerre van szükség, amely minden irányú követelmény kielégítésére képessé teszi az énekest, ill. diákot: az opera, kamarazene, népzene műfajokban egyaránt az emberi érzések tolmácsolására, természetes hangon és kifejező módon.

„Az énekesnek ismernie kell hangszerének legalább fő részeit, mert csak akkor lehet hangképzése öntudatos és éneklés közben keletkező érzéseit ezen ismeretek alapján lesz képes elemezni és emlékezetében megtartani. [...] Az énekmesternek pedig nemcsak az emberi hangszerv alkotását és működését a maga teljességében, de az énekhanggal kapcsolatos tudományágak (fizika, élettan, egészségtan, fonetika) idevágó törvényeit is alaposan kell ismernie. Eredményes tanítás [...] a *primärhang* keresésével kezdődik.” (Farkas, 1907, 6. old.) A primärhang jelentése alaphang.

Farkas Ödön, akit az ország legjobb énekmesterének tartottak, az *énekhang szépségét* a hangképzés módjától, a természetes hangzás megkeresésétől származtatja. „Mert semmi sem nehezebb az életben, mint valóban természetesen élni, természetesen gondolkodni, érezni, beszélni, vagyis minden oldalról olyanoknak mutatni magunkat, amilyenek vagyunk.” (Farkas, 1907, 7. old.)

Hangfejlesztés alatt a nyers hanganyagból tömör, hajlékony, minden árnyalatra képes, tartós énekhang formálását érti, de az *előéneklés* módszertani jelentőségét másodrendűnek tartja.

Farkas Ödön kötete két részből áll. Az első rész hét fejezetét a hangtani fogalmak tisztázásának szenteli, kiemelve a rezonancia szerepét, amely a hangot erősíti, de tömörséget és színt is ad neki. Taglalja a bonctani és élettani tudnivalókat, és ismerteti az énektanuláshoz szükséges veleszületett adottságokat. Elveti kortársainak hármas regiszter elméletét, állítva, hogy az emberi hangnak két regisztere van, és állítását a természet törvényeivel indokolja. Foglalkozik a hangindítás módozataival, a légzéssel, mint az énekművészet alapvető követelményével – e fejezet végén hat gyakorlat áll a helyes légzés

gyakorlásmódjára. A fonetikai alapismeretek fejezetben hangsúlyozza, hogy a hangfejlesztés feladata az énekhangot és annak alapelemeit, a beszélt nyelv hangjait egységes anyaggá olvasztani, hogy az minden árnyalatra és kifejezésre képes, művészi eszközzé váljék.

A kötet második részében ismerteti új énekmetodikai rendszerét. Müller-Brunow[81]-ra hivatkozva írja: „Az ének rezgő levegő, lélek, érzés, zene és hallásból áll. A korabeli énektanítás tulajdonképpen zeneoktatás és ízlésfinomítás. Mielőtt azonban egy hangszeren zenét produkálhatnánk, előbb a hangszert kell megszereznünk s azt használható állapotba helyeznünk. […] Élettani szempontból nem lehet letagadni a két regiszter létezését. Nőknél és férfiaknál is megvan az úgynevezett mellhang és falsett (fejhang), de középhang-regiszter, mely külön mechanikai működést feltételez, nincs sem a nőknél, sem a férfiaknál. […] A természetes mellhang színe egyenlő marad egészen a falsett határáig, törésnek, mechanikai változásnak nyoma sincs az egész hangsorban, az átmenet is könnyű. […] Mi a regisztereket nem célnak tekintjük, hanem a szervezetben gyökerező gyöngeségnek, mint a természetes rezonáncia folytonosságának akadályait fogjuk föl. Ebben a világításban a regiszter új fogalommá válik, melynek súlypontja nem a szó jelentésében van, hanem eszközzé lesz, s mint ilyen döntő szerepet játszik a primärhang megtalálására irányzott törekvésben. A természetes mell és falsett [fejhang, sic.] regisztereket mint a primärhang elemeit tekintjük, melyből a hangfejlesztés […] módjaival új művészeti hanganyag, a természetes énekhang keletkezik.” (Farkas, 1907, 86-88. old.)

Az *énektanítás kezdete* tehát a szabad, természetes hang megindításából és a célirányos légzési tevékenység gyakorlásából áll. A természetes alap-hangot azonban meg kell keresni, és ebből kiindulva, lefelé és fölfelé, módszeres gyakorlással lehet kifejleszteni az ideálisan szép, tömör, hajlékony hanganyagot, ami az új rendszernek végcélját képezi.

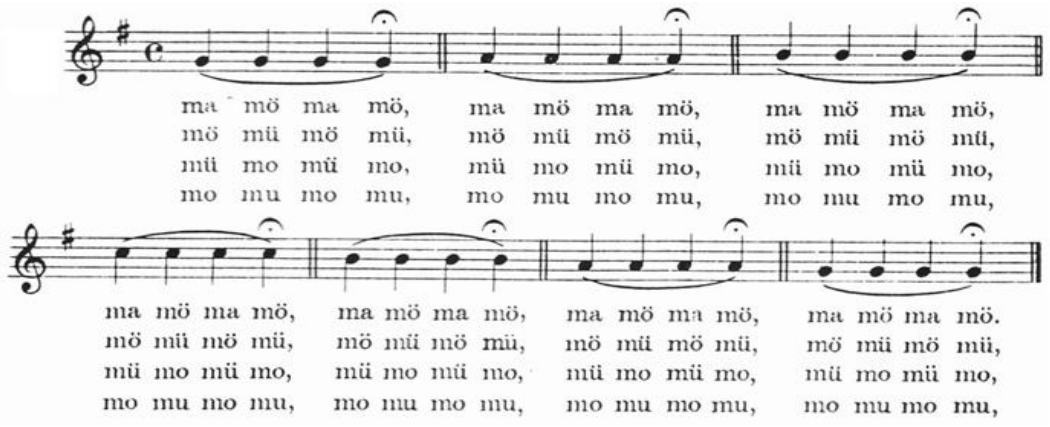
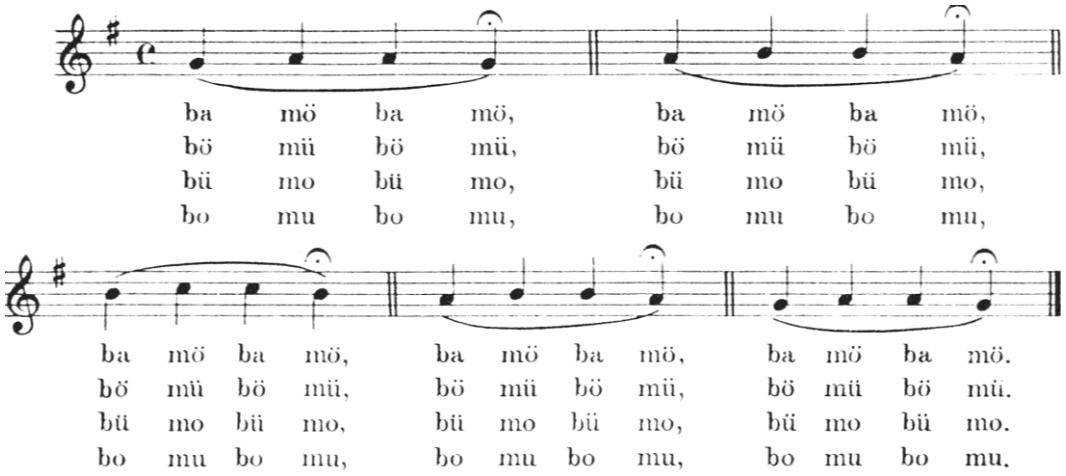
Az új rendszer lényege az énekhang vezetése, hogy a hanghullám az arc- és homloküreg felé törekedjék – mai kifejezést használva: *imposztált* énekhang a cél. A rezonancia érzése csak később születik meg, ha megtanultuk a hangot előrehozni az ún. *maszk*ba (a szájüreg elülső részében a keményíny alá), és ott megtartani. Mint a fizikából ismeretes, a hang jellegzetessége a megszólaló felhangok számától és erejétől függ, vagyis minél több felhang jelentkezik az alaphanggal egyidőben, az

[81] Müller-Brunow, Bruno (1853-1890) német énekpedagógus, aki *Tonbildung oder Gesangsunterricht* című munkájában kétségbe vonja az énekhang különböző regisztereinek létezését.

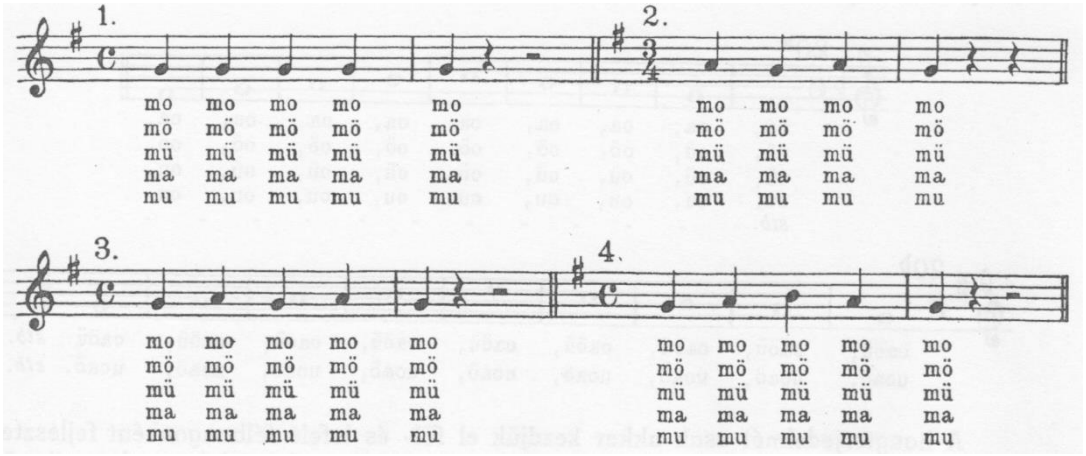
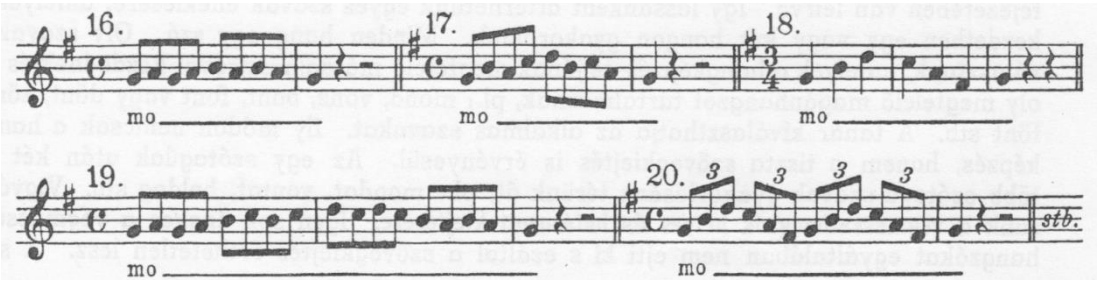
énekhang annál tömörebb, melegebb és annál messzehatóbb lesz. Esetről-esetre módosul a magán- és mássalhangzók változtatása a magasság és mélység szerint. Módszertani szempontból Farkas Ödön kiemeli, hogy a hangfejlesztés alapja a beszédhangok összeolvasztása a természetes énekhanggal. A kiejtés tisztasága tehát összefügg a hangfejlesztéssel, az énekművészetet ennélfogva nem lehet elválasztani a hangfejlesztéstől. Továbbá olyan tanítási módszerre van szükség, amely minden irányú követelmény kielégítésére képessé teszi az énekest.

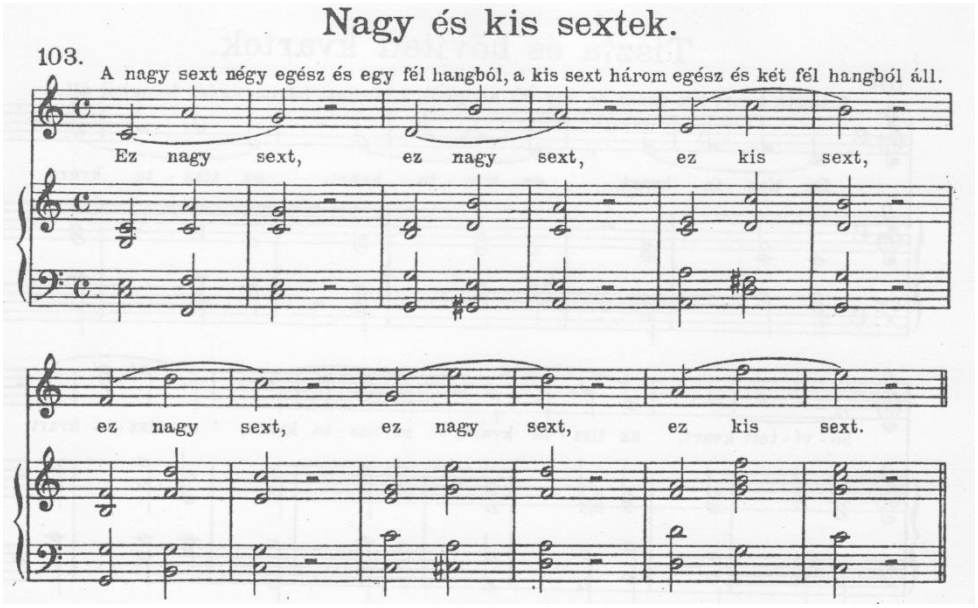
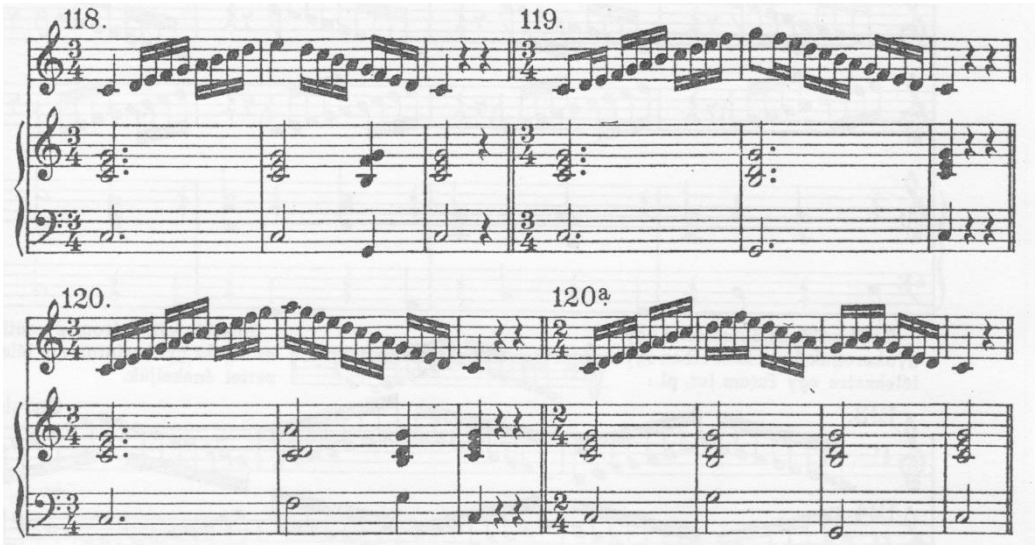
Farkas Ödön kötetének utolsó fejezete hangképző és hangfejlesztő gyakorlatokat tartalmaz. Módszertani irányelvei közül a legfontosabbak: a légzés működésének szabályozása; a támasz (appoggio) megvalósítása; az ajak félig zárt nyílása; minden hangzónak lehetőleg ugyanazon ajaknyílással történő kiejtése; a hang halk (mezza voce) megszólaltatása; a hanghullámnak a szájüreg elülső részében, a keményíny alatt való össz-pontosítása; a hang szabad, tömör és messzeható volta; ellenőrzés a hallással (fizikai és szellemi értelemben); a hangfejlesztési gyakorlatokkal, állva, hangszer nélkül való napi foglalkozás.

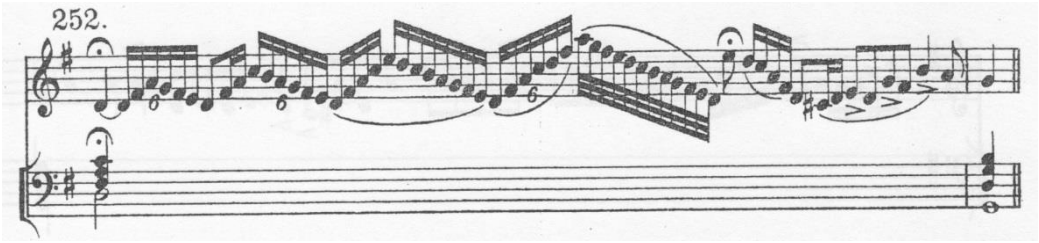
Farkas Ödön kötete végén 42 skálagyakorlat található, melyek egy részét Müller-Brunow művéből vette át, többsége azonban eredeti gyakorlat. Jelentőségük a primär- vagy alaphang felkutatása és rögzítése. Ezek közül kiemelek néhányat, melyeket kezdő énekeseknek ajánlok (1-2. kottapélda).

1. példa

2. példa

1.2. Sík József

Sík József (1855-1945) énekpedagógus, 1902-1933 között a Zeneakadémia énektanára volt. *Elméleti és gyakorlati énekiskola* című művének elméleti részében (I. kötet az ötből) ő is foglalkozik a zenei hanggal, az énekszervekkel, légzéssel, az énekhang osztályozásával, a magán- és mássalhangzókkal, a regiszterek és rezonancia behatárolásával. A *Hangképzés, hangfejlesztés és solfeggiok* című fejezetben ezt írja: „Az énekhang egyénileg annyira különböző s az oly változásnak van alávetve, hogy előre meghatározott szabályt a kiképzésre előre fölállítani nem lehet. Minden egyes esetben az énektanár főfeladata marad, a tanítvány hangját, képességét, stb. megvizsgálni, megfigyelni és ez alapon az illető tanítvány részére a legjobb és legmegfelelőbb módszert alkalmazni.” (Sík, 1911, 52. old.) A fejezet további részében 20 gyakorlatot jelöl meg kezdőknek és Farkas Ödön primärhang- és hangfejlesztés-elméletével teljes összhangban írja: „Minden énektanár tetszése és belátása szerint állíthat össze ilyen kisebb gyakorlatokat, de a középfekvés hangjainak terjedelmét azok át ne lépjék.” (Sík, 1911, 53. old.) Ízelítőként lássunk néhány gyakorlatot Sík József e fejezetéből (3-4. kottapélda, melyek Síknál az 1-4. és 16-20. számmal szerepelnek).

3. példa

4. példa

A kötet folytatásában Sík József az énekoktatás során tapasztalt hangzavarok, énekhibák, valamint az agogikai utasítások, díszítések és előadásmódok specifikusan énekes megformálását, technikai leírását és gyakorlásmódját foglalja össze. A kötet gyakorlatoknak szentelt fejezetében a különféle hangközök (5. kottapélda, Síknál 103) és skálák (6. kottapélda, Síknál 118-120), kadenciák (7. kottapélda, Síknál 252), *fermatá*k és azok ékesítése során felmerülő technikai nehézségek gyakorlására ajánl skálákat (összesen 285-öt, egyeseket több változattal) és műzenei példákat, amelyek az egyszerűtől az összetettebb, ill. hangilag igényesebb felé haladnak. A gyakorlásra ajánlott példák között a sajátjain kívül T. Hauptner, Cinti-Damoreau, Manuel Garcia híres énektanárok gyakorlatai közül is átvett, valamint operarészleteket használ.

5. példa

6. példa

7. példa



2. Énekes és hallgatósága

Az énekes képzés a kezdetektől kutatta egyfelől az emberi hang fiziológiai feltételeit és lehetőségeit, másfelől a befogadó hallgatóság igényeit, elvárásait. A fizika, ezen belül az akusztika tudományának fejlődésével aztán kiteljesedett a rálátásunk a zenei hang tulajdonságaira és általuk azon összetevő elemekre, amelyből az összprodukció létrejön.

Molnár Imre a *Hogyan függ össze az énekprodukció kétféle szemlélete?* című cikkében úgy vélekedik, hogy: „Az énekes a hangzás háromdimenziós valóságába vetíti mondanivalóit, a hallgató a fülén keresztül fogja fel az élményközvetítő hangjelenséget. […] Ha a részleteket is tisztábban akarjuk látni, össze kell kapcsolnunk a kétféle szemléletet a közvetítő hangjelenség közelebbi vizsgálatával. A közlő afelé törekszik, mikor belső élményeinek tartalmát hangzásba vetíti, a hallgató pedig a hangjelenség érzékeléséből nyert impressziói alapján ítél, következtet a közlő tudattartalmára, s azokat alakítja át saját élménnyé.” (Molnár, 1964/3)

Molnár Imre szerint minden énekesnek egyedi tudattartalma van, amin keresztül születnek élményei. Mivel nem létezik két egyén, akinek azonos tudattartalma volna, ezért nincs két olyan sem, akinek élményei pontosan egyeznének. Így nem beszélhetünk két azonos közlésről sem, még ha ugyanazt akarják is kifejezni. Tovább növeli a differenciálódást a variánsok végtelensége irányába, hogy nincs két olyan egyén sem, akinek közlési készsége teljesen egyezne egymással. Ha tehát eltekintünk az emberi hang egyedi és utánozhatatlan jellegétől és csupán hangként vizsgáljuk, arra a következtetésre jutunk, hogy „egyfajta mozgásfolyamat eredménye, amelyet valamely erő indít el, s amely bizonyos idő alatt pereg le.” (Molnár, 1964/3) Így az emberi hangnak az erőforrást a tüdőből kilélegzett levegő áramlási energiája jelenti, és a folyamatnak hangzási tartama van. E hangzási tartamot, mint összbenyomást, a hallószervünk azonnal felbontja, megkülönböztetve: *hangmagasságot, hangszínt* – melyben a hang individualitása jut kifejezésre, *hangerőt* – melyben az indítás generatív elve érvényesül, *időtartamot* és *terjedékenységet*.

A két utóbbi tulajdonságban jut legjobban érvényre énekes és hallgatósága kapcsolata a produkció tükrében, mivel minden folyamat időben és térben zajlik le. Zenei értelemben az első négyet tekintik szorosan vett hangtulajdonságnak, a terjedékenységet vagy penetranciát nem sorolva a szorosan vett hangtulajdonságok közé, mert az a terjedés

közegének is függvénye. Az énekléssel kapcsolatban mégis beszélnünk kell róla, mert a hang vivőerejének igen fontos feltételei vannak a hangkeletkezés szuperglottális, azaz hangrés feletti szakaszában.

A *magasság* és *szín* a hangnak sajátos tulajdonságai, de az *erő* és *idő* minden mozgásfolyamatra jellemző. E két utóbbi tulajdonsága révén kapcsolódhat a hang egyéb mozgásjelenséggel, mint mozdulat, színpadi játék, tánc, mivel maguk is folyamatosan növekvő intenzitással haladnak a mélytől a magas, a halktól az erős, a sötéttől a világos és a lassútól a gyors felé. Ez teszi őket alkalmassá arra, hogy kifejezzék belső élmények intenzitásbeli változásait, mikor azokat a közlő, mint a szónok, pap, színész, tanár, énekes, stb. hangzásba vetíti. Az intenzitásbeli különbségek (kiemelés, elhalkulás) ugyanis alkalmasak különböző fontosságú részek árnyalására vagy szembeállítására.

A differenciálódás jegyében az abszolút és relatív tulajdonságok Molnár Imre szerint lehetnek *szabadok*, vagy *kötöttek*. A kötöttség fajtái lehetnek: *szakaszos* (periodikus), *lépcsőzetes* (skálaszerű), *időrendi*, *tapasztalati skálával szabályozott* és *diapazontól függő*. Vagyis minden oktávban ugyanazon magasságok ismétlődnek meg, csak az előző szakaszhoz képest kétszeres, a következőhöz viszonyítva fele annyi rezgésszámban. Így bármilyen hangról indulva működik a periodicitás, ami igaz is a szabad abszolút magasságnál, az együttmuzsikáláshoz azonban szükséges a diapazonos kötöttség, ami paradox helyzetet teremt, mert relativizálja az abszolút magasságot.

A skálaszerű kötöttség már relatív magasságot jelent, mivel a zenei hangok matematikailag pontosan kifejezhető viszonyban állnak oktávszakaszuk alaphangjával. A hangszín, mint másodlagos magassági jelenség a magasság tagolódási rendjét követi. Az emberi hangszerv zenei magassága a gégében képződik, a hangszínt eredményező felhangok pedig a hangrés feletti üregrendszer hangolódásának eredményei. Az abszolút szín hangszeres és vokális zenében egyaránt szabad, amint a hangszeres zene relatív magassága is. De kötött az emberi hang relatív magassága, amit a nyelv artikulációs mozgásai szabályoznak, amikor átalakítják a szájüreget az egyes hangzók artikulálásához.

A hang *abszolút erejé*t, amint az *abszolút idő*ét is, tapasztalati skála fokai irányítják a *ppp*-tól a *fff*-ig, vagy a *prestissimo*-tól a *largo*-ig.

Az *idő megkötő ereje* a sorrenden mutatkozik. A magasság vonatkozásában létrehozza az emelkedést, ereszkedést és hullámzást, a

hangszínében a világosodást és sötétedést, a hangerő esetében a *crescendo* és *decrescendo* jelenségét, az időében pedig az *accelerando* és *ritartando* mozgásformákat – véli Molnár Imre.

3. Énekoktatás eltérő stílusok szolgálatában

Az éneklés a maga hangterjedelmével, hangközeivel, tempójával, dinamikájával, hangszínével és szövegmondásával nem más, mint *felnagyított beszéd*. A beszéd és éneklés közötti átmenetek, a parlato, parlando és recitativo is ezt erősíti meg. Az énekoktatás első és legfontosabb momentuma éppen ezért – a fentebb említettekkel összhangban – a leendő énekes könnyen és természetesen megszólaló, középfekvésű hangjainak empirikus felkutatása, amiből kiindulva fejlesztjük ki aztán, lefele és felfele haladva, a teljes, törésmentes hangterjedelmet. Nagyon fontos elérni, hogy a hang rekeszizomra legyen támasztva és ne váltson át fejhangra. Csak így kímélhetjük meg a leendő énekes hangját a későbbi megerőltetéstől, regiszterek közötti töréstől, esetleges hangszál-bántalmaktól.

Az énekes műfajok színes palettája (népdal, műdal, canzonetta, operett, opera, oratórium, jazz, rock, soul, stb.) és a stílusok különbözősége azonban differenciált előadás-, azaz a hanggal való bánásmódot igényelnek a leendő előadótól, és ezáltal az oktatótól is. Közös követelmény bármely stílusban a támasz és imposztáció, amelyek mondhatni, hogy a hang alfája és omegája, de különbözik az artikuláció és általa a dikció. Mert gyakran a népdalénekes merevített gégefővel, a rockénekes torokból, a soulzenész túlvibráltan énekel, amely jellegzetességek beszűkítik a hang terjedelmét és penetranciáját, terjedékenységét. Ezzel szemben a képzett énekes rekeszizom-támasszal, kisebb vibratóval (a hangszálak kisebb kilengésével), jobban felépített, ezáltal egész hangterjedelmében megnyilvánuló, törésmentes és homogén színű hangformálásra képes. Ehhez azonban metodikailag és énektechnikailag helyes, a beidegződésig jutó gyakorlásra van szükség, az oktató részéről pedig rugalmas, egyénreszabott képzésre.

A Partiumi Keresztény Egyetem Művészeti Tanszék zeneszakos, fakultatív énekoktatásban részesülő hallgatói között szerencsém van találkozni népdalénekes és klasszikus zenét kedvelő diákokkal egyaránt. Előadásmódjuk csiszolását, közelítését egy kulturált hangi

megformáláshoz a bel canto énektechnika eszközeivel érem el. Az énekiskolák számottevő irodalmából éppen azért esett választásom a fentebb említett Farkas Ödönére és Sík Józsefére, mert metodikájuk és ajánlott hangépítő gyakorlataik ehhez a rugalmas, differenciált megközelítéshez nyújtottak nekem, mint oktatónak, segítséget.

Tapasztalataim szerint a gyakorlatokat – az egyszerűktől az összetettek fele haladva[82] – minden egészséges, teherbíró hangadó szervvel rendelkező hallgató el tudja végezni. De különbözik az ambitus: egy merev gégefővel és lágyszájpaddal éneklő hallgató kisebb hangterjedelemben tudja végrehajtani a skálagyakorlatot – jó fenntartás ellenére is, mint egy laza gégefővel, artikulált szövegformálással éneklő, még ha a rekeszizom munkája kissé gyengébb is.

Összefoglalás helyett – népzenei és műzenei előadói megnyilvánulások[83]

A következőkben kérem, hallgassanak meg két népdalt elsőéves hallgatóim előadásában, amely felvételek a kissé merev gégefővel történő intonálást példázzák (Fábián Annamária, Egyed Réka), ugyanakkor az ízléses, hiteles előadásmód iskolapéldái.

Harmadikként hallgassanak meg egy tételt Birtalan József *Repülj madár, repülj…* című népdalszvitjéből, a két évvel korábban végzett, klasszikus énekmodul képzésben részesült Szász Edina előadásában – akinek kiegyenlített hangadása jól érvényesül a népdalfeldolgozásban.

A következő népzenei felvételen a jelenleg harmadéves Tódor Kata a klasszikus énekoktatás, a bel canto technika perspektívájából közelítve énekel egy népdalt, majd César Franck *Requiem*jének Piè Jesu áriáját – mindkét előadói megnyilvánulását az átélés teszi hitelessé.

---

[82] Lásd Boros-Konrád Erzsébet (2013): *Az énekhang és képzése ifjúkorban*. In: methodus.hu című cikket.

[83] A CD-n megtalálhatóak a videóanyagok.

Irodalomjegyzék

Boros-Konrád Erzsébet (2016): *Farkas Ödön énekpedagógiai rendszerének aktualitása Az énekhang című kötetének tükrében*. In: Parlando 2016, 5. szám.

Farkas Ödön (1907): *Az énekhang. A hangfejlesztés és hangérlelés új rendszere*. Budapest, Pesti Könyvnyomda-Részvénytársaság Metszése és Nyomása.

Kerényi M. György (1959): *Az éneklés művészete és pedagógiája*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Molnár Imre (1966): *Eufonetika: a széphangzás módszertana*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Sík József (1911) *Elméleti és gyakorlati énekiskola*. Szerk. Szabados Béla, Rózsavölgyi Kiadó, Budapest.

Boros-Konrád Erzsébet (2013): *Az énekhang és képzése ifjúkorban*. In: methodus.hu.
http://www.jgypk.u-szeged.hu/methodus/boros-konrad-erzsebet-az-enekhang-es-kepzese-ifjukorban/

Nagy József (1963): *Az énekpedagógia néhány elméleti és gyakorlati feladatáról*. In: Parlando 1963/10, 11.
http://www.parlando.hu/1963/1963-10/1963-10-02-Enekpedagogia.htm
http://www.parlando.hu/1963/1963-11/1963-11-06-Enekpedagogia.htm

Molnár Imre (1964): *Hogyan függ össze az énekprodukció kétféle szemlélete?* In: Parlando 1964/3.
http://www.parlando.hu/1964/1964-3/1964-3-01-Hogyan_fugg_ossze.htm

KOMPETENCIAMÉRÉSRŐL MÁSKÉNT – EGY PILOT VIZSGÁLAT TAPASZTALATAI

Holik Ildikó, holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

1. A hallgatói kompetenciák vizsgálatáról

Az utóbbi évtizedekben átalakulás figyelhető meg a különböző képzési szinteken folytatott tanulmányok megítélése tekintetében, hiszen míg korábban elsősorban az elsajátított tudás tartalma, valamint a képzés folyamata került előtérbe, mostanában egyre hangsúlyosabb célként fogalmazódik meg, hogy a tanulmányok végső eredménye a sikeres és színvonalas munkavégzés, a világban való jobb eligazodás legyen. A felsőoktatási intézmények megítélésében egyre jelentősebb szerepet játszik az, hogy a végzettjeiket milyen eséllyel tudják a képességeiket kibontakoztató, másokat és magukat is megelégedéssel eltöltő szakmai pályára juttatni (Kiss, 2010). Ennek megfelelően egyre nagyobb figyelmet kap a felsőoktatásban a hallgatók kompetenciáinak mérése.

A kompetencia fogalmának számos definíciója létezik, ezek közül Wheeler és Haertel (1993) meghatározását emeljük ki, mely szerint „a kompetencia tudás, képesség, adottság, személyes minőség, tapasztalat és más vonások rendszere, melyek megalapozzák az iskolai tanulás vagy munka sikerességét” (idézi: Hercz – Koltói - Pap-Szigeti, 2013, 84. old).

A kompetenciamérések lényege, hogy nem a formális végzettségről nyújtanak adatokat, hanem az e mögött lévő vagy az e mögül éppen hiányzó valóságos képességekről (Halász, 2012).

Az általános és specifikus kompetenciák vizsgálata a felsőoktatásban lehetővé teszi, hogy a hallgatók lehetséges teljesítményével kapcsolatosan elvárásokat fogalmazzunk meg, megnézzük, hogy a tanulás során használt és fejlesztett készségeik, képességeik mennyire segítik elő a tanulmányi sikerességüket, a választott szakmára való felkészülésüket (Koltói, 2013). A különböző felsőoktatási képzések különböző specifikus kompetenciákat fejlesztenek (Molnár, 2014), de ezek mellett vannak általános kompetenciák, amelyek fejlődéséhez közvetettebb módon járul

hozzá az adott felsőoktatási intézmény, például társadalmi, kommunikációs, személyes kompetenciák (Schomburg, 2010).

2. A korábbi kompetenciamérések néhány eredménye

A hallgatók kompetenciamérésének több formája létezik (Koltói, 2013). Egyrészt alkalmaznak olyan mérőeszközöket, amelyek a tényleges kompetenciákat mérik fel, de léteznek olyan mérőeszközök is, melyek a hallgatói kompetenciák önpercepciójával dolgoznak. A kompetenciamérések alanyai a hallgatókon kívül lehetnek a munkaadók is, ezek az eredmények elősegíthetik a felsőoktatási intézmény és a munka világa közti átmenet könnyebbé válását. A kompetenciamérést gyakran akkor végzik el, amikor a hallgató bekerül a felsőoktatási intézménybe, de akkor is hasznos információt nyújthat a felsőoktatás hozzáadott értékéről, ha a képzés folyamán később, illetve a kilépéskor kerül rá sor (Halász, 2012).

Az utóbbi években több kompetenciamérésre is volt példa hazánkban, melyek közül az alábbiakban hármat emelünk ki.

A „Kompetenciamérés a felsőoktatásban” elnevezésű kutatás célja az volt, hogy a munkavállalás legyen a kutatás fókuszában, igyekezzen azonosítani, hogy a válaszadóknak milyen munkavállalási céljaik vannak, milyen kompetenciákat látnak ehhez szükségesnek, és hogyan ítélik meg a képzésük jellegzetességeit, különös tekintettel arra, hogy miként szolgálja a későbbi sikeres életet (Kiss – Lerner – Lukács, 2010). A kutatásban hangsúlyt helyeztek a válaszadók szövegértési-szövegalkotási (Lukács, 2010), valamint a logikai és számolási kompetenciáinak mérésére (Lerner, 2010).

A hallgatókból álló elővizsgálati mintán végzett kutatás egyik érdekes eredménye, hogy kiterjedt feszültség mutatkozott a hallgatók által fontosnak ítélt és az intézmények, szakok által szerintük fejlesztett kompetenciák között. Egyedül a nagy munkabírás esetében közelített egymáshoz a két értékelés. Csupán az elméleti jártasságot vélték „túlfejlesztettnek” a válaszadó egyetemisták, a többi esetben véleményük szerint kevésbé fejlesztették az adott kompetenciákat a tanulmányaik, mint amennyire azt fontosnak ítélték. Feltűnően nagy volt a különbség a

gyakorlati szakmai jártasságnál, az idegennyelvű kifejezőkészségnél, és a vállalkozó szellem esetében (Kiss – Lerner – Lukács, 2010).

A Berzsenyi Dániel Főiskolán végzett kompetenciakutatás (Biró - Csányi – Vincze, 2007) a hallgatók elhelyezkedéséhez kötődő kompetenciákat vizsgálta. A 985 fős mintán végzett kutatásban a hallgatók kompetenciaértékelésének bázisát a munkáltatók által meghatározott követelmény profil képezte. A kutatás megállapította, hogy a munkaerőpiac keresleti és kínálati oldalának ítéletei csak részben fedik egymást, a hallgatók nem ugyanazokat a kompetenciákat tartják a legfontosabbnak, mint a munkáltatók. Például a döntési képesség kompetenciát értékelték válaszadók a legfontosabbra, azonban ez a kompetencia nem a leglényegesebb elvárások között szerepel a munkáltatók szempontjából.

Továbbá a hallgatók által definiált kompetenciák között számos dinamikus, aktivitást feltételező, proaktív jellemző található, amely túlmutat a munkáltatók által elvárt, végrehajtó, az utasításokat megbízhatóan teljesítő potenciális munkavállaló képén. A válaszadók hangsúlyozták például a magabiztosságot, a kapcsolatépítő készséget, a kreativitást, az elkötelezettséget, az alkalmazkodó képességet, a toleranciát.

Mivel a hallgatók a tisztesség, a becsületesség, a motiválás, a segítőkészség, a világos kifejezőkészség és a szakmai ismeret kompetenciák tekintetében tartották magukat a legjobbnak, a kutatócsoport azt a következtetést vonta le, hogy a válaszadó személyek igyekeznek szabálykövető módon, etikusan, az erkölcsi normák betartásával érvényesülni, ami teljes összhangban áll a munkaadók elvárásaival.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a válaszadó személyek leginkább a stressztűrés, a munkaintenzitás, a logikus gondolkodás, a kitartás, a konfliktuskezelő képesség és a terhelhetőség tekintetében szorulnak fejlesztésre.

A Kecskeméti Főiskolán végzett, 1380 elsőéves hallgatót vizsgáló kutatásban a gondolkodási képességek (rendszerező képesség, absztrakciós képesség, összefüggés-megértés, induktív gondolkodás), a számolás, a problémamegoldás, a kommunikációs képességek, a memória, valamint az önreflexió felmérésére került sor. A kutatás megállapította, hogy a képzésbe kerülő hallgatók több tanulási képességterületen is jelentős képességhiánnyal rendelkeznek, különösen a

gondolkodási képességek és a matematikai alapképességek területén mutatkoznak hiányosságok. Ezen kívül a kutatás a hallgatók közötti képességkülönbségekre is felhívta a figyelmet (Hercz – Koltói - Pap-Szigeti, 2013).

Az előző évek kutatási eredményeinek ismeretében joggal merülhet fel bennünk a kérdés, hogy mit mérjünk a felsőoktatásban. A tudást? Az intelligencia szintet? A különböző képességeket? A hallgatók alkalmasságát a választott szakmára?

Meggyőződésünk, hogy a „hagyományos" kompetenciamérések főként kognitív területre irányuló indikátorai nem jósolják be teljes körűen a hallgatók választott pályán való beválását, a munka világában való érvényesülését. Emiatt tartottuk fontosnak bevonni más területeket is a kutatásunkba.

3. A kutatás célja és a vizsgált területek

Kutatócsoportunk (Tóth Péter, Tordai Zita, Holik Ildikó) a mérnökinformatikus hallgatók kompetenciáinak feltérképezésével és a fejlesztési lehetőségek mérlegelésével foglalkozott.

Kutatásunkban kérdésként merült fel, hogy milyen kompetenciákkal rendelkezzen egy sikeres mérnökinformatikus.

A kutatás során az alábbi területek vizsgálatára kerül sor:

- Háttéradatok felmérése
- Kompetencialista
- Logikus gondolkodás
- Tanulási stílus
- Személyiségvizsgálat
- Érzelmi intelligencia
- Teljesítménymotiváció
- Énhatékonyság

A kutatás megtervezésénél korábbi vizsgálatok tapasztalataira építettünk, valamint figyelembe vettük a vonatkozó szakirodalmi források eredményeit (Tóth, 2009; Tordai, 2016; Simonics, 2016; Sanda, 2016).

A kutatás első fázisát a 2016/2017-es tanév szeptemberében végeztük a mérnökinformatikus képzésbe belépő hallgatók körében.

A kutatás mérőeszközének kifejlesztéséhez járult hozzá az a pilot vizsgálat, amelyet 2016. júniusában végeztünk I. éves mérnökinformatikus hallgatóknál. A pilot kutatás eredményeit a mérőeszközök és a kiértékelési módszerek pontosítására használtuk fel, figyelembe véve a nemzetközi eredményeket is. Kiemelten foglalkoztunk a mérőeszközök megbízhatóságának ellenőrzésével.

A továbbiakban e pilot vizsgálat néhány eredményét elemezzük és értékeljük.

4. A pilot vizsgálat mintájának jellemzői

A pilot vizsgálatban 50 első éves mérnökinformatikus hallgató vett részt: 3 nő (6%) és 47 férfi (94%).

A válaszadók átlagéletkora 21,46 év. A legfiatalabb hallgató 19 éves, a legidősebb pedig 30. A válaszadók többsége (31,3%-a) 20 éves.

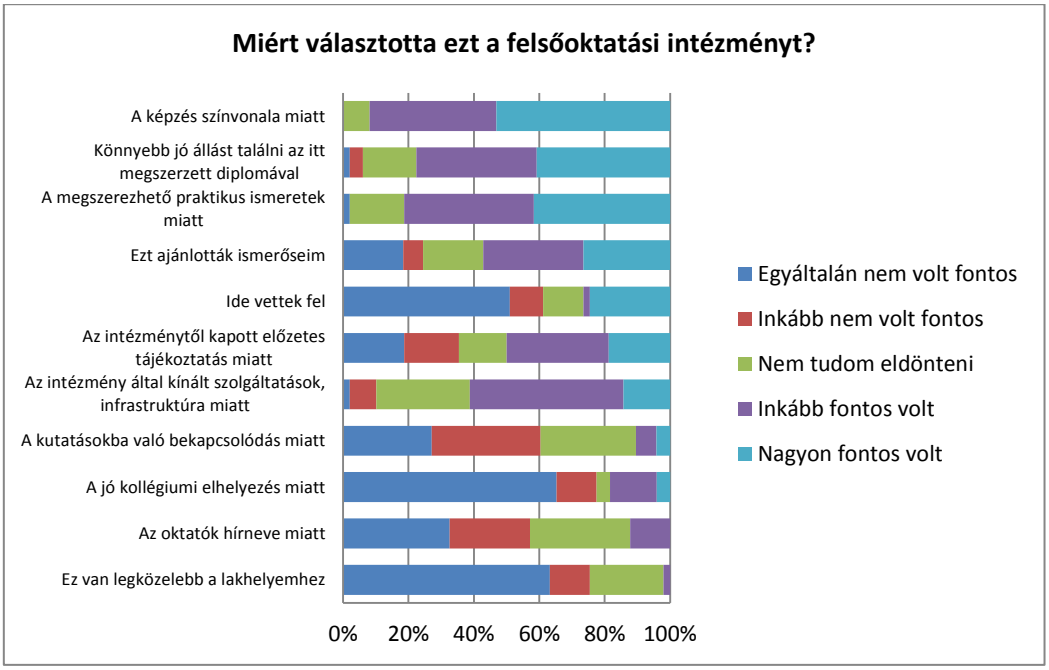
A vizsgált hallgatók közül a legtöbben budapestiek (42%). 16%-uk megyeszékhelyen, 28%-uk kisebb városban, 14%-uk falun él.

A válaszadók közel fele (46%) rögtön érettségi után kezdte meg tanulmányait a mérnökinformatikus szakon. 26%-uk 2014-ben érettségizett, 12%-uk 2013-ban, 16%-uk ennél korábban. A legkorábbi érettségire 2006-ban került sor. A vizsgált hallgatók 70%-a tett emelt szintű érettségit, az összes válaszadó 38%-a érettségizett informatikából emelt szinten.

A megkérdezett hallgatók 78%-a rendelkezett legalább egy nyelvvizsgával akkor, amikor jelentkezett az egyetemre. A válaszadók 2%-ának egy alapfokú, 50%-ának egy középfokú, 6%-ának két középfokú és 20%-ának egy felsőfokú nyelvvizsgája volt a jelentkezéskor.

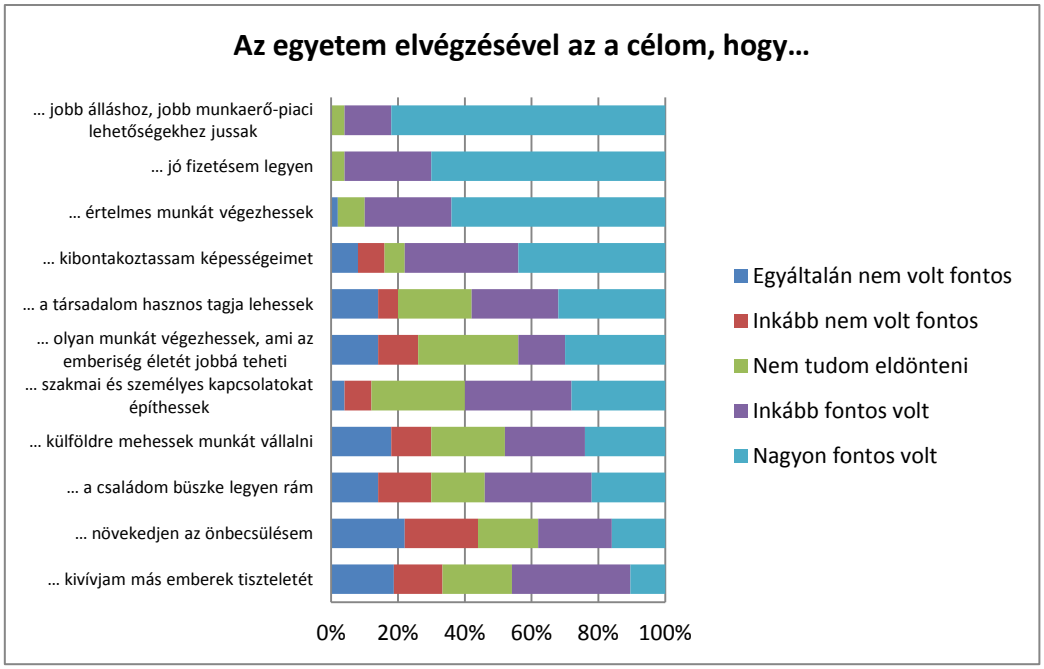
A válaszadók közel fele (46%) még nem rendelkezik munkatapasztalattal. 10%-uk végzett diákmunkát a középiskolai tanulmányok mellett, 24%-uk dolgozott a nyári szünetben, 6%-uk a középiskola elvégzése után, 14%-uk jelenleg is dolgozik.

A kutatásban vizsgáltuk az egyetemre való jelentkezés motivációit is. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók elsősorban a képzés színvonala miatt választották az egyetemet. Szintén nagyon fontos volt számukra, hogy praktikus ismereteket szerezzenek, illetve az, hogy a megszerzett diplomával könnyebb jó állást találni. Egyáltalán nem tartották fontosnak a választásnál az egyetem közelségét, illetve a jó kollégiumi elhelyezést. (1. ábra)



1. ábra
A felsőoktatási intézmény választásának okai (%, N=50)

A válaszadók nagyon fontosnak találták, hogy az egyetem elvégzésével jobb álláshoz, jobb munkaerő-piaci lehetőségekhez jussanak, továbbá a jó fizetés lehetősége is nagymértékben motiválta őket (2. ábra).



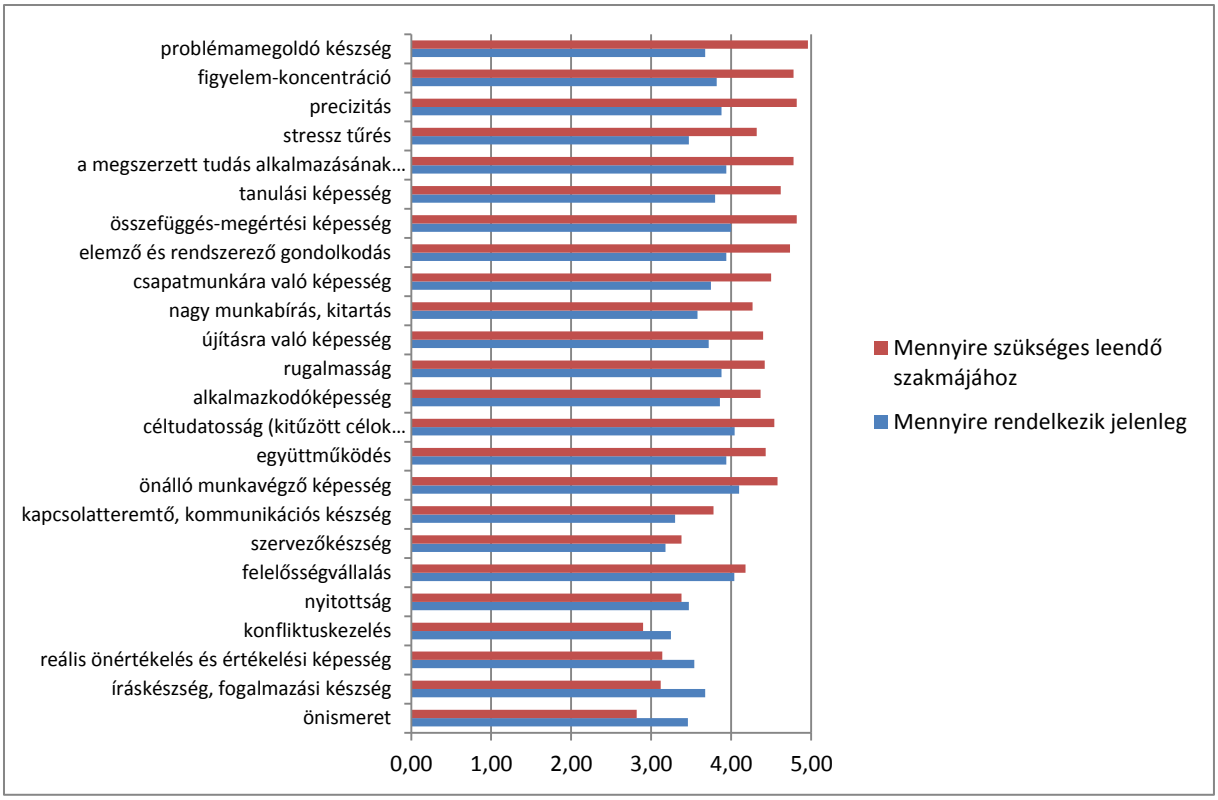
2. ábra
A diploma megszerzésének motivációi (%, N=50)

5. A munkaerőpiacon szükséges kompetenciák

A mérnökinformatikus hallgatók kompetenciáinak vizsgálatát egy kompetencialista segítségével kezdtük. Álláshirdetések és más felsőoktatási kompetenciamérések alapján 24 tételes listát állítottunk össze. Egyrészt azt vizsgáltuk, hogy a hallgatók megítélése szerint az adott kompetencia mennyire szükséges leendő szakmájukhoz, másrészt pedig azt, hogy mennyire rendelkeznek jelenleg az adott kompetenciával (3. ábra).

A két kompetencialista megbízhatóságának vizsgálatánál a Cronbach alfa értékek: 0,816 és 0,895[84], amelyeket jó eredményeknek tekintettünk.

[84] A mérőeszközök megbízhatóságának jellemzésére a Cronbach alfa értékét alkalmaztuk, melyet 0,60 fölött tekintettünk elfogadhatónak, és 0,80 felett jónak (Gliner és Morgan, 2000). Megjegyezzük, hogy a pszichológiai méréseknél az intelligenciatesztekben a Cronbach-alfa mutató elvárt értéke 0,8 körül mozog, az attitűdskálák esetében azonban már a 0,5-es érték is jónak tekinthető (Horváth, 1997; Nagybányai Nagy, 2006).



3. ábra
Kompetenciák megítélése (átlagpontszámok, 5 fokú skálán értékelve, N=50)

Az adatok elemzése során azt az eredményt kaptuk, hogy a hallgatók szerint leginkább a problémamegoldó készség szükséges a leendő szakmájukhoz. Szintén nagyon fontosnak tartották a precizitást és az összefüggés-megértési képességet. Úgy vélték, hogy legkevésbé az önismeret, a konfliktuskezelés, a reális önértékelés és az íráskészség, fogalmazási képesség lesz számukra szükséges a munkaerőpiacon. Ugyancsak alacsonyabb pontszámmal értékelték a nyitottság, szervezőkészség és a kapcsolatteremtő, kommunikációs képesség fontosságát, ezek nem érték el a 4-es átlagértéket. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a hallgatókban az a kép él a mérnökinformatikus munkáról, hogy az elsősorban a kognitív képességek magas szintjét igényli, ugyanakkor fontos kompetenciának tartják az együttműködést és rugalmas alkalmazkodást is. A háttéradatok elemzésénél láttuk, hogy a válaszadók 46%-a még nem rendelkezik munkatapasztalattal. Tehát nekik csupán másodlagos forrásból szerzett feltevéseik lehetnek arról, hogy milyen kompetenciák szükségesek a munkaerő-piacon.

A vizsgált hallgatók megítélésük szerint leginkább önálló munkavégző képességgel, céltudatossággal és felelősségvállalással rendelkeznek.

A legnagyobb különbséget a jelenlegi és a munkaerőpiacon szükséges kompetenciák között a problémamegoldó készség, a figyelem-koncentráció és a precizitás esetében tapasztaltunk (1. táblázat), tehát ezeken a területeken a leginkább szükséges a kompetenciafejlesztés.

Kompetenciák	Mennyire szükséges leendő szakmájához	Mennyire rendelkezik jelenleg	Eltérés	Szign.
kapcsolatteremtő, kommunikációs készség	3,7800	3,3000	0,48000	n.s.
problémamegoldó készség	4,9592	3,6735	1,28571	0,000
precizitás	4,8200	3,8800	0,94000	0,000
együttműködés	4,4286	3,9184	0,51020	0,001
csapatmunkára való képesség	4,5319	3,7447	0,78723	0,000
önálló munkavégző képesség	4,5800	4,1000	0,48000	0,000
elemző és rendszerező gondolkodás	4,7708	3,9375	0,83333	0,000
tanulási képesség	4,6200	3,8000	0,82000	0,000
újításra való képesség	4,4000	3,7200	0,68000	0,000
konfliktuskezelés	2,8776	3,2449	-0,36735	n.s.
szervezőkészség	3,3800	3,1800	0,20000	n.s.
nagy munkabírás, kitartás	4,2653	3,5510	0,71429	0,000
íráskészség, fogalmazási készség	3,1020	3,6735	-0,57143	0,002
nyitottság	3,3469	3,4694	-0,12245	n.s.
céltudatosság	4,5306	4,0408	0,48980	0,003
önismeret	2,8200	3,4600	-	0,005

			0,64000	
stressztűrés	4,3061	3,4694	0,83673	0,000
felelősségvállalás	4,1800	4,0400	0,14000	n.s.
alkalmazkodóképesség	4,3673	3,8776	0,48980	0,001
figyelem-koncentráció	4,7959	3,8163	0,97959	0,000
összefüggés-megértési képesség	4,8200	4,0000	0,82000	0,000
a megszerzett tudás alkalmazásának képessége	4,7800	3,9400	0,84000	0,000
rugalmasság	4,4200	3,8800	0,54000	0,000

1. táblázat
A munkaerőpiacon szükségesnek vélt és a saját kompetenciák közötti eltérés (az adatokon végzett kétmintás t-próba eredményei, N=50)

Meglepő eredmény, hogy öt esetben (reális önértékelés és értékelési képesség, önismeret, nyitottság, íráskészség és fogalmazási képesség, konfliktuskezelés) úgy vélték a hallgatók, hogy magasabb szinten rendelkeznek az adott kompetenciával, mint amennyire szükséges lesz a munkaerő-piacon.

Pearson-korrelációval vizsgáltuk, hogy milyen összefüggések találhatók a hallgatók véleménye szerint a munkaerőpiacon szükséges kompetenciák között.

Megállapítottuk, hogy a legszorosabb összefüggés az önismeret és a reális önértékelési és értékelési képesség ($r=0,786$; $p=0,000$), illetve a konfliktuskezelés és az önismeret ($r=0,663$; $p=0,000$), valamint a konfliktuskezelés és a reális önértékelési és értékelési képesség ($r=0,609$; $p=0,000$) között áll fenn.

Továbbá azt is megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggések találhatók a hallgatók jelenlegi kompetenciái között. Az adatokon végzett Pearson-korreláció eredményei alapján megállapítottuk, hogy ebben az esetben is az önismeret és a reális önértékelési és értékelési képesség között áll fent a legszorosabb összefüggés ($r=0,818$; $p=0,000$), illetve a konfliktuskezelés és az önismeret között ($r=0,647$; $p=0,000$), hasonlóan a munkaerőpiacon szükséges képességekhez. Szintén szoros a kapcsolat a

problémamegoldó készség és a figyelemkoncentráció (r=0,637; p=0,000), valamint a problémamegoldó készség és a megszerzett tudás alkalmazása között (r=0,711; p=0,000).

A fenti összefüggéseket érdemes szem előtt tartani a hallgatók személyiségfejlesztésénél.

A pilot vizsgálat eredményeiből azt a következtetést vontuk le, hogy feltétlenül szükséges a hallgatók önismeretének, személyiségének fejlesztése, illetve a munkaerőpiac-kihívásaira való felkészítése.

Összegzés

Kutatásunk célja a mérnökinformatikus hallgatók kompetenciáinak feltérképezése és a fejlesztési lehetőségek mérlegelése volt. Abból a kutatási kérdésből indultunk ki, hogy milyen kompetenciákkal rendelkezzen egy sikeres mérnökinformatikus.

A kutatás első fázisát a 2016. szeptemberében végeztük a mérnökinformatikus képzésbe belépő hallgatók körében. A kutatásban az alábbi területeket vizsgáltuk:

- Háttéradatok felmérése
- Kompetencialista
- Intelligencia
- Tanulási stílus
- Személyiségvizsgálat
- Érzelmi intelligencia
- Teljesítménymotiváció
- Énhatékonyság

A kutatás mérőeszközének kifejlesztéséhez járult hozzá az a pilot vizsgálat, amelyre 2016. júniusában került sor I. éves mérnökinformatikus hallgatóknál. Jelen tanulmányban a pilot vizsgálat eredményeit elemeztük és értékeltük.

A kompetencialista értékelésénél azt az eredményt kaptuk, hogy a hallgatók szerint leginkább a problémamegoldó készség, a precizitás és az összefüggés-megértési képesség szükséges a leendő szakmájukhoz. Legkevésbé az önismeretet, a konfliktuskezelést, a reális önértékelést és

az íráskészséget, fogalmazási képességet tartották fontosnak a munkaerőpiacon. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a hallgatókban az a kép rajzolódik ki a mérnökinformatikus munkáról, hogy az elsősorban a kognitív képességek magas szintjét igényli.

A válaszadók megítélésük szerint fejlett önálló munkavégző képességgel, céltudatossággal és felelősség vállalással rendelkeznek. A legnagyobb különbséget a jelenlegi és a munkaerőpiacon szükséges kompetenciák között a problémamegoldó készség, a figyelem-koncentráció és a precizitás esetében tapasztaltunk, tehát ezeken a területeken lenne leginkább szükséges a kompetenciafejlesztés.

Meglepő eredmény, hogy öt esetben (reális önértékelés és értékelési képesség, önismeret, nyitottság, íráskészség és fogalmazási képesség, konfliktuskezelés) úgy vélték a hallgatók, hogy magasabb szinten rendelkeznek az adott kompetenciával, mint amennyire szükséges lesz a munkaerő-piacon.

Az adatokból azt a következtetést vontuk le, hogy nagyon fontos volna a képzésben a hallgatók önismeretének, személyiségének fejlesztése, illetve a munkaerőpiac-kihívásaira való felkészítése. A mérnökinformatikus hallgatók személyiségfejlesztését megítélésünk szerint olyan kurzusok segítenék elő, amelyek az önismeretet helyezik középpontba. A személyiségfejlesztésre szintén jó alapot ad a hallgató aktív részvételére épülő oktatási formák bevezetése, amelyek túlmutatnak az oktatás tartalmi, információátadó jellegén.

Irodalomjegyzék

Biró Krisztina – Csányi Zsuzsanna – Vincze Szilvia (2007): A hallgatók elhelyezkedéséhez kötődő kompetenciák vizsgálata. URL: http://www.felvi.hu/bin/content/dload/rangsor2007/070710_bdf_kompetenciakutatas_osszefoglalo.pdf (letöltve: 2016.12.27.)

Gliner, J. A. – Morgan, G. A. (2000): Research methods in applied settings: an integrated approach to design and analysis. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey

Halász Gábor (2012): Hallgatói kompetenciavizsgálatok. Educatio, 21. 3. sz. 401-422.

Hercz Mária – Koltói Lilla – Pap-Szigeti Róbert (2013): Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. Felsőoktatási Műhely, 1. sz. 83-97.

Horváth, György (1997): A modern tesztmodellek alkalmazása. Akadémiai Kiadó, Budapest

Kiss Paszkál (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss P. (szerk.) Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Educatio, Budapest, 15–24.

Kiss Paszkál – Lerner Nikolett – Lukács Fruzsina (2010): Kompetenciavizsgálatok módszertana, első tapasztalatok. In: Kiss P. (szerk.) Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Educatio, Budapest, 111-123.

Koltói Lilla (2013): Észlelt hallgatói kompetenciák. Felsőoktatási Műhely, 3-4. sz. 81-92.

Lerner Nikolett (2010): Numerikus készségek vizsgálata a diplomás pályakövetésben. In: Kiss P. (szerk.) Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Educatio, Budapest, 125-128.

Lukács Fruzsina (2010): Szövegértés és szövegalkotás - egy munkahelyi döntést szimuláló globális problémamegoldó-feladat. In: Kiss P. (szerk.) Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Educatio, Budapest, 129-132.

Molnár György (2014): Digitális kompetenciák és IKT alapú megoldások a felsőoktatásban. EDU Szakképzés és Környezetpedagógia Elektronikus Szakfolyóirat, 1. sz. 6-13.

Nagybányai Nagy Olivér (2006): Pszichológiai tesztek reliabilitása. In: Rózsa S. - Nagybányai Nagy O. - Oláh A. (szerk.): A pszichológiai mérés alapjai. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 103-115.

Sanda István Dániel. (2016): Fejlesztő értékelés. Typotop Kft., Budapest

Schomburg, H. (2010): Felsőfokú diplomások szakmai sikeressége. In: Kiss P. (szerk.): Diplomás Pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Educatio, Budapest, 25–47.

Simonics István (2016): Vezetési kompetenciák fejlesztése a szakmai tanárképzésben. Typotop Kft., Budapest

Tordai Zita (2016): A tanári kompetenciák empirikus vizsgálata a mérnöktanár képzésben. Typotop Kft., Budapest

Tóth Péter (2009): A tanulási stílus vizsgálata budapesti középiskolás tanulók körében. Iskolakultúra, 19(7-8), p36-54.

A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGFEJLESZTÉS IDŐSZERŰ KÉRDÉSEI

Balázs László, b.laszlo.hu@gmail.com
Dunaújvárosi Egyetem
H. Tomesz Tímea, tomesztim@gmail.com
Eszterházy Károly Egyetem

Bevezetés

Az elmúlt években több kutatás központi kérdése volt, hogy milyen fölkészültséggel kell rendelkezni a pedagógusoknak ahhoz, hogy az oktatási-nevelési célokat hatékonyan szolgálhassák, valamint adekvát pedagógiai stratégiákat tudjanak alkotni (Székely 2003; Szőke-Milinte 2014; H. Tomesz 2015; Balázs-Szalai, 2016; Nikitscher 2016). Egy tanítási gyakorlatukat végző pedagógusjelöltek körében végzett felmérés szerint, amely a tanári professzióra való felkészítés hatékonyságát mérte, a kommunikációs fölkészítésre (hatékony kommunikáció, viselkedéskultúra, konfliktuskezelés) nagyobb hangsúlyt kellene fektetni (2015). Egy másik, a tanárképzés reformjára tett javaslat (Székely, 2003) szintén ezt a területet emeli ki. Minden bizonnyal nem véletlenül, hiszen a pedagógiai folyamatban a kommunikáció eszközként és célként is megjelenik: a pedagógus kommunikációs eszközökkel ismereteket ad át tanítványainak, valamint azok elsajátítására ösztönzi őket, illetve olyan szocializációs folyamaton kell tanulóit végigvezetnie, amelyek során képesek lesznek egyre bonyolultabb viselkedési normák szerint betölteni szerepüket különféle kommunikációs helyzetekben (H. Varga, 1998).

Az egri székhelyű A Kommunikációs Nevelésért Egyesület által szervezett konferenciasorozat elsődleges célja a közoktatásban megjelenő kommunikációs készségfejlesztés módszertani segítése. A tanácskozások központi témái ehhez igazodva, az ott megjelenő feladatok, alkalmazható módszerek feltérképezését támogatják. Arról, hogy milyen ismeretekkel, szakmai fölkészültséggel kell rendelkeznie egy pedagógusnak, leendő tanárnak ahhoz, hogy ezeket a feladatokat ellássa, eddig viszonylag kevés szó esett. Az óvodapedagógus, tanító, tanár hiteles kommunikációjának kulcsa alighanem saját kommunikációs fölkészültsége, szituációs ismerete,

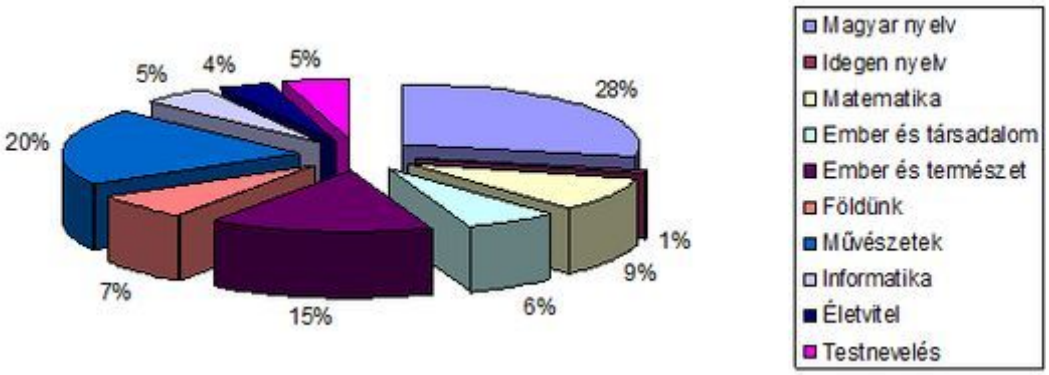
a szituációhoz való alkalmazkodási készsége. Lényeges tehát, hogy a pedagógus megfelelő szakmai-kommunikációs fölkészültséggel, módszertani ismeretekkel rendelkezzen, s mindemellett fontos, hogy reziliens személyiség legyen. Tanulmányunk célja ezen összetevők körvonalazása.

1. Szakmai-kommunikációs fölkészültség

Pedagógiai és pszichológiai kutatások sora igazolja, hogy a tanári minőséget, hitelességet alapvetően két komponens határozza meg: a szakmai fölkészültség, hozzáértés, illetve az emberi hozzáállás (Szabó, 2015, 23. old.). Ami lényeges, hogy mit értünk ezeken az összetevőkön. A digitális forradalom előtti időszakban a szaktudás alapvetően arra vonatkozott, hogy a diákok mennyire érzik úgy, hogy tanáruk az adott területen mély és sokrétű tudást birtokol, és hogy ezt a tudást milyen sikeresen tudja átadni, mennyire érhetőek a magyarázatai. A tanárok számára a legfontosabb kihívást ez utóbbi változása jelenti. A pedagógusokkal szemben támasztott fontos szakmai-kommunikációs követelmény tehát a nyelvhasználati igényesség, szaknyelvi pontosság. Minden pedagógus hivatásos beszélő is, tehát mintaként szolgál beszédkultúrájával tanítványai számára, ezért elvárás a normatív köznyelv igényes használata, illetve a szaknyelvi pontosság, és ugyanennek megkövetelése a diákoktól is (H. Varga, 1998). Lényeges továbbá, hogy mondanivalója retorikailag és beszédtechnikailag is elfogadható legyen.

Az egri pedagógusképzés struktúráját áttekintve azt tapasztalhatjuk, hogy a kommunikációs készségfejlesztés mindegyik szakterületnek (óvodapedagógus, tanító, tanár) része, cél pedig ennek további erősítése.
Az óvodapedagógusok és tanítók képzésében két-két kurzus segíti a hallgatók kommunikációs fölkészülését (Beszédművelés és nyelvi norma – mindkét képzésben, Nyelvi kommunikáció, illetve a Kommunikációs készségfejlesztés az óvodában). Ezen tárgyak célja kettős. Egyrészt a kommunikációs ismeretek bővítése, másrészt a pedagógusjelöltek kommunikációs készségének fejlesztése. Emellett része a tanári – továbbra is hangsúlyosabban a magyartanári, és talán meglepő módon a testnevelők – képzésnek is (Beszédművelés és nyelvi norma, Szóbeli és írásbeli kommunikáció, A kommunikáció elmélete és gyakorlata).
A magyar szakosok képzésében megkérdőjelezhetetlen a helye, szerepe. A kommunikációs kompetencia fejlesztését a Nemzeti alaptanterv (2012)

több műveltségterület alapelvei és céljai között szerepelteti, leghangsúlyosabban a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületen. Szőke-Milinte Enikő a Nat vitaanyagának elemzésekor rámutatott: a kommunikációs készségfejlesztést leginkább az anyanyelv (28%), a művészetek (20%), az ember és természet (15%) valamint a matematika (9%) helyezi előtérbe. Az ember és társadalom (6%) és a földünk és környezetünk (7%) szerényebb mértékben figyel a kommunikációs fejlesztésre, a többi területen pedig nem számottevő a kommunikációs fejlesztés megjelenése.



1. ábra A kommunikációs készségek a Nat (2012) vitaanyagának műveltségterületein (Szőke-Milinte 2012)

A műveltségterületek között vannak olyanok, melyek a kommunikációt tudatosan, tervezetten, szakszerűen fejlesztik (anyanyelv, művészetek, matematika, ember és társadalom), vannak olyanok, amelyek spontán módon (ember és természet, sport), és vannak, amelyek vagy a vállalások alatt teljesítenek (idegen nyelv, ember és társadalom), vagy pedig minimalizálják a kommunikációs fejlesztést (földünk és környezetünk, életvitel, informatika). Amint az látható, a Nat a kommunikációs készségfejlesztést kiemelt képzési feladatának tekinti. Varga Gyula világít rá arra a fontos változásra, mely szerint az anyanyelvi nevelésben a korábbi grammatikai szemléletet napjainkban egyre inkább a nyelvhasználat-központúság váltja fel, ezt mutatja a Natban az „anyanyelvi kommunikáció” megnevezés is. „A Nemzeti alaptanterv a nyelvet az emberi, illetve a társadalmi kommunikáció, a gondolkodás és a tanulás közegének, előfeltételének és legfőbb eszközének tekinti. Így érthető és értelmezhető az anyanyelvi kommunikáció mint kulcskompetencia” (Varga, 2016, 65. old).

Láthattuk, hogy a Nat a kommunikációs készségek fejlesztését ugyan több műveltségterülethez is kapcsolja, így az minden pedagógus érdeke, feladata lenne, a gyakorlat azonban mégis azt mutatja, hogy ez jobbára a magyar szakosokra hárul.

A hazai tankönyveket megvizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy 5. osztálytól kezdve a tanulók kommunikációs ismereteket is kell, hogy kapjanak (részletesebben lásd: H. Tomesz, 2015). Az 5–8. évfolyamos tankönyvek ugyanis jellemzően egy-egy fejezetben kommunikációs témaköröket (A kommunikáció jelei, Nem nyelvi jelek a kommunikációba, Az egyirányú és kétirányú kommunikáció, A közvetlen és közvetett kommunikáció) is tárgyalnak. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a magyartanároknak diszciplináris, illetve a készségfejlesztéshez szükséges módszertani ismeretekkel egyaránt rendelkezniük kell. A jelenlegi tantárgyi hálókat megvizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez még mindig nem kapnak megfelelő fölkészítést a magyar szakos hallgatók. A Nat előírásait és társadalmi elvárásokat figyelembe véve fontos cél tehát ezen terület további erősítése, bővítése.

A kommunikáció elmélete és gyakorlata kurzus a testnevelők képzésében kötelező, de szabadon választható tárgyként bármely szakos hallgató fölveheti. Célja a kommunikációs ismeretek bővítése, az információszerzés hatékonysága, az önbizalom növelése, és a szorongás csökkentése. A személyiségen keresztül a társas viselkedés, és a kommunikáció egymást feltételező formáit, jellegzetességeit mutassa be. A verbális és nem verbális kommunikáció elemeit, és azok alkalmazását tárgyalja. Előkészíti a kapcsolatteremtést, az önérvényesítést, és a kommunikáció során történő hatékonyságot. A tárgy célját, tartalmát, az alkalmazott módszereket és munkaformákat figyelembe véve hasznos alapozása lehet mindegyik tanárszaknak.

Felkészítés szempontjából speciálisnak számít a kommunikációtanári képzésünk, melynek középpontjában a kommunikációs készségfejlesztés áll, annak elvi és módszertani kérdései. Tehát a szaktudományos ismeretek átadásán és a készségfejlesztésen túl itt további fontos cél ezek módszertani támogatása, vagyis az, hogy a képzés elvégeztével a pedagógus maga is alkalmas legyen ilyen feladatok ellátására.

2. Módszertani fölkészültség

Napjainkban az is fontos kérdéssé vált, hogy milyen szerepe lehet a tanároknak a tudás elsajátításában, az ismeretek megszerzésében, hiszen az utóbbi időben jelentősen átalakult az oktatási környezet. A digitális információtechnika alapjaiban változtatta meg kommunikációs kultúránkat, hatása így nem csupán az iskola falain kívül érezhető. Korábban a tanár az információ birtokosa, a tudás letéteményese volt, ebből adódott a tekintélye, szakmai hatalma (Szabó, 2015, 24. old). A digitális forradalom hatására azonban megváltozott a diákok ismeretszerzéshez, így a tanuláshoz, iskolához való viszonya is. A lexikális tudás értékét felváltotta az információhoz való leghatékonyabb hozzájutás ismerete. A hálózati kommunikáció fejlődésével jelentősen megnőtt a könnyen és gyorsan elérhető információ mennyisége. Téves lenne azonban az a következtetés, miszerint így fölöslegessé válik a tanár, leértékelődik a tudása. A pedagógusi tudás szerepe ugyanis nem értékelődik le, csupán megváltozik. Az információ átadásáról annak értelmezésére, rendszerezésére, felhasználhatóságára helyeződik a hangsúly. „Úgy tűnik, a digitális generációt kevésbé kötik le a szóbeli magyarázatok, a táblára írt, jól átgondolt szöveges vázlatok vagy a hagyományos szemléltető eszközök. A döntően vizuális kultúrához, a gyorsan és gyakran változó ingerekhez, illetve az állandó kommunikációhoz (megosztáshoz) szokott diákok tanítása komoly módszertani kihívást jelent a tanárok számára. A korábbi, alapvetően frontális osztálymunkára és a tanári magyarázat központi szerepére épülő oktatási stílus a mai iskolákban sok esetben nem működik, kudarc élményt jelent a pedagógusnak, motiváció csökkenést a diáknak” (Szabó, 2015, 24. old).

Figyelembe véve a generációs jellemzőket, a pedagógusnak olyan osztálytermi környezetet kell kialakítani, amely támogatja a kezdeményezőkészséget, lehetőséget teremt a gyors, dinamikus haladásra és elősegíti a gyakorlati szemléletmód megalapozását, és legyen szó köz- vagy felsőoktatásról, fel kell venni a lépést a sokszor talán követhetetlennek tűnő új technológiai vívmányok adta változásokkal és azok személyiségfejlődére gyakorolt hatásaival (Balázs – Szalay, 2016).
A tanórai kommunikációs helyzetek ma a legkevésbé sem változatosak, hiszen a kommunikáció leggyakoribb formája a tanári előadás, ami a diákoktól passzív befogadást vár el. A tanulói aktivitás a feleletek alkalmával, illetve a magyarázatok közbeni felszólításokkor jelenhet meg,

de a kommunikáló felek ekkor is a tanár és a tanuló. Hagyományosan tehát a pedagógiai szituációban a résztvevők között alá-fölé rendeltségi viszony van. A tanár vezetői helyzetét egyértelműen kínálja a szervezeti keret, a betöltött szerep, de erősíti az életkori különbség és az ismeretek birtoklása is (H. Varga, 1998).

Eck Júlia kiemeli (2006, 94. old), hogy a frontális munkaforma legfontosabb hátránya, hogy az órák középpontjában nem a tananyag, hanem a tanár áll, a diákok csak passzívan, befogadás útján juthatnak el az ismeretekhez. S ennek természetesen kicsi a motivációs ereje.

Bár a munkaköri kötelezettségekből következően a tanári szerep megvalósításakor a formális struktúrához kell alkalmazkodni, az órákon (főként a készségfejlesztő órákon) alkalom nyílik a facilitátori szerep megvalósítására is, és ez a viselkedési forma lehetőséget ad az informálisabb viszony kialakítására is. Amennyiben a pedagógus figyel az adekvát szerepmegvalósításra, példát tud mutatni a kifejezésmódok és egyéni sajátosságok megjelenésének lehetőségeire, az elfogadásra és toleranciára (Balázs, 2013, 12. old). Ilyen módon nem csupán beszédkultúrája, hanem viselkedéskultúrája is minta a tanítványok számára.

Új szemléletmód kialakítását célzó kezdeményezések korábban és napjainkban is megjelentek, gondoljunk itt a tapasztalati tanulás fontosságát hangsúlyozó tevékenység-központú pedagógiákra, melyek célja, hogy a készségeket és a képességeket a tanulók saját élményeinek megélésével, együttműködések kialakításával fejleszti, hozzájárulva a személyiségfejlődéshez (Balázs, 2012). Ide sorolható továbbá az eleinte csak egy, a későbbiekben a közoktatás szélesebb spektrumában is megjelenő drámapedagógia és annak jellegzetes módszer- és eszköztára. Emellett érdemes megemlíteni a kooperatív tanulást középpontba helyező kezdeményezéseket (Benda 2007), valamint az egyesületünk által is képviselt irányvonalat, amely a tanári szerep mentori, facilitátori jelentőségét hangsúlyozza, és az együttműködésen alapuló oktatási folyamat jelentősége mellett foglal állást. A hatékony óravezetés, ismeretközlés és készségfejlesztés elengedhetetlen eszköze tehát a tudatos kommunikáció.

3. Stressz – kiégés – reziliencia a pedagógusképzésben

A kiégés nem klinikai diagnózis, amelyet egy orvos megállapíthat, és amelyre van egy mindenki számára hatásos gyógymód. Olyan komplex tünet együttesről van szó, amelynek létrejöttében egyaránt szerepet játszanak a kiégésre hajlamosító öröklött biológiai és pszichológiai adottságok és az egyén számára megterhelő környezeti hatások.
A burnout kutatás szakirodalmában fellelhető sok száz burnout definíció közül cikkünkben a következő értelmezést vesszük alapul: „A stressz emberi létünk, életünk szükségszerű velejárója, a stressz-mentes állapot maga a halál. Az eustressz szükséges és jó, az alkotóenergia forrása, az eredményes megküzdés hajtóereje. A distressz pedig mindig káros és akkor lép fel, amikor a stresszor meghaladja az egyén megküzdési kapacitását (Selye, 1976).”
Fontos hangsúlyozni, hogy mindig egyéni stressz-érzékelésről van szó, még akkor is, ha az egyén stressz-érzékelését a környezeti tényezőkkel és a társas kapcsolatokkal összefüggésben vizsgáljuk. Lazarus (1968) a stresszhez való személyes viszonyulás jelentőségét emelte ki és bevezette a potenciális stresszor fogalmát. Már Epiktétosz, sztoikus görög bölcselő is úgy vélte, hogy az embert nem maguk a dolgok, hanem az a mód zavarja meg, ahogyan a dolgokat látja. A legújabb neurobiológiai kutatások tükrében ezt a következőképpen pontosíthatjuk:
A környezet ingereinek az észlelése és az ingerekre adott válasz először nem tudatos, hanem ösztöni és testi szinten történik, majd az agy megfigyeli, hogy mi történik a testben a neuronális folyamatok következtében. Ez a testérzet határozza meg az aktuális helyzet tudatos észlelését. (Vö.: Damasio, 1996; Melzack, 2001; Bauer 2012). Ez magyarázatként szolgál arra a kérdésre is, hogy miből adódnak az egyéni stressz-érzékelés különbségei egy potenciális stresszorral kapcsolatban. Miért jelent egy helyzet az egyik ember számára distresszt, miközben egy másik személy képes ugyan ebben a helyzetben megőrizni a lelki nyugalmát.
Összegezve a kiégés azért alakul ki, mert az egyént tartósan olyan hatások érik a környezet részéről, amelyek felemésztik a pszichés energiáit. Minél érettebb és minél nagyobb autonómiával rendelkezik egy személyiség, annál objektívebben képes megítélni a helyzet valódi nehézségét és a saját megküzdési kapacitását.
A legbiztosabb individuális védőfaktor a kiégéssel szemben a reziliens személyiség. A különböző reziliencia meghatározások közös vonása, hogy egyfajta lelki rugalmasságot értenek alatta, amely jelentős szerepet

játszik az egyén életben való boldogulásában. A reziliens személyiség legfontosabb jellemzője, hogy a stresszt okozó környezet és a kedvezőtlen körülmények ellenére is képes eredményesen megküzdeni a kihívásokkal (Wolin–Wolin, 1993).
A reziliencia, mint individuális védőfaktor, velünk született, részben biológiai örökség, amelyet a felmenőinktől kapunk útravalónak (Czakó, 2010). Ugyanakkor a reziliencia egy képesség is, melynek fejlesztésére a csecsemőkorban és a kisgyermek korban van leginkább lehetőség, de későbbi életkorokban is alakítható és fejleszthető. A lelki ellenálló képesség fejlesztésének legfontosabb színtere a család után az iskola. Számos kutatás igazolta, hogy az iskola, vagy egy a gyermeket támogató pedagógus képes a nem megfelelő családi környezet negatív hatását ellensúlyozni (Werner, 2005; Wolin–Wolin, 1993).
A reziliencia kutatások eredményei hasznos támpontot nyújtanak a reziliens – egészségben tartó – viselkedésminták kialakításához. Ezeket felhasználva nyílik lehetőség arra, hogy a pedagógusképzésben egy olyan, a pedagógus személyiségét fejlesztő programot illesszünk be, mely elősegíti a reziliens személyiség kialakulását, elősegítve a tiszta kommunikációs folyamatok szervezését.
Az új generációk által megfogalmazott kihívásokra akkor készítjük fel felelősségteljesen a leendő tanárokat, ha a szakmai és módszertani felkészítésük a reziliens személyiség biztos fundamentumára épül rá. Ezért az egész tanárképzési folyamatot át kell hatnia, végig kell kísérnie egy az önismeret és az önreflexió fejlesztését a fókuszba helyező reziliencia erősítő programnak, amelynek eredményeképpen a leendő tanárok fokozottabb (ön)tudatossággal és szélesebb eszköztárral felvértezve léphetnek majd be a közoktatásba (Balázs–Szalay, 2016).

Összegzés

A tanórák fontos feladata, hogy a gyerekek kísérletezzék ki személyiségüknek legjobban megfelelő kommunikációs stratégiákat, megtalálják azokat a közlési műfajokat, amelyekkel sikeresek lehetnek, amelyekkel meglátható ja önmaguk és mások kommunikációs korlátait. Ennek sikeressége pedig a pedagógus kommunikációs-módszertani fölkészültségén múlik. Éppen ezért a pedagógusok képzésének lényeges célja kell, hogy legyen a hallgatók felkészítése a szocializációs és személyiségfejlesztő folyamatok irányítására.

Irodalomjegyzék

Balázs László – Szalay Györgyi (2016): A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly, K. – Homonnay Z. (szerk.) Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 3. Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Balázs László (2012): Módszerek és gyakorlatok a kommunikációoktatásban. In: H. Varga, Gy. (szerk.): A kommunikációoktatás tartalmi kérdései Hungarovox Kiadó, Budapest p51–65

Balázs László (2013): A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei. Gramma Kiadó, Budapest

Bauer, J. (2012): Az együttműködő ember. Budapest: Ursus Libris

Benda József (2007): Örömmel tanulni. Agykontroll Kiadó. Budapest

Czakó Erzsébet (2010): A reziliencia kialakulásában szerepet játszó biológiai háttérmechanizmusok viselkedési aspektusai. Szakdolgozat. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi kar

Damasio, A. (1996): Descartes tévedése. Adu Print Kiadó

Eck Júlia (2006): Kommunikációoktatás a középiskolában. In: Új Pedagógiai Szemle, 2006 május 92–98.

H. Tomesz Tímea (2015): Kommunikációs készségfejlesztés az anyanyelvórákon. Tankönyvek és lehetőségek. In: Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban. Komárom p224–234

H. Tomesz Tímea (2015): Újmédia-generáció – digitális közösség. In: Szimbolikus közösségek. András, I.–Rajcsányi-Molnár, M.–Németh, I. P. (szerk.) Dunakavics Könyvek. DUF Press, Dunaújváros p236–245

H. Varga Gyula (1998): A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája. In: V. Raisz, R., H. Varga, Gy. (szerk.): Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. MNyTK. Budapest p144–158.

H. Varga Gyula (2016) Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése – eredmények és feladatok In: H. Tomesz, T., H. Varga, Gy. (szerk.)

Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában. Hungarovox Kiadó, Budapest p65–81

Lazarus, R. S. (1968): Emotions and adaptation: conceptual and empirical relations. In Arnold, W. (eds): Nebraska Symposium on Motivation. University of Nebraska Press, Lincoln.

Melzack, R. (2001): Pain and the Neuromatrix in the Brain. Journal of Dental Education Volume 65, No. 12

Nikitscher Péter (2016): Milyen a jó pedagógus? – Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében (http://ofi.hu/publikacio/milyen-jo-pedagogus-elvarasok-szerepek-kompetenciak-az-empirikus-kutatasok-tukreben)

Selye János (1976): Stressz distressz nélkül. Budapest, Akadémiai Kiadó

Szabó Éva (2015): A digitális szakadékon innen és túl – A tanárszerep változása a XXI. században. Oktatás-Informatika. Digitális nemzedék konferencia. http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/digitalis-nemzedek-konferencia-2015/ (letöltve: 2016. április 25.)

Székely Noémi (2003): 21. századi elvárások a tanári hivatással szemben (http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2003/tavasz/2.pdf)

Szőke-Milinte Enikő (2009): Kommunikációs gyakorlatok, kommunikációs tréningek. Elvi-módszertani kérdések. In: H. Varga, Gy. (szerk.) Tudatosság a kommunikációban. Hungarovox Kiadó, Budapest p75–94

Szőke-Milinte Enikő (2012): A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. Anyanyelv-pedagógia 2. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380 (letöltés: 2015. március 2.)

Szőke-Milinte Enikő (2014): A kommunikáció tanítása – a tanítás kommunikációja. In: Balázs L., H. Tomesz T., H. Varga Gy. (szerk.)A kommunikáció(s készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei. Hungarovox Kiadó, Budapest (57–74)

Werner, E. E. (2005): What can we learn about resilience from largescale longitudinal studies? In: Goldstein S., Brooks R. (Eds.) Handbook of resilience in children. New York: Kluwer Academic Publishers
Wolin, S. J., Wolin, S. (1993): The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity, New York, Villard Books

AZ INTERNETES NYELVHASZNÁLAT TANÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁI ÉS LEHETŐSÉGEI A SZLOVÁKIAI MAGYAR ANYANYELVOKTATÁSBAN

Istók Béla, vojtech.istok@gmail.com
Szerdi Ilona, szerdi.ilona@gmail.com
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola, Komárom

Bevezetés

Tanulmányunkban az internetes nyelvhasználat tanításának problémáit és lehetőségeit mutatjuk be a szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvoktatásban használt tankönyvek alapján. A digitális kommunikáció (önálló) tananyagként való kezelését két okból is indokoltnak tartjuk: (1) általa reflektálhatunk nyelvünk dinamikus (minimalektális, kreatív, játékos stb.) voltára – az egyes tankönyv(fejezet)ek elavult példaanyaga ezt általában nem teszi lehetővé (Istók, 2016; Lőrincz, 2016); (2) a különböző nyelvi jelenségek a netgeneráció szempontjából releváns nyelvi példákkal való szemléltetése elősegít(het)i az élményközpontú anyanyelvoktatást (Szerdi, 2017).

1. Az internetes nyelvhasználat kutatásáról röviden

Az internetes nyelvhasználat már a 90-es években is felkeltette a külföldi és a hazai filológusok figyelmét (Herring ed., 1996; Bódi, 1998; Kis, 1999), a netnyelvészet mint tudományág körülhatárolására azonban csak a 2000-es évek elején került sor (Posteguillo, 2002, Posteguillo 2003). A netnyelvészet egy olyan interdiszciplináris kutatási terület, amely meglátásunk szerint a szociolingvisztika, a diskurzuselemzés, a műfajelmélet, a pragmatika, a szemantika, a lexikológia, a stilisztika, a kognitív és a funkcionális nyelvészet felől egyaránt jól megközelíthető, igazán sikeresen azonban csak azok kölcsönviszonyában ragadható meg.

Veszelszki Ágnes, a netnyelvészet egyik legtöbbet idézett magyar szakembere a digitális kommunikációnak mint nyelvészeti vizsgálati területnek a körülhatárolását több okból is problémásnak látja: „Egyrészt a netnyelvészet interdiszciplinaritása miatt a különféle fókuszoktól

függően eltérő elnevezések és határvonalak adódnak, másrészt nyelvenként, nyelvészeti iskolánként, sőt szerzőnként is más-más elnevezéseket találunk, harmadrészt pedig folyamatos változásban lévő vizsgálati anyagról beszélünk" (Veszelszki, 2015a, 239. old.).

A magyar és az idegen nyelvű szakirodalomban a harmadik kommunikációs-nyelvi létmód számos megnevezésére találunk példát (Istók, 2016). A legelterjedtebb alighanem a David Crystaltól származó *netspeak* (netbeszéd) terminus (2001), amelyre a magyar szerzők általában netnyelvként hivatkoznak (Bódi, 2004a; Csordás, 2013; Szécsi, 2015). Christa Dürscheid a *Netzsprache – ein neuer Mythos* (*Netnyelv – egy új mítosz?*) című tanulmányában (2003) megkérdőjelezi a crystali műszó létjogosultságát: (1) a netspecifikusnak vélt nyelvi elemekre netfüggetlen kontextusban és az internetkorszakot megelőző időkből is találunk példát; (2) a Crystal által sajátos – írott és beszélt nyelvi, valamint elektronikus attribútumokat tartalmazó – nyelvváltozatként („a genuine language variety") kezelt *netspeak* (2001, 92. old.) nem lehet egynemű, mivel a digitális kommunikáció nyelvhasználata helyzet- és egyénfüggő (Dürscheid, 2003; Istók–Szerdi, 2016, 59. old.). A német szakember a fenti megfontolások mentén a következő eredményre jut: „Nincs internetes nyelvhasználat, és netnyelv sem létezik. [...] Az internetes nyelvhasználatról tett általános megállapítások helyett a hangsúlyt az egyes online szöveg- és diskurzustípusok elemzésére kell helyeznünk" (Dürscheid, 2003, 14. old.; I. B. ford.).

Egy 2016-os kérdőíves kutatásunkból (Istók–Szerdi, 2016) kiderül, hogy a már 2000-es évek elején is netspecifikusnak vélt nyelvi elemek (Bódi, 2004b) jelentős része mára széleskörűen elterjedt. Az online kérdőívet kitöltő 1557 adatközlő több mint 80%-a szerint létezik sajátos internetes nyelvhasználat (Istók–Szerdi, 2016, 62. old.), vagyis van relevanciája a crystali értelemben vett *netspeak* terminusnak, és a dürscheidi kritika ellenében is tehetünk általános megállapításokat a hálókommunikációról. Az egyes nyelvi jellemzők zárt listáját a digitális kommunikáció ismérveinek ilyetén körülhatárolásához elsősorban Bódi Zoltán *A világháló nyelve* című monográfiájának egyik alfejezete (2004b, 190–211. old.) alapján állítottuk össze.

	Nyelvi jellemzők	**Az esetek száma**	**Százalék (1557 kitöltő)**	**Százalék (8949 válasz)**
1.	emotikonok (szmájlik)	1329	85,36	14,85
2.	rövid és tömör forma	711	45,66	7,95
3.	ékezetes betűk hiánya	694	44,57	7,76
4.	rövidítések	679	43,61	7,59
5.	írásjelhalmozás	646	41,49	7,22
6.	hangzóhalmozás/betűsokszorozás	617	39,63	6,89
7.	kisbetűs írásmód	599	38,47	6,69
8.	angol szavak	571	36,67	6,38
9.	szleng	549	35,26	6,13
10.	laza megformálás	440	28,26	4,92
11.	kiemelés nagybetűvel	409	26,27	4,57
12.	általános tegeződés	357	22,93	3,99
13.	fonetikus írásmód	356	22,86	3,98
14.	trágár kifejezések	320	20,55	3,58
15.	írásjelek elhagyása	316	20,30	3,53
16.	szándékos vagy hanyag helyesírási hibák	181	11,62	2,02
17.	betűhelyettesítés	99	6,36	1,11
18.	személytelen szerkezetek	76	4,88	0,85

1. táblázat A digitális kommunikáció ismérvei
Forrás: Istók–Szerdi, 2016, 66. old.

A dürscheidi kritikát figyelembe véve felvetjük annak lehetőségét, hogy a digitális kommunikáció eredményezte nyelvi helyzetet di(gi)glosszívnak tekintsük (Ferguson, 1959), vagyis egyéntől, beszédhelyzettől és kiberműfajtól függően (önkényes és elméleti keretek között) elkülönítsük egymástól az emelkedett kódon alapuló *írott* és a közönséges kódra épülő *írott beszélt nyelv*et (ez utóbbi terminus Bódi Zoltán 1998-as tanulmányából származik). Az előbbi terminuson az írott nyelvi norma – elsősorban a helyesírási és stilisztikai szabályok – szigorú betartását, az utóbbin pedig a netspecifikusnak vélt és a „mindenkori normát" sértő nyelvi elemek, formák használatát értjük. A fenti táblázat alapján az írott beszélt nyelv legtipikusabb ismérve az írásidő csökkentésére való törekvés (l. 1–4. jellemzői: emotikonok, rövid és tömör forma, ékezetes betűk hiánya, rövidítések). A minimalizáló elven alapuló digitális nyelvváltozatot ennélfogva minimalektusnak neveztük el (Istók–Szerdi, 2016; Istók,

2016). A digitális térben párhuzamosan megfigyelhető nyelvi létmódok egyikének lektusként való meghatározását Veszelszki Ágnes digilektus fogalma motiválta (pl. Veszelszki, 2011a; Veszelszki 2011b; Veszelszki 2012; Veszelszki 2013a; Veszelszki 2013b).

A jelen kutatásunkban többek között azt vizsgáljuk, hogy az egyes tankönyvek milyen hangsúlyt fektetnek az internetes nyelvhasználat „minimalektális" jellegére.

2. Módszertani megalapozás

2.1. A kutatás tárgya

Az alábbiakban az internetes nyelvhasználat tanításának problémáit és lehetőségeit mutatjuk be a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban. Tanulmányunkban hat, a középiskolák egy-egy osztálya számára írt és ma is használt nyelvtankönyvet elemzünk:

1. Kovács László 2002. *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.
2. Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabómihály Gizella 2009. *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, Bratislava.
3. Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. *Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára*. TERRA, Bratislava.
4. Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. *Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák III. osztálya számára*. TERRA, Bratislava.
5. Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012. *Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák IV. osztálya számára*. TERRA, Bratislava.
6. Csicsay Károly – Kulcsár Mónika 2013. Magyar nyelv. *Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára*. TERRA, Bratislava.

2.2. Hipotézisek

A legújabb tankönyv 2013-as, a legrégebbi pedig 2002-es keletkezésű. Az ezredforduló előtt ugyan már jelentek meg magyar nyelvű írások is a digitális kommunikációról (Sebestyén, 1997; Bódi, 1998; Kis 1999), az első hazai netnyelvészeti monográfiát azonban csak 2004-ben adták ki (l. Bódi, 2004b). Ez utóbbi információra alapozzuk azon feltevésünket, hogy

az 1990-es és 2000-es évek fordulóján több kiadást is megért Kovács-féle tankönyv harmadik, 2002-es változata meg sem említi az internetes nyelvhasználatot (H1).

A 2009-es és a 2012-es, illetve 2013-as tankönyvek kiadása között eltelt három, illetve négy évet – a Facebook térhódításának a korát – figyelembe véve valószínűnek tartjuk, hogy *az újabb tankönyvek (Uzonyi Kiss–Csicsay, 2012a; Kiss–Csicsay 2012b; Kiss–Csicsay 2012c; Csicsay–Kulcsár, 2013) a Misad–Simon–Szabómihály-féle tankönyvvel (2009) szemben nagyobb hangsúlyt fektetnek a netgeneráció szempontjából jelentős internetes nyelvhasználatra (H2).*

Egy nemrég megjelent tanulmányból (Istók, 2016) kiderül, hogy néhány, a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban használt tankönyv (Uzonyi Kiss–Csicsay, 2012a) vizsgált fejezete a hagyományos grammatikák (MMNyR 1961; MMNy 1968; MNyK 1991; MGr 2000) szellemében íródott, ennélfogva nem reflektál a tágabb értelemben vett minimalektus (internetes nyelvhasználat) kialakulására és a netgeneráció szókincsére. Ezt a tényt figyelembe véve szinte megjósolható, hogy *az általunk vizsgált hat tankönyv alig, egyáltalán nem vagy csak közvetve mutat rá az internetes nyelvhasználat jellemzőire (H3).*

2.3. Az internetes nyelvhasználat leírásának négyféle módja

Meglátásunk szerint a tankönyvíró az internetes nyelvhasználat leírásának négyféle módja közül választhat:

(1) A tankönyv egy teljes fejezetben tárgyalja az internetes nyelvhasználatot: A szerző a „crystali modellt” (Crystal, 2001) követi, azaz egyéntől, beszédhelyzettől, műfajtól stb. függetlenül írja le az internetes nyelvhasználat „általános” jellemzőit (Dürscheid, 2003): írott beszélt nyelvi jelleg; lazább szerkesztésmód; a helyesírási normától való eltérés stb.

(2) A tankönyv egy különálló fejezetben tárgyalja az internetes nyelvhasználatot; a szerző a „dürscheidi modellt” (Dürscheid, 2003) követi, vagyis műfajok alapján (cset, e-mail, blog stb.) mutatja be a digitális kommunikáció sajátosságait: csetkommunikáció – írott beszélt nyelvi (minimalektális) jelleg; hivatalos e-mail – írott nyelvi jelleg; baráti e-mail – írott beszélt nyelvi jelleg stb.

(3) A tankönyv nem foglalkozik önálló fejezetben az internetes nyelvhasználattal; a szerző az egyes fejezetek vonatkozó részeiben reflektál a harmadik nyelvi létmódra: szövegfajták – írott szöveg, beszélt szöveg, *írott beszélt szöveg*; neologizmusok – *netologizmusok* (a fogalomról alább, illetve Witten, 2012, 2014); ritkább szóalkotási módok – *„gyakoritka" szóalkotási módok* (Istók, 2016) stb.

(4) A tankönyv egy önálló fejezetben és az egyes fejezetek vonatkozó részeiben is foglalkozik az internetes nyelvhasználattal: (1) / (2) + (3). A leírás négyféle módja közül ez a legkörültekintőbb megoldás, a szerző részéről ugyanakkor a klasszikus grammatikáktól való „elrugaszkodást" igényli.

3. Az internetes nyelvhasználat tanításának problémái és lehetőségei a szlovákiai magyar nyelvtankönyvek alapján

3.1. A Kovács-féle tankönyv (2002)

A *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára* című tankönyv általunk vizsgált harmadik kiadása 2002-ben, vagyis az első netnyelvészeti monográfia (Bódi, 2004b) keltezése előtt két évvel jelent meg, ennélfogva nem meglepő, hogy nem tárgyalja az internetes nyelvhasználatot. A kiadás óta eltelt másfél évtized ellenére még ma is számos középiskolában és gimnáziumban találkozunk vele a magyarórán. A tankönyv hét nagyobb egységből áll; a második rész (*A beszédmű: a szöveg*, 43–74. old.) ötödik fejezete *A szövegfajták* címet kapta (60–74. old.). Ebben a szerző bemutatja a szóbeli (63–65. old.) és az írott szövegeket (65–74. old), valamint táblázatszerűen szemlélteti a kettő közötti különbséget (62. old.).

	A szóbeli szöveg	**Az írott szöveg**
1.	Időben múlandó, pillanatnyi és szűkebb hatókörű, helyhez kötött.	Időben és térben nem korlátozott.
2.	Gyors gondolkodást, azonnali szövegezést igényel.	Időt enged a gondolkodásra.
3.	A közlés minden eszköze szerepet kaphat a gondolatcserében: a szavak és	A kifejezőeszközöknek csak korlátozottabb körére építhet: a szavak és a nyelvtani

	a nyelvtani szabályok, a nyelv zenei elemei, a nem nyelvi kifejezőeszközök (arcjáték, gesztusok, testtartás stb.).	szabályok; a zenei elemek és gesztusok csak korlátozottan, nagyon áttételesen kaphatnak szerepet (pl. írásjelek által).
4.	Ösztönösebb, ezáltal igénytelenebb nyelvi viselkedés.	Tudatosabb, igényesebb nyelvi viselkedés.
5.	Lazább, szabálytalanabb szerkesztés.	Szabályosabb, megformáltabb szerkesztés.

2. táblázat A szóbeli és az írott szövegek
Forrás: Kovács, 2002, 62. old.

Az írott és a beszélt szöveg jellemzői mellett célszerű lett volna feltüntetni az írott beszélt szöveg sajátosságait is. Ehhez jelenthet támpontot Veszelszki Ágnes *A digilektus beszélt nyelvi jellemzői* című tanulmánya (2012), melyben a szerző a hagyományos kettős felosztást az írott beszélt forma jellemzőivel egészíti ki.

beszélt forma	**írott forma**	**írott beszélt forma**
nincs eszközhöz kötve	eszközhöz kötött	eszközhöz kötött
[1.] időben és térben korlátozott	*időben és térben kevésbé korlátozott*	*időben és térben kevésbé korlátozott*
a szövegalkotó és -befogadó ugyanabban a térben („Kopräsenz”, Hoffmann, 1998, 6. old.)	a szövegalkotó és -befogadó rendszerint különböző helyen	a szövegalkotó és -befogadó különböző helyen is lehet
szinkron	aszinkron	kvázi-szinkron/aszinkron
mulandó	rögzített, materiális, stabilabb, időtállóbb (ugyanabban a formában elővehető)	mulandó, de rögzíthető (elmenthető, kinyomtatható, sokszorosítható)
akusztikai	vizuális	vizuális
[3.] hang	*betű*	*betű*
[3.] kiegészít(het)i: testtartás, mimika, gesztusok...	*vizuális (tipográfiai) elemek egészítik ki: tagolás, íráskép...*	*vizuális (tipográfiai) elemek; emotikon*
[3.] a nyelv	*szupraszegmentális*	*közvetve*

szupraszegmentális elemei is jellemzik	*elemek áttételesen*	*szupraszegmentális elemek (emotikon)*
folyamatos, hangkontinuum	szekvenciális, diszkrét elemekből áll	szekvenciális
időbeli	térbeli	térbeli és időbeli
deiktikus elemek	deiktikus elemek nélkül, inkább anafora és katafora	lehet deixis
implicit	explicit	inkább implicit
konkrét	absztrakt	inkább konkrét
[2.] gyors gondolkodás, azonnali szövegezés	*időt enged a gondolkodásra*	*viszonylag kevés idő a gondolkodásra (l. cset)*
[5.] csapongóbb, lazább szerkesztés, strukturálisan kevésbé kidolgozott	*logikus, szabályosabb szerkesztés, strukturálisan kidolgozottabb-elaboráltabb*	*logikus, de a szóbeliséghez közelebb álló, lazább szerkesztés*
[4.] ösztönösebb, normáktól jobban eltér(het)	*tudatosabb, normák szigorúbb követése*	*az írásbeli normáktól jobban eltér(het)*
többféle visszajelzés	korlátozott vagy késleltetett visszajelzés	a visszajelzés szövegformánként eltérő: e-mailben késleltetett, de gyors; csetelésnél azonnali
lehetőség az azonnali javításra, kiegészítésre, ismétlésre	nincs lehetőség az ismétlésre	késleltetett lehetőség az ismétlésre
innovatív	konzervatív	innovatív
főként dialogikus	monologikus	inkább dialogikus

3. táblázat A beszélt, az írott és az írott beszélt nyelv jellemzői[85] (kiemelés tőlünk)

[85] A Veszelszki-féle „hármas felosztás” (2012, 401–402. old) szempontrendszerének a forrásai: Dürscheid, 2006, 25–27. old.; Lakoff, 1982; Knoop, 1983; Günther, 1988, 11. old.; Hoffmann, 1998, 6. old.; McCarthy, 1998, 78. old.; Krauthamer, 1999, 2. old.; Biber, 1988, 5. old.; Chafe–Danielewitz, 1987, 2. old.; vö. Veszelszki, 2011b.

Forrás: Veszelszki, 2012, 401–402. old.

A tankönyvben található dichotomikus felosztásnak a Veszelszki-féle táblázatban kijelölt részek (1–2. oszlop) felelnek meg. Amennyiben a szerző a Crystal által sugallt szemlélethez („a netnyelvről általánosan") igazodik, és egyéntől, beszédhelyzettől, műfajtól stb. függetlenül általános megállapításokat tesz az internetes nyelvhasználatról, a 3. oszlopban kijelölt részek alkalmazását javasoljuk. A digitális kommunikáció műfajok alapján történő bemutatása („dürscheidi modell") is egyike a lehetséges megoldásoknak: kiváló példa erre az alább elemzett tankönyvfejezet.

3.2. A Misad–Simon–Szabómihály-féle tankönyv (2009)

A *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák I. osztálya számára* című háromszerzős tankönyv hét nagyobb egységből áll. A Misad Katalin[86] által írt negyedik, *Információ és kommunikáció* című fejezetben (38–50. old.) nemcsak a kommunikáció alapfogalmairól, az emberi és az állati kommunikáció sajátosságairól, hanem az *Új kommunikációs nyelvi létmódok*ról is olvashatunk. A szerző hat oldalon át (45–50. old.). tárgyalja a digitális kommunikáció műfajait – sms, e-mail, cset, internetes fórum – és annak nyelvi jellemzőit. A tartalmi egység elején az információátvitel módozataival ismerkedhetünk meg a kezdetektől napjainkig (l. füstjelek, futárposta, újságkihordás, telex, telefon, rádió, televízió, számítógép, fax, műholdas kommunikáció; 45. old.). A beszéd és a technológiai determinizmus lényegét a szerző érthetően és logikusan vezeti be: „A kommunikáció legalapvetőbb és legtermészetesebb formája a beszéd, mégpedig abban a formájában, ahogyan két vagy több ember kötetlen társalgása zajlik. A gépek irányította modern társadalomban azonban fejlettebbnél fejlettebb technológiák vesznek körül bennünket, ezek elsajátítása pedig újabb kommunikációs csatornák megnyitását jelenti" (45. old.). Misad az új kommunikációs létmódok három tényezőjét emeli ki: sebesség, hatótávolság, adattömeg; vagyis reflektál a minimalektus egyik legfontosabb jegyére: az írásidőtartam (tudatos) csökken(t)ésére.

[86] Misad Katalin a pozsonyi Comenius Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének a docense.

Az sms-ről olvasható hasznos és érdekes információkat (pl. az első sms: *Merry Christmas – Boldog karácsonyt!*) három gyakorlat és három feladat követi. Az első gyakorlat három példamondatot tartalmaz, amely kiemeli az sms nyelvi-stilisztikai jellemzőit.

	Figyeljétek meg az alábbi sms-szövegeket, és fogalmazzátok meg, mi jellemzi a nyelvhasználatukat!
1.	*Szia Nora.becsben voltam 2 7ig, aztan pozsonyban, azert nem írtam.nagyon jo volt!!!7fotol megint suli.Robival mar 2x taliztam.veled mi ujsag?B.*
2.	*Háj, nem gyüssz el hozzam???Van egy gud storym! Csak DIXRÉTEN :-)*
3.	*Hello!miVanVeled?hallomHsokatTanultok,deGondolom+ériHmireJönAlexFreeL1él:)sajnálomHØjösszL.ba,deHátMégNekünkSincsTutiSzállásunk:(VigyázzMagadra&irjMailt*

4. táblázat Sms-szövegek nyelvhasználata
Forrás: Misad–Simon–Szabómihály, 2009, 46. old.

A szerző a három példamondat alapján az sms-szövegek legfontosabb nyelvi-stilisztikai jellemzőire mutat rá: egybeírások és rövidítések; teljes kis-, illetve nagybetűs írásmód; emotikonok használata, betű- és írásjelhalmozás; a helyesírási standardtól szándékosan eltérő írásmód; rövid, lényegre törő mondatok túlsúlya; rétegnyelvi kifejezések; beszélt nyelvi elemek; játékos, kreatív nyelvhasználat (46. old.). A feltüntetett példamondatokat a bemutatott műfaj szempontjából nagyon szemléletesnek tartjuk, hiszen a szerző által felsorolt (legszembetűnőbb) nyelvi-stilisztikai jellemzőkön túl továbbiakra is talál(hat)unk példát. A tanár mint facilitátor (Szerdi, 2016, 237. old.) segítheti a diákokat abban, hogy részleteiben felfedjék a digitális kommunikáció – esetünkben az sms-ezés – nyelvi sajátosságait.

	Jellemző	**Példák (sms)**	**Írott nyelvi norma**
1.	írásjelek (pontok, vesszők), szóközök elhagyása (egybeírás)	*hallomHsokatTanultok*; *irjMailt*	*hallom, hogy sokat tanultok*; *Írj e-mailt!*
2.	szóhelyettesítés	*2 7ig*; *7fotol*; *2x*; *l1él*	*két hétig*; *hétfőtől*;

	számmal		*kétszer*; *legyél*
3.	rövidítések	*taliztam*, *B.*; *h*	*találkoztam*; ’férfi vagy női név’; *hogy*
4.	betű- vagy szóhelyettesítés szimbólummal	*+éri*; *Øjössz*; *&*	*megéri*; *nem jössz*; *és*
5.	*ksz*/*szk* helyettesítése *x*-szel	*DIXRÉTEN*	*diszkréten*
6.	emotikon-használat	*:)*; *:-)*; *:(*	’mosoly’; ’nagy mosoly’; ’szomorú’
7.	magánhangzó kiejtésének nagybetűvel jelölése	*ØjösszL*	*nem jössz el*
8.	ékezetek elhagyása	*Nora*; *becsben*; *aztan*; *jo*; *mar*; *ujsag*	*Nóra*; *bécsben*; *aztán*; *jó*; *már*; *újság*
9.	kisbetűs írásmód	*becsben*; *pozsonyban*; *miVanVeled?*	*Bécsben*; *Pozsonyban*; *Mi van veled?*
10.	szlengszavak	*Háj*; *gud storym*; *DIXRÉTEN*	*Hi* ’szia’; *good story* ’jó történet’; *diszkrét*
11.	nyelvjárási elemek	*gyüssz*	*jössz*
12.	anglicizmusok	*Háj, gud storym*	*Hi* ’szia’; *good story* ’jó történet’
13.	fonetikus írásmód	*Háj*, *gud*	*Hi* ’szia’; *good* ’jó’
14.	nagybetűs írásmód (kiemelés)	*DIXRÉTEN*	*diszkréten*
15.	írásjelhalmozás	*!!!*; *???*	*!*; *?*

5. táblázat Az sms-ezés nyelvi sajátosságai a Misad–Simon–Szabómihály-féle tankönyv (2009, 46. old.; *Gyakorlatok/1.*) alapján I. B. és Sz. I. kiegészítéseivel

A példamondatok nyelvi-stilisztikai jellemzői alátámasztják a digitális kommunikáció minimalektális (ML) jellegét. A 15 sajátosság 80%-ában (1–12.) kimutatható a minimalizáló elv valamelyik formája. Az 1–7. típust – a karakterszám-csökkenést – a nyelvi gazdaságosság motiválja: célja az írás sebességének a növelése, illetve az írás időtartamának a csökken(t)ése (időökonómia). A 8–9. típus – a billentyűkombinációk mellőzése – kisebb fizikaierő-kifejtést igényel: a (1) SHIFT + (2) ’egy

betűbillentyű’ és az (1) (elő)ÉKEZET + (2) ’egy magánhangzó-billentyű’ kombinációja[87] helyett csak az utóbbi (2) érvényesül. Az ékezetes betűk nélküli írás a nem magyar billentyűzetek (pl. angol, szlovák, román) használatával, a nyelvi igénytelenséggel és a helyesírási bizonytalanság (*dicsér – dícsér*; *igér – ígér*; *huszat – húszat* stb.) álcázásával is magyarázható. Az ékezetek elhagyása olykor kétértelműséghez, félreértéshez és humoros helyzetek kialakulásához vezet.

1. ábra Ékezethiányos írás eredményezte homográfia
Forrás: W1

A K-közeli – a közönséges kódon alapuló (Ferguson, 1959) – kifejezések (szlengszavak, nyelvjárási elemek, anglicizmusok) használata megkönnyíti az információfeldolgozást, az összetettebb kognitív műveletek elkerülése gyorsítja a szóelőhívást; mindez pedig az írásidőtartam csökkenéséhez vezet (időökonómia).

	Tendencia	**Típus**	**Cél**	**ML**
1.	karakterszám-csökkenés	1–7.	nyelvi takarékosság → időökonómia (írássebesség növelése, írásidő csökkenése)	✓
2.	billentyűkombinációk mellőzése	8–9.	fizikaierő-takarékosság (2 billentyű lenyomása helyett 1)	✓

[87] Ez utóbbi eset elsősorban a szlovák billentyűzetet használókra jellemző.

			→ időökonómia	
3.	K-közeli kifejezések használata	10–12.	az összetettebb (E-közeli – az emelkedett kódon alapuló, Ferguson 1959) kognitív műveletek elkerülése (a közönséges kód használata megkönnyíti, ezáltal gyorsítja az információ-feldolgozást) → időökonómia	✓
4.	kiemelés, hangsúlyozás	13–15.	grafostilisztikai eszközök → figyelemirányítás	×

6. táblázat A minimalizáló elv érvényesülése sms-szövegekben

A második gyakorlatban az sms-írásmód a „helyesírási és stilisztikai szabályszerűségeken alapuló hagyományos írásgyakorlattól" való eltérésének az okait keressük (46. old.). A 6. táblázatban felvázoltuk a kérdésre adott feltételezett választ: a digitális kommunikáció ilyetén sajátosságait a minimalizálásra – a nyelvi gazdaságosságra, a fizikaierő-takarékosságra és az összetettebb kognitív műveletek mellőzésére (együttesen: az időökonómiára) – való törekvéssel magyarázhatjuk.

A harmadik gyakorlat (46. old.) a következőképp hangzik: „Mit gondoltok, befolyásolják az sms-ek mindennapi nyelvhasználatunkat? Ha igen, hogyan? Pozitív vagy negatív hatással vannak rá?" Veszelszki Ágnes *A digilektus hatása az írásbeli és a szóbeli kommunikációra egy kérdőíves vizsgálat alapján* című tanulmányából (2013a) választ kapunk a fenti kérdésre: „az adatközlők kevéssel több mint fele (331 kitöltő) nem használ digilektusbeli alakokat, formákat kézírásban, a többiek viszont igen, kifejezetten informális szövegformákban (tehát saját maguk számára készített, egyetemi-főiskolai jegyzetekben, feljegyzésekben, valamint naplóban; az adatközlővel közvetlen kapcsolatban állók számára írt rövid üzenetekben, feljegyzésekben, illetve az órai vagy munkahelyi levelezés során" (264. old.). A szóbeli kommunikációra már kevésbé jellemző a szóban forgó tendencia: „Sokan kiemelték, hogy valóban megfigyelhetők az internethez köthető változások a szóbeli társalgásban is, ám véleményük szerint ezek nem annyira jelentősek vagy kevésbé szembetűnőek, mint az írásos kommunikációban" (270. old.). Veszelszki adatközlőinek egy része károsnak tartja az internetes és az sms-beli nyelvhasználat hatását: „A cset, az sms nagyon nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a fiatalok nem tudnak helyesen írni és fogalmazni sem" – árulta el a kérdőív egyik kitöltője (267. old.), ugyanakkor akadtak

olyanok is, akik „az internethez kapcsolódó nyelvváltozat exkluzivitását, csoportnyelvi, másokat kizáró jellegét” emelték ki (272. old.).

A három gyakorlaton kívül további három feladat kapcsolódik még a tananyaghoz. Az első feladatban az első gyakorlat sms-szövegeit fogalmazzák át a diákok „a köznyelvi írásmód és a stilisztika szabályszerűségeinek megfelelően” (47. old.). Ezt a feladatot elsősorban azért tartjuk hasznosnak, mert megoldásával szemléltethetjük az *írott beszélt nyelv* (a terminusról bővebben l. Bódi, 1998, 186. old.) és az *írott nyelv* közötti alapvető különbségeket; reflektálhatunk általa a digitális kommunikáció – elsősorban az internetes nyelvhasználat – di(gi)glosszív jellegére [1. írott beszélt nyelv → közönséges kód (K) → sms, cset; 2. írott nyelv → emelkedett kód (E) → honlap, hivatalos e-mail].

A második feladatban a diákok az sms-üzeneteik alapján köszönőformulákat, önálló megszólításokat és kapcsolatfelvevő, valamint kapcsolatzáró formulákat gyűjtenek (47. old.). Ilyenek lehetnek a *cs* ’cső, csá’, *hi* ’szia’, *hv* ’hogy vagy’, *jó8* ’jó éjt’, *skh* ’semmi közöd hozzá’ stb. Az összegyűjtött példákkal jól szemléltethető az sms-ek minimalektális jellege. A rövid és leegyszerűsített kommunikációról találóan fogalmaz Varró Dániel *Szívdesszert* című kötetében (2016, 78. old.; a vers címe: *sms #6*): *hogy mondjam el milyen nagyon szeretlek én ha bakker / nem áll rendelkezésre több csak 160 karakter*.

A harmadik feladatban az sms-ekben leggyakrabban előforduló szimbólumokat, illetve emotikonokat nevezik meg és ábrázolják a diákok (47. old.). A feladat megoldásaként tekinthetünk *A nyelv mint sajátos jelrendszer* című egységben (10–11. old.) található táblázatra, amely az egyes emotikonokat és azok jelentését tartalmazza.

Az emotikon	**Jelentése**
:-)	mosoly
:(	szomorúság
;)	kacsintás
:o vagy :O	csodálkozás
:x vagy :*	puszi
I-|	álmosság
%%-	sok szerencsét (lóhere)
(|0|)	hamburger
<<+|:)>>	Mikulás

7. táblázat Emotikonok és azok jelentése

Forrás: Misad–Simon–Szabómihály, 2009, 11. old.

A második vizsgált műfaj az e-mail. A műfajelméleti bevezetőben a szerző helyesen mutat rá az elektronikus és a hagyományos levél közötti alapvető különbségre: az e-mail „kézbesítésének ideje legfeljebb néhány perc” (47. old.). Ez a legtöbbünk számára nyilvánvaló információ azért is lényeges, mert kiemeli az internetes nyelvhasználat minimalektális jellegét (l. az információátadás rövid idő alatt valósul meg). Az e-mail szövege a digitális kommunikáció egyes műfajainak (pl. sms, cset) szövegénél – a beépített helyesírás- és nyelvhelyesség-ellenőrző funkciónak köszönhetően – jobban megszerkesztett: „Az e-mail szövegszerkesztője jelentős mértékben befolyásolja az elektronikus levél végső megformáltságát, szerkesztési sajátosságait” (47. old.).

A műfajelméleti bevezető után három gyakorlatot és három feladatot találunk. Az első gyakorlatban a diákok az e-mailezési szokásaikról beszélgetnek (47. old.), a másodikban (47–48. old.) egy elektronikus és egy hagyományos levelet hasonlítanak össze, a harmadikban (48. old.) pedig azok helyesírási sajátosságait vizsgálják meg. A három gyakorlatot követően a szerző öt pontban foglalja össze az e-mail formai és nyelvi jellemzőit. Véleményünk szerint az első megállapítás a 2010-es évek második felében már megkérdőjelezhető: „[az e-mail] a hagyományos levél és a spontán beszéd keveréke (az e-mail az egyik legszemélyesebb internetes kommunikációs műfaj, természetes tehát, hogy beszélt nyelvi elemek is előfordulnak benne)” (48. old.). A baráti e-levél valóban a hétköznapi beszédhez közelít, a hivatalos e-mail viszont az írott nyelvi normát követi. Meglátásunk szerint a tankönyv kiadása óta (2009) e-paradigmaváltásra került sor: a Facebook és a Facebook Messenger megjelenésének köszönhetően a baráti társalgások meghatározó része az F-platformokra került át, aminek eredményeként a legtöbb felhasználó az e-mail fiókját elsősorban (vagy szinte kizárólag) hivatalos levelek postaládájaként – ügyintézésre, dokumentumok küldésére, teendők és időpontok megbeszélésére stb. – használja. Ebből következik, hogy a negyedik és az ötödik pontban leírtak – „a helyesírási standardtól szándékosan eltérő írásmód” és az „emotikonok használata” (48. old.) – is elsősorban a Facebook-kommunikációra jellemző (az e-mailezés helyett). A második és harmadik pontban a szerző az e-mail és a hagyományos levél közötti különbségre mutat rá: „[az e-mail] tartalma szabadabb, terjedelme rövidebb, mint a hagyományos levélé (gyors kézbesítése miatt a benne közölt események szűkebb időtartamra korlátozódnak)”, valamint

„formai jegyei (megszólítás, kapcsolatfelvevő és kapcsolatzáró formulák) lazábbak, mint a hagyományos levéléi” (48. old.).

A három gyakorlat után három feladatot találunk. Az elsőben a diákok az sms és az e-mail szerkezeti és nyelvi sajátosságait vázolják fel (48. old.). A baráti e-mail az sms-hez hasonlóan minimalektális jellegű, beszélt nyelvi sajátosságokat tartalmaz, a hivatalos e-mail viszont az írott nyelvi normát követi. Erre alapozva a második feladatban a diákok egy formális (tanárnak szánt) e-levél), egy nonformális (szülőnek szánt) és egy informális (barátnak szánt) e-mail szöveget fogalmaznak meg (48. old.). A harmadik feladatban a nemek és az egyes korosztályok – „fiú- és lánybarátaitok, idősebb és fiatalabb rokonaitok, ismerőseitek” – e-mailezési szokásait vitatják meg a diákok (49. old.). A második és a harmadik feladat célja az e-mail szövegek sokféleségének szemléltetése.

Napjaink egyik legnépszerűbb kiberműfaja a cset, „amely azonnali kommunikációs lehetőséget biztosít a bejelentkezett felhasználóknak” (49. old.). A szerző három azonnali csevegő és üzenetküldő programot nevez meg – Skype, ICQ, MSN –, az utóbbi azonban mára már megszűnt (a Skype „bekebelezte” azt). Megjelentek viszont olyan népszerű alkalmazások, mint a Viber (2010) vagy a Facebook Messenger (2011), ezekre azonban egy 2009-es tankönyv még nem reflektálhatott. Időtálló azonban az a megállapítás, hogy a csetelés „írott formában zajló beszélgetés, csevegés, amely a modern kor egyik közkedvelt szórakozási, időtöltési eszközévé nőtte ki magát” (49. old.). A szerző rámutat a hagyományos és a multimediális csevegőprogramok közötti különbségre is: „[Ez utóbbi] programok már több olyan funkcióval is rendelkeznek, amelyeket a hagyományos csevegőprogramok még nem biztosítanak, pl.: telefonbeszélgetés, webkamerás beszélgetés stb.” (49. old.).

A műfajelméleti bevezetőt három gyakorlat követi: az elsőben a diákok csetelési tapasztalataikat osztják meg egymással, a másodikban a cset anonimitásának előnyeit és hátrányait nevezik meg, a harmadikban pedig a csetprogramok elnémító funkciójáról fejtik ki véleményüket (49. old.).

A szerző a csetszövegek következő formai és nyelvi jegyeit sorolja fel: „köszönés, elköszönés; fonetikus írásmód (lezser, fesztelen stílusú beszélgetés jele); beszélt nyelvi elemek; rétegnyelvi kifejezések (pl. szlengszavak, káromkodások); rövidítések; rövid, egyszerű mondatok; a helyesírási standardtól eltérő írásmód; emotikonok használata, betű- és írásjel-halmozás” (49. old.). A tanár facilitátorként segít(het)i a diákokat

a csetkommunikáció nyelvi sajátosságainak – minimalektális jellegének – (kisbetűs írásmód, ékezetek elhagyása, számhomográfia, egybeírás stb.) részletes felderítésében (l. sms-nyelvhasználat).

A fórum az utolsó bemutatott kiberműfaj. Nyelvhasználata a fenti műfajokéval (az sms-évél, a csetével és a baráti e-mailével) szemben jóval megformáltabb és megszerkesztettebb, vagyis a minimalektális jelleg alacsony foka jellemzi: „A fórum késleltetett interaktivitású kommunikációs műfaj, amely biztosítja az internetezőknek, hogy az őket érdeklő témákban kifejthessék nézeteiket, elolvashassák mások véleményét és hozzászólhassanak az ott írottakhoz" (50. old.). A szerző röviden összefoglalja az internetes fórum jellemző tartalmi és nyelvi jegyeit: „a témakörök változatossága; a nyelvhasználat közelít az írott nyelvéhez; a nyelvhasználat témától függő változása; szavak kiemelése hangsúlyozás céljából; gondosan fogalmazott összetett mondatok; a helyesírási szabályok erőteljesebb betartása" (50. old.).

Az anyagrészhez három feladat kapcsolódik: az elsőben a diákok az általuk látogatott szlovákiai és magyarországi fórumokat nevezik meg, a másodikban az origo.hu fórumának a számukra is vonzó témaköreit jelölik ki, a harmadikban pedig konkrét fórumhozzászólásokat elemeznek a nyelvhasználat és írásmód szempontjából (50. old.). Véleményünk szerint célszerű volna reflektálni a fiatalok által közkedvelt *Gyakorikérdések.hu* nevű oldalra is, amelyen annak használati útmutatója szerint „regisztrált felhasználók kérdéseket tehetnek fel és mások kérdéseire válaszolhatnak" (W2).

A Misad–Simon–Szabómihály-féle tankönyv (2009) vonatkozó fejezete a dürscheidi kritikának (3. fejezet) eleget téve műfajok szerint mutatja be a digitális kommunikáció jellemzőit, és részleteiben mutat rá annak minimalektális jellegére (sms, baráti e-mail, cset).

3.3. Az Uzonyi Kiss–Csicsay-féle tankönyvcsalád (2012a, 2012b, 2012c)

A *Magyar Nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II.*, *III. és IV. osztálya számára* című tankönyvek nem foglalkoznak önálló fejezetben az internetes nyelvhasználattal, csak elvétve találunk bennük olyan feladatokat, amelyekből következtet(het)ünk a minimalektus létezésére.

A második osztály számára írt tankönyv (2012a) négy nagyobb egységből áll. Az első, a *Szövegtan* című fejezet (7–32. old.) több oldalon keresztül tárgyalja az egyes szövegtípusokat (*A szövegtípusok*, 24–32. old.). *Az elbeszélő szövegtípus* című részben (30–32. old.) két, a jelen dolgozat szempontjából releváns feladatot találunk: az egyikben (2. feladat: 31–32. old.) a hagyományos levél formai és tartalmi „követelményeire", a másikban pedig (3. feladat: 32. old.) a hagyományos és az elektronikus levél hasonlóságára mutat rá a szerző (Uzonyi Kiss Judit): „A levél formai követelményei az e-mailre is érvényesek. Az előző feladat alapján írjatok e-mailt sorsolás szerint egymásnak, amelyben beszámoltok az elmúlt hetekről vagy egy választott témáról" (3/a, 32. old.). Uzonyi állításával nem teljesen értünk egyet: a levél formai „követelményei" csak akkor vonatkoztathatóak az elektronikus levélre, ha hivatalos e-mailről van szó; a baráti e-mail formai, szerkezeti sajátosságai lazábbak. A feladat második részében (3/b, 32. old.) a tanárnak mint facilitátornak lehetősége van arra, hogy rámutasson erre az eltérésre: „Értékeljétek egymás munkáját a következő szempontok alapján: – Megfelel-e a levél formai követelményeinek? / – Megfelelő-e a szóhasználata, mondatszerkesztése? / – Az események időrendje követhető-e?"

A harmadik osztály számára írt tankönyvben (2012b) nem találtam egyetlen minimalektusra vonatkozó információt, feladatot sem. A hat nagyobb egységből álló tankönyv *Szóalaktan* című fejezetének (7–17. old.) első részében – *A szóelemek fajtái és kapcsolódásuk sorrendje* (7–9. old.) – a szerző (Csicsay Károly) különbséget tesz abszolút és relatív, illetve egyalakú és többalakú tövek között (7. old.), nem tárgyalja azonban a nyitott és a zárt szóosztályokat. Ezekről a *Magyar grammatika* a következőt írja: „A tövek osztálya – mint általános alaktani kategória – általában nyitott osztály. Ez elsősorban azt jelenti, hogy folyamatosan bővülhetnek újabb egyedekkel is" (Laczkó, 2000, 40. old.). A minimalektus szempontjából ez azért is lényeges, mert a XXI. században radikálisan megnőtt a) a modern infokommunikációs eszközökkel kapcsolatos (*Facebook*, *facebookozik*, *Facebook-huszár*, *szmájli*, *lájk*, *belájkol*, *kommentel*, *bejelöl*, *belinkel* stb.) és b) a nem ezen eszközökkel kapcsolatos, de az interneten terjedő szavaknak (*sztem*, *vok*, *pill*, *akk*, *lol* stb.) – elsősorban főneveknek és igéknek –, illetve azok származékainak a száma. A CMC-közegben létrejövő és terjedő új szavakat, kifejezéseket Kimberly Ann Witten (2012, 2014) netologizmusoknak nevezi. A leírtakból következik, hogy a magyar nyelv szótöveinek az osztálya nyitott rendszer: napjainkban számtalan angol

eredetű kifejezés, úgynevezett anglicizmus kerül a nyelvünkbe, tankönyveinknek pedig reflektálniuk kellene ezekre a nyelvi változásokra. A minimalektusra való utalás nemcsak a szótövek, hanem a neologizmusok, a szövegtípusok, a szófajok stb. tárgyalásakor is kivitelezhető (lenne).

A negyedik osztály számára írt tankönyv (2012c) hat nagyobb egységből áll. Az első fejezet (*Hangtan*, 5–36. old.) egyik részében (*Bevezetés a hangtanba*, 5–6. old.) hasznos információkat találunk a számítógép és a nyelv kapcsolatáról: „Az embert megértő és beszélő számítógép a sci-fi világából fokozatosan átkerült a hétköznapi életbe. Ma már természetes, hogy számítógéppel szerzünk információt szinte mindenről. Helyesírási ellenőrző programot futtatunk le, ha bizonytalanok vagyunk helyesírásunkban; internetes keresőt használva több nyelv- és beszédtechnológiai alkalmazást is mozgósítunk” (5–6. old.). A tankönyv ezt követően (6. old.) a matematika, informatika és lingvisztika kapcsolatán alapuló számítógépes nyelvészet új perspektíváit vázolja fel röviden (l. szemantikus – értő, „értelmet tükröző” – web).

A tankönyv harmadik nagyobb egységének (*Stílusrétegek*, 53–85. old.) *A publicisztikai stílus*/*A tömegkommunikáció* című (64–67. old.) részében a szerző (Uzonyi Kiss Judit) felhívja ugyan a figyelmet az internet és a kommunikáció kapcsolatára, nem elemzi viszont az internetes nyelvhasználatot: „A 20. század első évtizedeiben jelent meg a rádió, ezt követően a televízió, majd az internet, vagyis kialakult a modern társadalom tömegkommunikációs rendszere” (64. old.).

Az Uzonyi Kiss–Csicsay-féle tankönyvcsalád (2012a, 2012b, 2012c) a fentiek értelmében egyaltalán nem reflektál az internetes nyelvhasználat minimalektális jellegére.

3.4. A Csicsay–Kulcsár-féle tankönyv (2013)

A Magyar nyelv. Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára című kétszerzős mű nem foglalkozik önálló fejezetben az internetes nyelvhasználattal, de több helyen is említést tesz róla.

A négy nagyobb egységből álló tankönyv első fejezetének – *Nyelv és kommunikáció* (5–31. old.) – *A kommunikáció alapfogalmai* című részében (9–20. old.) a szerzők a kapcsolatteremtés nemcsak írott és beszélt, hanem írott beszélt nyelvi módozatait is feltüntetik: „Amennyiben

rendelkezünk a kommunikációhoz szükséges ismeretekkel, meg kell választanunk a kapcsolatteremtés formáját, azaz a kommunikációs csatornát. Ismeretet cserélhetünk pl.: élőszóban, szóbeli üzenetben (üzenetrögzítőre mondjuk), írásban, SMS-ben, e-mailben, chat-vonalon" (12. old.).

A 2016-os kérdőíves kutatásunk alapján az internetezők megközelítőleg 23%-a használ általános tegeződési formulákat a digitális kommunikációban (Istók–Szerdi, 2016, 66–67. old.), ez a számadat Bódi Zoltán második felmérésében (2004b, 194. old.; 10 176 kitöltő) az 53%-ot is meghaladja. Az online tegeződésről a vizsgált tankönyv a következőt írja: „A tegezési és magázási formák az utóbbi időben megváltoztak. Régebben csak a barátok, iskolatársak, kollégák tegeződtek. Ma – életkorra való tekintet nélkül – gyakran előfordul tegezési forma a reklámokban, az interneten" (16. old.).

A *Szándéknyilvánítás* című anyagrészhez tartozó első feladat „megoldásával" az egyes kommunikációs műfajok közötti nyelvi különbségekre figyelhetünk fel (18. old.): „Fogalmazzátok meg kéréseteket egy általatok választott témával kapcsolatban! (Például: *Kérjetek tájékoztatást arról, mikor vetítenek a moziban egy bizonyos filmet, vagy kérjétek meg barátotok vagy barátnőtök szüleit, hogy engedjék el őt hozzátok egy hétvégi bulira!*) A kérést levélben, e-mailben és SMS-ben is fogalmazzátok meg!" A digitális kommunikáció minimalektális jellege az említett műfajok (változatai) közül a legszembetűnőbben a magánlevélben, a baráti e-mailben és az sms-ben rajzolódik ki.

A szöveg című anyagrészhez (21–31. old.) kapcsolódó első feladatban (22. old.) a diákok a digitális kommunikáció nonverbális eszközeit nevezik meg: „Soroljatok fel néhány olyan jelet, szimbólumot, amelyet cseteléskor, e-mailben vagy SMS-ben használtok! Gondoljatok például az öröm vagy a bánat kifejezésére!" Az érzelmeinket és identitástudatunkat autentikusan kifejező emotikonok és egyéb nonverbális jelek (Salló, 2011, 711. old.) használatakor érvényesül a minimalektus időökonómia-elve: ilyenkor az érzelmeink, a lelki állapotunk, a csoporthoz való tartozásunk kifejezésének sokszor hosszas vagy bonyolult körülírása helyett általában két-három billentyűgomb kombinációjával „csökkentjük" a karakterszámot.

A *Nyilvános célra, írásos formában készülő szövegek* című részben (27–31. old.) a levél két típusát különböztetik meg a szerzők. A magánlevél (l. baráti e-mail) általában minimalektális jellegű, a műfaj ezen ismérvét azonban nem emeli ki (egyértelműen) a tankönyv: „A magánlevél lényegében írásban megfogalmazott társalgás. Jellemző rá a természetesség, az érzelemdús, egyéni szóhasználat. Manapság azonban a hagyományos levél helyett általában csak néhány soros e-mailt írunk vagy ismerőseinkkel az interneten csetelünk. A levél formai követelményei az e-mailre is érvényesek” (27. old.). A hivatalos levelet (l. hivatalos e-mail) a magánlevéllel szemben az írott nyelv sajátosságai jellemzik: „A hivatalos levél valójában a magánszemély és a hivatalok közötti személyes kapcsolatot helyettesíti. A hivatalos levél tartalmi és formai szempontból szabályozott” (uo.).

A negyedik fejezetnek a (*Stilisztika*, 95–119. old.) *A stílusrítegek jellemzése* című része (103–104. old.) tartalmaz egy, a társalgási (mindennapi, magánéleti) stílust autentikusan összefoglaló táblázatot – megtaláljuk benne a vizsgált stílus fogalmát, célját, jellemzőit, szóhasználatát, mondattani sajátosságait és műfajait.

Fogalma	A mindennapi, kötetlen, társas érintkezés nyelvhasználata.
Célja	A kapcsolattartás, az érzelemkifejezés, a felhívó jelleg.
Jellemzői	A közvetlenség, a természetesség, az érzelemkifejezés szabadsága, a hétköznapi kifejezésmód.
Szóhasználata	Rendkívül változatos: kedveli a csoportnyelvi, tájnyelvi, zsargon-, argó- és idegeń szavakat. Gyakran használ tréfás, gúnyos, sőt durva, vulgáris kifejezéseket. Jellemzőek rá a becézés, a kedveskedés, az udvariaskodás nyelvi kifejezői, valamint a nagyítások, túlzások. Gyakoriak benne az elkoptatott közhelyek, divatos kifejezések, valamint a töltelékszavak.
Mondattani jellemzői	Kedveli az egyszerű, könnyen érthető, rövid mondatokat. Jellegzetességei a gyakran csak egy szóból álló hiányos mondatok, valamint a közbevetések, félbeszakítások. Kevés, főként csak lazábban kapcsolódó mellérendelő összetett

		mondatot használ.
Műfajai	**Írott**	napló, magánlevél, sms, e-mail.
	Szóbeli	párbeszéd, történetmondás, viccmesélés, telefonálás, pletyka.

8. táblázat A társalgási (mindennapi, magánéleti) stílus
Forrás: Csicsay–Kulcsár, 2013, 103. old.

A szerzők a társalgási stílus írott műfajai közé sorolják az sms-t és az e-mailt, az ugyancsak beszélt nyelvi jellegű csetet azonban számunkra ismeretlen okból nem tüntetik fel ezen a helyen. Az anyagrészhez tartozó ötödik feladat az infokommunikációs technológiák nyelvhasználatra gyakorolt hatására (vö. Veszelszki, 2009, 2011a, 2013b) hívja fel a figyelmet (104. old.): „Beszélgessetek el arról, hogy a modern technika (mobiltelefon, internet) használata hogyan változtatja meg a nyelvhasználatot, és hagyja figyelmen kívül a helyesírási szabályokat! Milyen esetekkel találkoztok az sms-ekben, ill. az e-mailekben?”

A Csicsay–Kulcsár-féle tankönyv (2013), bár nem tárgyalja önálló fejezetben az internetes nyelvhasználatot, néhány pontban és feladatban foglalkozik vele.

5. Eredmények és javaslatok

A három felállított hipotézis közül csak az elsőt sikerült igazolnunk: *a 2002-es tankönyv megjelenési idejénél fogva nem foglalkozik a digitális kommunikáció témakörével* (H1 → ✓). A második feltevésünk megdőlt: *a 2012-es, valamint 2013-as tankönyvek* a három, illetve négy évvel régebbi 2009-es, és a vizsgálatunk alapján a legjobbra értékelt tankönyvvel szemben *nem teljesítik az általunk felállított elvárásokat* (H2 → ×). A harmadik hipotézisünk csak részben igazolódott be: *a legtöbb általunk vizsgált tankönyv a hagyományosnak tekinthető grammatikákat „követi”, ennélfogva nem tárgyalja az internetes nyelvhasználatot*; a 2009-es tankönyv(fejezet) azonban teljesen ellentmond ezen feltevésünknek (H3 → ✓/×).

A tanulmány elején (→ 3.3.) felvázoltuk az internetes nyelvhasználat leírásának négyféle módját. Az alábbi táblázat azt szemlélteti, hogy az általunk vizsgált tankönyvek reflektálnak-e az internetes nyelvhasználatra, és ha igen, akkor a tárgyalás melyik módozatát követik: (1) „crystali modell”, (2) „dürscheidi modell”, (3) tanegységenkénti kiegészítés (4) „crystali modell” vagy „dürscheidi modell” + tanegységenkénti kiegészítés.

	Tankönyv	Foglalkozik-e az internetes nyelvhasználattal?				
		Nem	Igen			
			A tárgyalás módja			
			(1)	(2)	(3)	(4)
1.	Kovács, 2002	X				
2.	Misad–Simon–Szabómihály, 2009			X	részben	
3.	Uzonyi Kiss–Csicsay, 2012a				részben	
4.	Uzonyi Kiss–Csicsay, 2012b	X				
5.	Uzonyi Kiss–Csicsay, 2012c	X				
6.	Csicsay–Kulcsár, 2013				részben	

9. táblázat Az internetes nyelvhasználat témakörének a feldolgozottsága az egyes tankönyvekben

A fenti táblázatból kitünik, hogy egyedül a Misad–Simon–Szabómihály-féle (és részben a Csicsay–Kulcsár-féle) tankönyv teljesíti az internetes nyelvhasználat tárgyalásával szemben támasztott követelményeket. A vizsgált tankönyvek felépítése alapján (9. táblázat) a legegyszerűbben kivitelezhető módosításokat szem előtt tartva az internetes nyelvhasználat feldolgozásának a következő módját javasoljuk (10. táblázat).

	Tankönyv	Az internetes nyelvhasználat feldolgozásának javasolt módja			
		(1)	(2)	(3)	(4)
1.	Kovács 2002			X	
2.	Misad–Simon–				X

	Szabómihály 2009				X
3.	Uzonyi Kiss–Csicsay 2012a			X	
4.	Uzonyi Kiss–Csicsay 2012b			X	
5.	Uzonyi Kiss–Csicsay 2012c			X	
6.	Csicsay–Kulcsár 2013			X	

10. táblázat Az internetes nyelvhasználat feldolgozásának javasolt módja

A vonatkozó szakirodalom áttanulmányozása alapján a pedagógusok és a téma iránt érdeklődők figyelmébe ajánljuk még Veszelszki Ágnes egyik 2015-ös tanulmányát, amely a digitális kommunikáció jellemzőin túl 18 feladatot is tartalmaz a témában (Veszelszki 2015b).

Összegzés

Tanulmányunkban az internetes nyelvhasználat tanításának problémáit és lehetőségeit mutattuk be a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban használt hat középiskolai nyelvtankönyv alapján (Kovács, 2002; Misad–Simon–Szabómihály, 2009; Uzonyi Kiss–Csicsay, 2012a; Kiss–Csicsay 2012b; Kiss–Csicsay 2012c; Csicsay–Kulcsár, 2013). Felvázoltuk az internetes nyelvhasználat leírásának négy feltételezett módját: (1) a digitális kommunikáció „általános jellemzőinek" leírása egy önálló fejezetben („crystali modell"); (2) a kiberműfajok szerinti sajátosságok leírása egy önálló fejezetben („dürscheidi modell"); (3) tanegységenkénti kiegészítések (pl. neologizmusok → netologizmusok, Witten, 2012, 2014; ritkább szóalkotási módok → „gyakoritka" szóalkotási módok, Istók, 2016); (4) „crystali modell" vagy „dürscheidi modell" + tanegységenkénti kiegészítések. A viszgált tankönyvek közül egyedül a Misad–Simon–Szabómihály-féle 2009-es tankönyv teljesíti a netgeneráció igényei alapján támasztott követelményeinket[88]: reflektál a digitális

[88] Kutatásunkban a Csicsay–Kulcsár-féle 2013-as tankönyv is jól szerepelt, de az elvártnál kisebb hangsúlyt fektetett a témakör kidolgozására.

kommunikáció „minimalektális” jellegére, és az egyes műfajok körültekintő bemutatásán túl számos feladatot és gyakorlatot is tartalmaz.

Irodalomjegyzék

Biber, D. (1988): *Variation across speech and writing*. Cambridge University Press, Cambridge.

Bódi Zoltán (1998): Internetes kommunikáció – beszédkommunikáció. In Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás '98. Beszéd, spontán beszéd, beszédkommunikáció*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 178–188. old.

Bódi Zoltán (2004a): A szóbeliség kifejeződése az internetes kommunikációban. In *Információs Társadalom*. 4. évf. 1. sz. 26–38. old.

Bódi Zoltán (2004b): *A világháló nyelve. Internetezők és internetes nyelvhasználat a magyar társadalomban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Chafe, W. – Danielewicz, J. (1987): Properties of spoken and written language. In Holowitz, Rosalind – Samuels, Jay S. (eds.): *Comprehending oral and written language*. Academic Press, San Diego. 83–113. old.

Csordás Hédi Virág (2013): A Facebook-m@gy@r. In *E-nyelv Magazin*. http://e-nyelvmagazin.hu/2013/09/10/a-facebook-mgyr/ (letöltve: 2016. 12. 29.)

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge University Press, Cambridge.

Dürscheid, C. (2003): Netzsprache – ein neuer Mythos. In *Mediensprache.net*. https://www.mediensprache.net/archiv/pubs/2409.pdf (letöltve: 2016. 12. 29.)

Dürscheid, C. (2006): *Einführung in die Schriftlinguistik*. 3. überarbeitete und ergänzte Auflage (= Studienbücher zur Linguistik 8). Vandenhoek & Ruprecht, Göttingen.

Ferguson, C. (1959): Diglossia. In Paulston, Ch. B. – Tucker, G. R. (szerk.) (2003): *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Blackwell Publishing, Malden, 345–358. old.

Günther, H. (1988): *Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Herring, S. C. (ed.) (1996): *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perpectives*. Pragmatics and Beyond. New Series 39. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.

Hoffmann, L. (1998): *Grammatik der gesprochenen Sprache*. Groos, Heidelberg.

Istók Béla (2016): A „gyakoritka" szóalkotási módok tanításának problémái két szlovákiai magyar nyelvtankönyv alapján. In Maior Enikő – Tóth Péter – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. I. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Tanulmánykötet. Óbudai Egyetem, Budapest – Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad. 69–83. old.

Istók Béla – Szerdi Ilona (2016): Az internetes nyelvhasználat napjainkban: di(gi)glosszia, minimalektus, netsztenderd? In Juhász György et al. (szerk.): *A Selye János Egyetem 2016-os Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. Selye János Egyetem, Komárom. 58–74. old.

Kis Ádám (1999): Az írott párbeszéd. In *Magyar Tudomány*. 106. évf. 3. sz. 347–349. old.

Knoop, U. (1983): Zum Status der Schriftlichkeit in der Sprache der Neuzeit. In Günther, Klaus B. – Günther, Hartmut (eds.): *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen. 159–167. old.

Krauthamer, H. S. (1999): *Spoken language interference patterns in written English*. Peter Lang, New York.

Laczkó Krisztina (2000): Az alaktan tárgya és alapkategóriái. In Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 37–50. old.

Lakoff, R. T. (1982): Some of my favorite writers are literate: the mingling of oral and literate strategies in written communication. In Tannen, Deborah (ed.): *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 239 – 260. old.

Lőrincz Julianna (2016): Ritkák-e a ritkább szóalkotási módok. A rövidítés és a jelentéstapadás az anyanyelvkönyvekben. A Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai Kutatócsoport *A tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései* c. nemzetközi szimpóziumán 2016. ápr. 22-én elhangzott előadás szerkesztett változata. Kézirat, megjelenés alatt.

McCarthy, M. (1998): *Spoken language and applied linguistics.* Cambridge University Press, Cambridge.

MGr. = Keszler Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

MMNy. = Bencédy József – Fábián Pál – Rácz Endre – Velcsov Mártonné (1968): *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó, Budapest.

MMNyR. = Tompa J. (szerk.) (1961–1962): *A mai magyar nyelv rendszere*. *Leíró nyelvtan*. I–II. Akadémiai Kiadó, Budapest.

MNyK. = Adamikné Jászó A. (főszerk.) (1991; 8. kiad.: 2007): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Budapest.

Posteguillo, S. (2002): Netlinguistics and English for Internet Purposes. In *Ibérica*, 4. 21–38. old.

Posteguillo, S. (2003): *Netlinguistics*. Universitat Jaume I., Castelló.

Salló Szilárd (2011): A Messenger arcai. A hangulatjelek szerepe az internetes kommunikációban. In *Acta Siculica*. 709–724. old.

Sebestyén György (1997): A Gutenberg-galaxis és a digitális kultúra szintézise: Az elektronikus-virtuális könyvtár. In *Írás tegnap és holnap*. 1. évf. 1. sz. Országos Széchényi Könyvtár. http://regi.oszk.hu/kiadvany/iras/iras_1/11sgy.html (letöltve: 2016. 12. 16.)

Szécsi Gábor (2015): Nyelv és kreativitás az információ korában. In *Jel-Kép*, 2015/4. 133–138. old.

Szerdi Ilona (2016): Interaktív anyanyelvoktatás az általános iskola felső tagozatán. In Maior Enikő – Tóth Péter – Varga Anikó (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. I. Kárpát-medencei Oktatási

Konferencia. Óbudai Egyetem, Budapest – Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad. 237–255. old.

Szerdi Ilona (2017): A neologizmusok tanításának problémái és lehetőségei a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban. *A VI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötete*. Óbudai Egyetem, Budapest.

Varró Dániel (2016): *Szívdesszert*. Jelenkor Kiadó, Budapest.

Veszelszki Ágnes (2009): Képírás vagy képes írás? Az infokommunikációs technológia hatása a felső tagozatosok írására. In Balázs Géza – H. Varga Gyula (szerk.): *Ikonikus fordulat a kultúrában*. Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest – Líceum Kiadó, Eger. 309–333. old.

Veszelszki Ágnes (2011a): *Az infokommunikációs technológia hatása a nyelvre*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Veszelszki Ágnes (2011b): Szóbeliség és írásbeliség. In Balázs Géza (szerk.): *Nyelvészetről mindenkinek. 77 nyelvészeti összefoglaló*. Inter, Budapest. 327–330. old.

Veszelszki Ágnes (2012): A digilektus beszélt nyelvi jellemzői. In Bárdosi Vilmos (főszerk.): *Tanulmányok. Nyelvtudományi Doktori Iskola. Asteriskos 1. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar doktori iskolák tanulmányai*. ELTE BTK, Budapest. 399–417. old.

Veszelszki Ágnes (2013a): A digilektus hatása az írásbeli és a szóbeli kommunikációra egy kérdőíves vizsgálat alapján. In *Magyar Nyelvőr*. 137. évf. 3. sz. 248–274. old.

Veszelszki Ágnes (2013b): Az infokommunikációs technológia hatása a nyelvre. In Ollé János (szerk.): *V. Oktatás-informatikai konferencia. Tanulmánykötet*. ELTE PPK, Budapest. 288–298. old.

Veszelszki Ágnes (2015a): Megfontolások a digitális kommunikáció pragmatikai leírásához. In Bárdosi Vilmos (szerk.): *A nyelvi pragmatika kérdései szinkrón és diakrón megközelítésben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 239–250. old.

Veszelszki Ágnes (2015b): Digitális kommunikáció. In Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról. Segédkönyv az anyanyelvi*

kritériumvizsgához. (Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10.) Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 121–131. old.

Witten, K. A. (2012): Sociophonetic Variation in an Internet Place Name. In *Names: A Journal of Onomastics*, 60/4. 220–230.

Witten, K. A. (2014): *Sociolinguistics Variation and Enregisterment in an Online Community and Practice: A Case Study of MetaFilter.com*. University of York, York.

W1 = sz. n. é. n. Paronímia. In A *Kék Duna Rádió* Facebook-oldala. https://www.facebook.com/kekdunaradio/photos/a.392446371606.173826.148724926606/10153604383771607/?type=3&theater (letöltve: 2016. 11. 05.)

W2 = http://www.gyakorikerdesek.hu/help (letöltve: 2016. 11. 05.)

Vizsgált tankönyvek

Csicsay Károly – Kulcsár Mónika (2013): *Magyar nyelv. Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára*. TERRA, Bratislava.

Kovács László (2002): *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabómihály Gizella (2009): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, Bratislava.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly (2012a): *Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára*. TERRA, Bratislava.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly (2012b): *Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák III. osztálya számára*. TERRA, Bratislava.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly (2012c): *Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák IV. osztálya számára*. TERRA, Bratislava.

MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEK A TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTEREMBEN

Csillik Olga, olga.csillik@uni-corvinus.hu

Daruka Magdolna, magdolna.daruka@uni-corvinus.hu

Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulási Központ

Korunk technikai, társadalmi és gazdasági változásai a felsőoktatási intézmények számára olyan környezetet teremtenek, amelyben a pedagógiai-módszertani innovációk megkerülhetetlenné, folyamatossá válnak. A digitális forradalom következményeként a felsőoktatási intézmények között folyó versenyben nemcsak a hazai, hanem a nemzetközi térben kell versenyképesnek bizonyulnia az egyetemeknek, egyetemünknek. Ezt felismerve az elmúlt években elméleti és empirikus kutatásaink egyik fő iránya a felsőoktatásban jelenlévő hallgatók generációs jellemzőinek feltárása, ezek hatásainak elemzése a tanítási – tanulási folyamatra, a hatékony tanulási környezetre, tanulásszervezési eljárásokra, módszerekre lett. E kutatások eredményeit használtuk fel pilot programunkban, amely során a tükrözött osztályterem mint tanulásszervezési eljárás keretén belül teszteltük a különböző módszertani lehetőségek hatékonyságát, eredményességét.

Tanulmányunkban tapasztalatainkról, eredményeinkről kínálunk rövid összefoglalót.

1. Kutatási háttér

A közelmúlt elméleti és empirikus kutatási eredményeinek összefoglalásával kívánjuk bizonyítani pilot programunk indokoltságát.

1.1. A hallgatók generációs sajátosságai

A felsőoktatásban tanuló hallgatók többsége ma már zömében a digitális generáció tagja, akik a korábbi generációkhoz képest jelentősen

megváltozott preferenciákkal rendelkeznek a tanulási-tanítási folyamatban (megjelenik ez a különbség például a tananyag tartalmával, elérési lehetőségeivel, az információszerzés és –feldolgozás mikéntjével, a motiválási lehetőségével, az időgazdálkodással kapcsolatban).

2015 őszén és 2016 tavaszán pedagógusok és tanulók körében (N=1126) végzett kérdőíves felmérésünk során igyekeztünk beazonosítani azokat a tanári kompetenciákat, amelyek meglétére a digitális generáció sikeres tanításához szükség van.

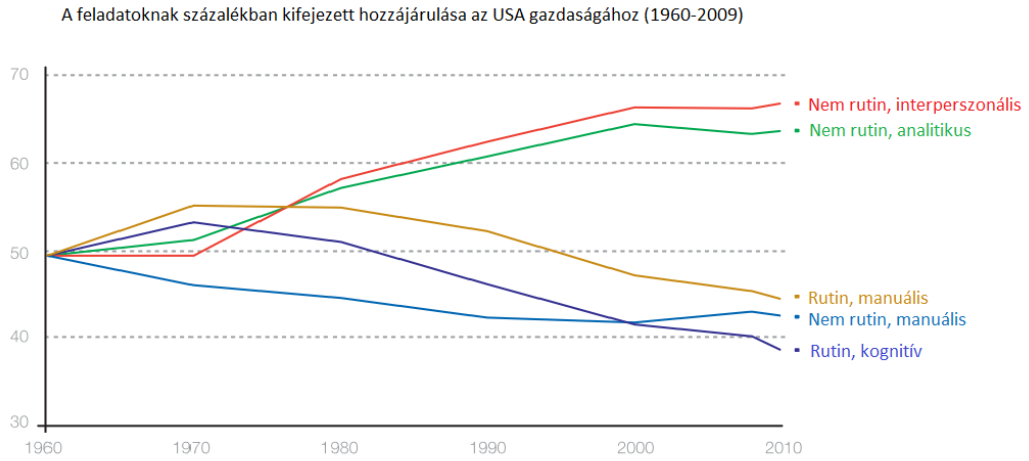
Tanulók jellemzői	**Kapcsolódó tanári kompetencia-igények**
digitális megoldások adaptív használata holisztikus, vizuális megközelítés eredményorientáltság tevékenység-alapú, tapasztalati tanulás preferenciája multitasking – tér-idő relativitása – jelen-fókusz differenciált egyéni informális tanulás, élmények, eltérő tapasztalati alapok virtuális közösségekben megosztás, azonnali referenciacsoport visszajelzések olvasás – elágazásokkal, társas tevékenységként Internet mint információforrás használata	1. digitális műveltség, pozitív attitűd, nyitottság a fejlesztések irányába 2-4. nyitottság a motiváló, aktivizáló módszerek alkalmazására, kidolgozására, változatosság és a lehetőségek tervezésének, megvalósításának képessége, kooperatív formák, kihívást jelentő feladatok alkalmazása 5. időgazdálkodás, hosszú távú szemlélet kialakítása 6. egyéni különbségekre reflektáló tanulási környezet kialakítása, tanuló-központú megközelítés, perszonalizáció, mentorálás 7. kortárs közösségi hálózatok, online felületek felhasználása az oktatásban, figyelve a megfelelési igényre, érzelem-feldolgozásra 8. alternatívákat adó tanulási folyamat, 9. információ keresés, szűrés, felhasználás tanítása

1. táblázat
A Z-generáció jellemzői és az azonosítható tanári kompetencia-elvárások (Csillik - Bodnár – Daruka - Sass (2016))

A kutatás eredményei közül érdemes kiemelnünk, hogy a mai általános-, középiskolásoknak, valamint felsőoktatási intézmények tanulóinak is szüksége lenne a tevékenységközpontú módszerekre, az egyéni különbségek figyelembevételére, a perszonalizációra, a tanári innovációra. A vizsgálatainkból kiderült az is, hogy a középiskolai tanárok és az egyetemi oktatók kevésbé tartják fontosnak általában a módszertani innovációkat, mint az általános iskolai tanárok. Azt gondoljuk, hogy ha az oktatási intézmények szeretnének a tanulói és munkaerő-piaci igényeknek is megfelelni, mindenképp át kell dolgozni a tanárképzések és tanártovábbképzések rendszerét (Csillik - Bodnár - Daruka – Sass, 2016.).

1.2. Munkaerőpiaci igények változása

A digitális forradalom a munkaerőpiaci keresletet is drasztikusan átalakítja. Az alábbi ábrán az USA gazdaságának példáján keresztül jól érzékelhető a változások főbb tendenciája.



1. ábra
Munkaerőpiaci igények változása az USA-ban 1960-2009. forrás: http://widgets.weforum.org./nve-2015/chapter1.html saját szerkesztés

A nem rutinszerű munka iránti igény növekedése a gazdaságon belül az oktatásban (közép- és felsőfokú szakképzésben egyaránt) a tartalomcentrikus képzéssel szemben a kompetenciaalapú oktatást helyezi előtérbe. A jelenlegi felsőoktatási piacon kevés olyan oktatási intézmény van jelen Magyarországon, amely ezt a váltást már megtette. Jelenleg az új KKK-k alapján megindult a képzési programok korszerűsítése a Budapesti Corvinus Egyetemen is.

A nemzetközi tanulmányokban megfogalmazódó elvárások jól érzékelhetők a 3. ábrán:

2. ábra
A XXI. század forrás: widgets.weforum.org./nve-2015/chapter1.html

Mindezek mellett érdemes arra is figyelni, hogy a munkaerő-piaci igények változása a negyedik ipari forradalomnak köszönhetően (Ipari forradalom 4.0) rendkívül dinamikus: néhány éven belül is jelentős hangsúlyeltolódások következnek be. A 2015-re és 2020-ra jelzett 10 legfontosabb elvárást összehasonlítva kiemelhető, hogy amíg mindkét évben a komplex problémamegoldás áll az első helyen, addig a kritikai gondolkodás (4. helyről a 2. helyre), kreativitás (10. helyről a 2. helyre), érzelmi intelligencia (új elvárás) 2020-ra a rangsor elejére kerül. A korábbiakhoz képest a Top 10-ben valamelyest hátrébb szorult az együttműködési, vezetési és kommunikációs készség (Future of Jobs Report World Economic Forum, 2016).

A hazai felsőoktatási intézményeknek a szakmai ismeretek mellett ezekre a készségekre is fel kell készíteni hallgatóikat ahhoz, hogy a munkaerő-piacra kilépve versenyképesek legyenek. Ehhez a hagyományos tanulásszervezési keretek nem biztosítanak hatékony tanulási környezetet.

1.3. Nemzetközi és hazai trendek az oktatásban

Kutatásaink másik része arra irányult, hogy felmérjük azokat a hazai (Fokozatváltás a felsőoktatásban 2016.) és nemzetközi trendeket (Horizon 2014 - 2017), amelyek a következő években egyetemünk stratégiáját, adaptációs irányát, a szükséges oktatási innovációkat alapvetően meghatározzák. Megerősíthető, hogy az oktatási modellek versenyében egyre inkább a tradicionális oktatás rovására a tudásalapú társadalom igényeinek megfelelő progresszív oktatás térnyerése várható a felsőoktatásban. Az oktatási innovációk egyik leggyorsabban terjedő formája az előrejelzések szerint a hibrid oktatás (blended learning) lesz, amely ötvözi a hagyományos tantermi oktatást és az internetes távoktatást. Ennek sokféle megjelenési formája lehetséges. A szakirodalom hat modellt azonosít (Staker - Horn, 2012). A hibrid oktatás legegyszerűbb, a hagyományos tanulásszervezési eljárások keretében is megvalósítható esete az IKT-val támogatott oktatás egyes elemeinek bevezetése. Előnye, hogy mivel változatlanul hagyja a hagyományos oktatási szerkezetet, ezért kisebb szervezeti ellenállásra számíthatunk bevezetése során. Mindezeken túl a fokozatosság segíti az oktatói attitűdváltást.

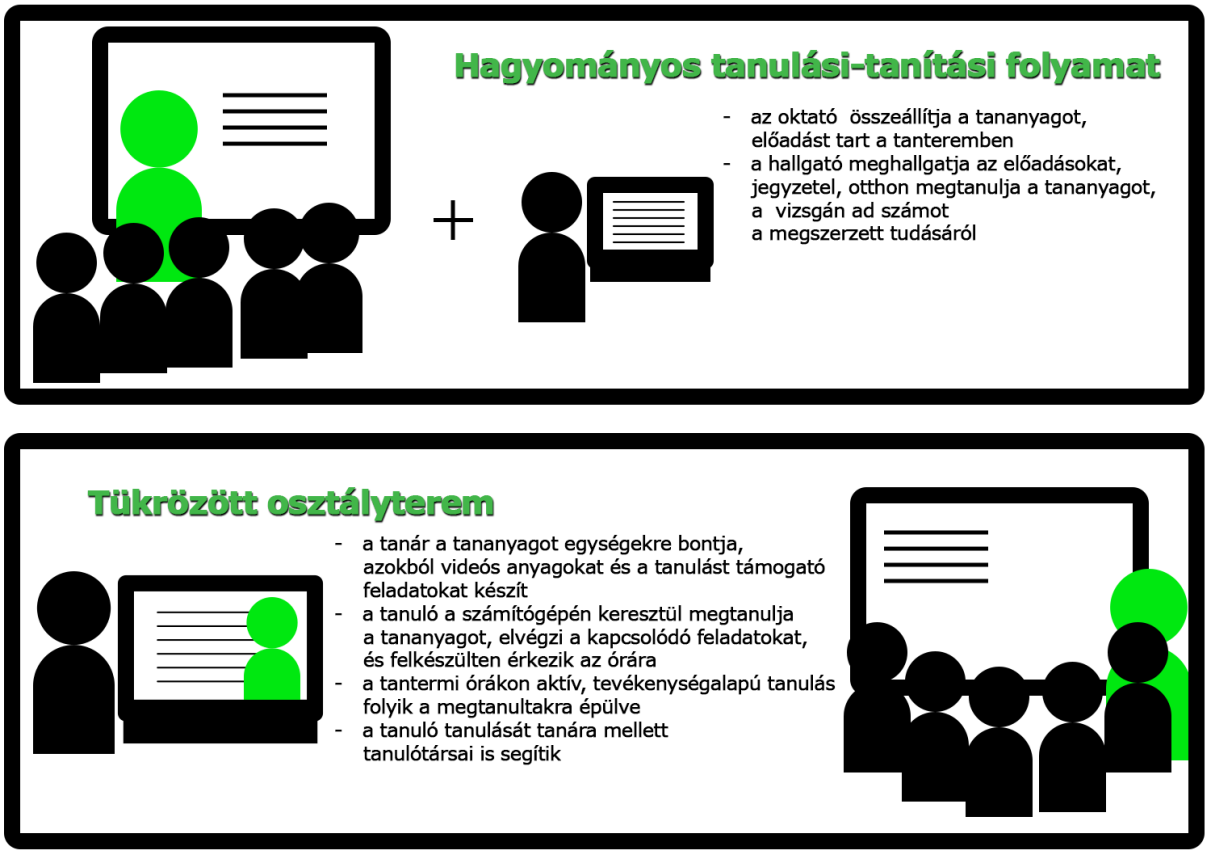
A hibrid oktatásnak vannak olyan modelljei, amelyek már új tanulásszervezési eljárások kialakítását, módszertani paradigmaváltást, elterjedésükkel szervezeti innovációkat igényelnek. Ilyen alternatív modell az úgynevezett „tükrözött osztályterem” (flipped classroom). Alkalmazása újszerű tanulási terek kialakításával jár együtt a felsőoktatásban. Az előrejelzések szerint ez a leggyorsabban terjedő oktatási innováció, egyre több tanár és hallgató fogadja el a hagyományos oktatás alternatívájaként (Horizon, 2017.)[89]

A hibrid oktatás elméleti hátterét, létező modelljeit, a modellek alkalmazásának előnyeit és korlátozó tényezőit, már megvalósuló jó gyakorlatokat tanulmányozva (Tucker, 2012; Bishop – Verleger, 2013; O'Flaherty – Phillips, 2015) a Budapesti Corvinus Egyetemen a „tükrözött osztályterem” elnevezésű innovatív tanulásszervezési eljárás kísérleti megvalósítását tűztük ki célul.

1.4. Tükrözött osztályterem (flipped classroom)

[89] Ezzel párhuzamosan megfigyelhető jelenség, hogy a MOOC mint online tanulási tér jelentősége csökkenni kezd. (Horizon 2017)

A tükrözött osztályterem mint tanulásszervezési eljárás keretében a tanulók otthon, a számítógépükön keresztül készülnek fel a kontakt órákra. Megnézik az oktató által készített videókat, elolvassák az irodalmakat (ami a hagyományok oktatásszervezési eljárások tanári előadásának felel meg), internetes keresés alapján összegyűjtik a szükséges információkat, adatokat, megoldják az ezekhez kapcsolódó feladatokat, majd ezt követően a tanteremi/szemináriumi foglalkozás során a megtanult elmélet birtokában tevékenység- és élményalapú módszerek segítségével mélyítik el és alkalmazzák különböző szituációkban a megszerzett ismereteket. A felkészülés a tanulói felelősségére van bízva, a tananyag önálló ütemezésben kerül feldolgozása A tanárok legfontosabb feladata, hogy képesek legyenek a diákokat olyan mértékű szociális aktivitásra és kritikai gondolkodásra ösztönözni az online környezetben is, mint amit a frontális oktatásban során elvárnak tőlük (Ollé, 2014; Tóth, 2014).



3. ábra
A hagyományos tanulási-tanítási folyamat és a tükrözött osztályterem összehasonlítása

2. Pilot program

A 2015/16-os tanév második félévében egy pilot program keretében próbáltuk ki, hogy hogyan válik be a tükrözött osztályterem a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Karán a Mikroökonómia Tanszék, valamint a Tanárképző és Digitális Tanulási Központ együttműködésében a Közgazdaság-tudományi alapismeretek tárgy tanítása során.

Azért esett a választásunk a „tükrözött osztályterem" modelljére, mert ezen megoldás során a hallgatók:

- saját idejükkel rugalmasan gazdálkodva sajátíthatják el az elméleti ismereteket (megtanulnak tanulni),
- döntési szabadsággal rendelkeznek a tanulási utak és módszerek megválasztásában (személyre szabottabbá válhat az oktatás),
- felkészülten és motiváltan jelennek meg az órákon,
- kreatívan tudják alkalmazni komplex feladatokon is az online megszerzett elméleti ismereteket,
- azonnali visszajelzéseket, értékeléseket kapnak (már az otthoni online felkészülés során is),
- interaktívabb tanár-diák kapcsolat részesévé válnak.

2.1. A program

A programban 27, önként jelentkezett hallgató vett részt, akik különböző szakokról (politológia, szociológia, kommunikációtudomány és nemzetközi kapcsolatok szakokról) érkeztek a kísérleti kurzusba. A kísérleti csoport mellett mintegy 270 hallgató hagyományos módszerrel végezte a kurzust – belőlük képeztük a kontroll csoportot. A jelentkezettek többsége első évfolyamra járt, de volt több olyan hallgató is, aki már egy korábbi, sikertelen próbálkozás után szerette volna teljesíteni a tárgyat (4 harmadéves hallgató).

A kísérleti kurzus és a hagyományos kurzus heti két idősávot jelentett. Míg a hagyományos módon tanulók heti 2 előadáson vettek részt, a módszertani kísérletben résztvevők egy idősávot online, egy idősávot pedig kontakt órán teljesítettek.

A hagyományos és tükrözött tantermi órák tartalmának, időbeosztásának változását a következő táblázatban foglaljuk össze:

Hagyományos óra (kontakt, 90 perces szemináriumi óra)		**Tükrözött osztálytermi óra (kontakt, 90 perces óra)**	
az óra menete	idő (perc)	az óra menete	idő (perc)
ráhangolódás	3-4 perc	ráhangolódás	3-4 perc
házi feladatok megbeszélése	15 perc	Videós anyagokhoz kapcsolódó kérdések megbeszélése	5-10 perc
új anyag elméleti átismétlése	40-45 perc	tevékenységalapú módszerek segítségével a tanultak önálló, párban és csoportmunkában történő gyakorlatorientált alkalmazása	75 – 80 perc
a témakörhöz kapcsolódó számítási feladatok megoldása	15-20 perc		
önálló, kreatív alkalmazása a megszerzett ismereteknek	?		

2. táblázat
Egy 90 perces oktatási időtartam beosztása a kétféle tanulásszervezési eljárás keretében

Ahogy látható, a tükrözött osztályteremhez kapcsolódó kontakt órán sokkal több idő jut a tanultak elmélyítésére, mint a hagyományos tantermi órák alatt.

2.2. A pilot program keretében megjelenő innovációk

A kísérleti kurzus során igyekeztünk minél több területet érintő innovációt megvalósítani. A megújítás a következőkre vonatkozott:

- a tananyag felépítése (Egy-egy témakör mikro- makro- és nemzetközi közgazdaságtani megközelítésből történő feldolgozása

során nem tananyagcentrikusságra törekedtünk, hanem a tanulói kompetenciafejlesztés állt a középpontban.),
- a tanulásszervezési eljárás (A megszokott 4 idősávos előadás helyett tükrözött osztályterem modelljét alkalmaztuk.),
- az alkalmazott módszerek (Tanárközpontú frontális tudásátadás helyett tanulóközpontú, tevékenység- és élményalapú módszereket használtunk intenzív IKT eszköz használattal.),
- az értékelési rendszer (Zárthelyi dolgozatok és írásbeli vizsga helyett a tanulási folyamat minden mozzanatát értékelő – jutalmazó – pontrendszert dolgoztunk ki, amely lehetővé tette a javítást, plusz pontok szerzését. Folyamatos munkavégzésre ösztönöztük a hallgatókat, ezáltal legtöbbjük esetében a félévi aktív munka kiváltotta az év végi vizsgát.).

4. ábra
A pilot program főbb innovációs területei. Forrás: saját szerkesztés

2.3. A program keretében alkalmazott módszerek

A tükrözött osztályterem oktatásszervezési eljárásnak megfelelően a hallgatók a tananyagot az egyetemi Moodle rendszeren keresztül *online*, önállóan sajátították el a következőképpen:

- A megtanulandó elméleti ismeretekről 3-4, jellemzően 10-12 perces *videót* készítettünk, amelyeken illusztrált tanári magyarázatot láthattak a diákok. Mivel korábbi vizsgálatok (Bodnár, Sass 2015) azt igazolták, hogy jelentős egyéni különbségek vannak a hatékony digitális tanulást illetően, a videós tananyag részeknek elkészítettük „klasszikus", *szöveg* és kép formájú változatait is. Minden tananyagrészt 3, automatikusan kiértékelhető *ellenőrző feladat* követett. Ha sikerült mindre hibátlanul válaszolni, egy újabb videó

(vagy az alternatíváját jelentő klasszikus digitális tananyagrész) következett. Az első rossz válasz után azonban a hallgatóknak újra meg kellett nézniük a videót (vagy el kellett olvasniuk a tananyagot), amit ismételten feladatok követtek.

- Minden témakört egy feladatsorral zártunk. Amennyiben három próbálkozás során legalább 67 %-os eredményt ért el a hallgató, részt vehetett a tantermi órán. Ellenkező esetben nem volt jogosultsága az óra látogatására és az ottani pontok megszerzésére.
- A hallgatók minden héten el kellett készíteni egy digitális eszközhasználatot feltételező *kreatív feladat*ot. A perszonalizációt szem előtt tartva lehetővé tettük a hallgatók számára, hogy kiválasszák a feladatokból, a feldolgozás módjából és a használandó eszközökből azt, amely leginkább közel állt hozzájuk. Ezek a feladatok minden esetben az elméleti anyagra épültek, és az ott tanultakat kellett a szokásostól eltérő módon alkalmazni.

  Íme néhány feladattípus:

  - gondolattérkép,
  - szófelhő,
  - keresztrejtvény,
  - Facebook profil,
  - infografika,
  - időegyenes,
  - képregény,
  - társasjáték,
  - Wiki szócikk készítése.

  Egyik kiemelt célja volt a kurzusnak a megfelelő, a tanulási célok eléréséhez használható digitális kompetenciafejlesztés. Ezért a legtöbb feladatot valamilyen online eszközzel, alkalmazással kellett megoldaniuk. Ehhez minden esetben videó-tutoriált kaptak segítségül. Íme néhány használt alkalmazás/weboldal:

  - http://coggle.it/
  - http://www.wordle.net/
  - http://www.tagxedo.com
  - https://tagul.com
  - http://www.timetoast.com/
  - www.infogr.am
  - www.easel.ly
  - http://piktochart.com/

  - www.befunky.com
  - http://www.pixton.com/
  - http://softschools.com/language_arts/worksheets/word_search_maker
  - https://crosswordlabs.com/
- Hetente kaphattak plusz pontokat a kurzus résztvevői az úgy nevezett *Mélyülj el!* feladatokat megoldásával, amelyek során önállóan kellett megszerezniük a tananyaghoz szervesen kapcsolódó, de azon túlmutató (például elmélettörténeti, gazdaságtörténeti, statisztikai, matematikai, stb.) ismereteket. Ilyen feladat volt például álhíradó készítése, vagy egy konkrét gazdasági verseny jellemzése a tanult elméleti modellek felhasználásával.

A *kontakt órai feladatok tevékenységalapú módszerek*re épültek, a tudásközvetítésben a cselekvés, a tapasztalás játszotta a döntő szerepet. A hallgatók öntevékenysége vezetett tanuláshoz. Az órai feladatok arra irányultak, hogy a diákok saját tevékenységükön, gyakorlatukon keresztül, másokkal együttműködve mélyítsék el az online munka során megszerzett ismereteiket, ezekre épülve sajátítsanak el készségeket és képességeket. További cél volt a hallgatók autonómiájának fejlesztése, a tanulás, a tevékenység önállóságának kialakítása. A feladatok részben konkrét, aktuális gazdasági eseményekhez, vitákhoz kapcsolódtak, részben arra ösztönözték a tanulókat, hogy egymást tanítva érjenek el csoportmunkában jobb eredményt. A feladatok jellege állandóan változott, de összetettsége a csoporton belül munkamegosztást kívánt. A kontakt órán használtunk gazdasági játékokat, problémaközpontú feladatokat, alkalmaztuk a prokejtmódszert és a kooperatív pedagógia egyes megoldásait. Az oktató szerepe természetesen megváltozott, hiszen a frontális tudásátadás helyett interaktív, a hallgatói aktivitásra alapozó, kreatív munkát támogató változatos módszertani eszközöket használt. Így a tanár elsősorban mintegy mentor, facilitátor vett részt az órákon.

2.4. Végzett mérések, értékelések

A) A folyamatos hallgatói munka értékeléshez használt rendszer

A hallgatói munka értékeléséhez egy pontozásos rendszert állítottunk össze, amely során korábbi elméleti kutatásunk tapasztalatait használtuk fel (Csillik, Daruka, 2015). Elsődleges forrásunkat a számítógépes játékok

által használt értékelési módok jelentették, amelyek közül a következőket alkalmaztuk:

1. *A játékokban a játékos fejlődése folyamatosan jól nyomon követhető. A fejlődést nem csak egyes szakaszok végén értékelik, hanem a játék (a munka) folyamatában is.*
   Mivel jól ismert tény, hogy a hallgatók a döntési helyzetek során látszólagos magabiztosságuk ellenére bizonytalanok, a hozzáférhető információk tömegéből nem tudnak megfelelően szelektálni, szükségük van a külső támogatásra. Folyamatosan igénylik a visszajelzéseket, keresik az elismerést – éppen ezért rendkívül részletes, minden lépésükre kiterjedő értékelési rendszert dolgoztunk ki. A kötelező feladatok során 500 pontot érhettek el az alábbi megoszlásban: az otthoni, online munkára hetente 15 pontot szerezhettek (a tananyag online feldolgozása: 8 pont, kreatív feladatok: 7 pont). A Mélyülj el! feladatokért 5 pont volt szerezhető. A kontakt órai feladatok, amelyek a tanultak elmélyítését szolgálták, hetente 15 pontot értek. Minden héten további feladat volt egy összefoglaló elkészítése a tanultakról, illetve a héten történtek értékelése – ezért 5 pont volt kapható. A kurzust záró projektfeladatért maximálisan 80 pont járt.

2. *Sok feladatot kell teljesítenie egy játékosnak. A bonyolultabb feladatokat részfeladatokra bontják, amelyek közül sok esetben a felhasználó választhatja ki azt, amellyel foglalkozni szeretne.*

   Minden héten (az online felületen és a kontaktórán is) apró lépésekre bontva, előre megtervezett úton haladtak a hallgatók a munkájukban. A kurzusba beépített feladatok bonyolultságukban, nehézségükben, összetettségükben, hosszukban is jelentős eltérést mutattak, a használt digitális eszközöket illetően is rendkívül változatosak voltak. Igyekeztünk választási lehetőségeket kínálni a hallgatók számára annak érdekében, hogy motiváltak maradjanak a félév során. A tanulási folyamat minden részére lehet pontot szerezni, így egy-egy részfeladatra kapható pontszám az összpontszámhoz képest kevés volt, tehát a sikertelenség nem vette el a hallgatók kedvét a további munkától.

3. *Az erőfeszítés jutalmazása, apró megerősítések használata a hibázás büntetése nélkül. A játékokban minden tettért jutalom jár.*
   A résztvevők erőfeszítését is értékeltük. Minden esetben (bizonyos

keretek között) volt lehetőség a javításra, az újbóli próbálkozásra. Mindez folyamatos megerősítésként szolgált a tanulók számára. Igyekeztünk az értékelést változatossá és motiválóvá tenni, ezért a kialakított pontrendszerünk jutalmazó és nem büntető jellegű volt. Pozitív attitűd alakult ki a tanulással kapcsolatban, a sikertelen kísérlet rendszerint arra ösztönözte a résztvevőket, hogy újra nekifussanak a feladatoknak, és magasabb pontszámot érjenek el.

4. *A bizonytalanság eleme, az ismeretlen jutalom alkalmazása, amely izgalomba hozza az embereket.*
   Tapasztalatunk szerint igazán az a jutalom motiváló, amelyről nem tudják a diákok, hogy megkapják-e vagy sem. Akkor igazán kitartóak, akkor foglalkoznak valamivel hosszasan, ha az (és a következmények) nem tökéletesen ismertek. Éppen ezért váratlan pontszerzési lehetőségeket (plusz feladatokat) építettünk be a kurzusba.

5. *A legnagyobb jutalmat az jelenti, ha a társakkal együtt lehet játszani, van mód egymás megfigyelésére, az együttműködésre.*
   A kreatív feladatok és a kontaktórai, tevékenységalapú feladatok jelentős része is csoportos feladatmegoldást követelt meg a diákoktól. Online feladataik megoldását a Moodle rendszerbe töltötték fel, amit a kurzus minden tagja láthatott, így viszonyíthatta saját munkáját a többiekéhez. A csoportos feladatok értékelése több lépcsőben történt, többszintű volt. Legfőbb sajátosságát az adta, hogy az önellenőrzést, önértékelést és egymás munkájának az értékelését is használtuk a tanári értékelés mellett. Mindez inspirálta a diákokat, mintegy együttműködő verseny bontakozott ki annak érdekében, hogy minél ötletesebb, minél kreatívabb megoldások szülessenek. Összességében a befektetett energia megtérülését, értékelését nemcsak az elért pontszámokban mérték, hanem az is érdekelte őket, hogy hogyan értékelik munkájukat a többiek és az oktató.

Az értékelési rendszer lehetőséget adott a differenciálásra, anélkül, hogy bárkit is beskatulyázott volna. Nem volt ritka, hogy egyik héten alul, a másik héten pedig túlteljesített valaki. Jellemzően a teljesítéssel kapcsolatos stressz csökkent, az eredményesség nőtt. Teret kapott a hallgatói felelősségvállalás/autonómia tanulási folyamataikban. Rugalmasan dönthettek arról, hogy mikor, mennyit, egyedül vagy

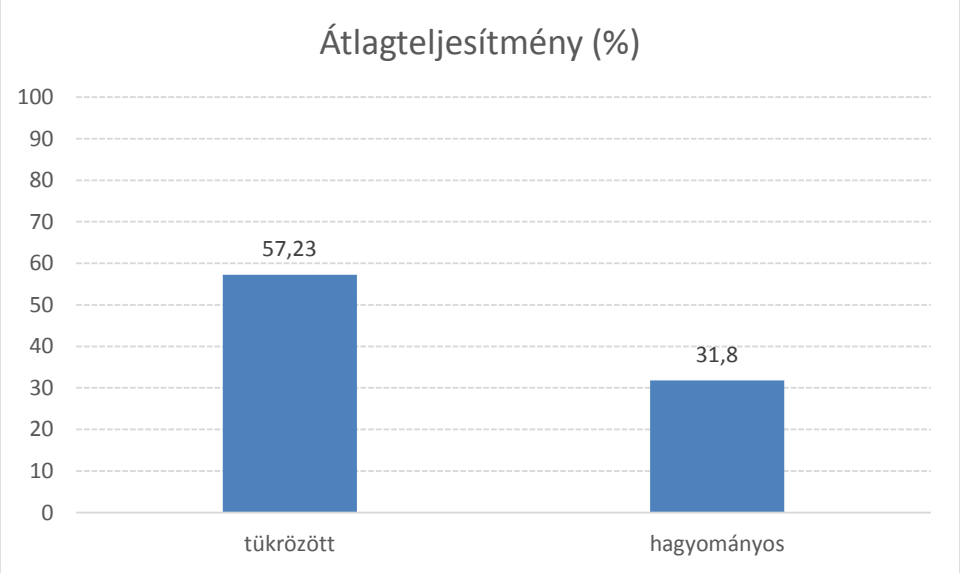
társakkal tanulnak. Annyiszor nézhették meg a tananyagot, ahányszor csak akarták. Súlyozni tudtak más tantárgyak feladataival kapcsolatban.

B) Hallgatói eredmények

A kísérleti kurzusban résztvevő diákok átlagos év végi érdemjegye 3,89, a hagyományos kurzus hallgatóinak átlagos érdemjegye pedig 2,87 volt. Amire igazán kíváncsiak voltunk, az a kurzus vége után 4 hónappal történt visszamérés volt. Ekkor tesztfeladatokat és az elméleti ismeretek gyakorlatban való alkalmazását mérő feladatokat kellett megoldani a kísérleti és a kontroll csoport, a visszamérésben önként résztvevő tagjainak.

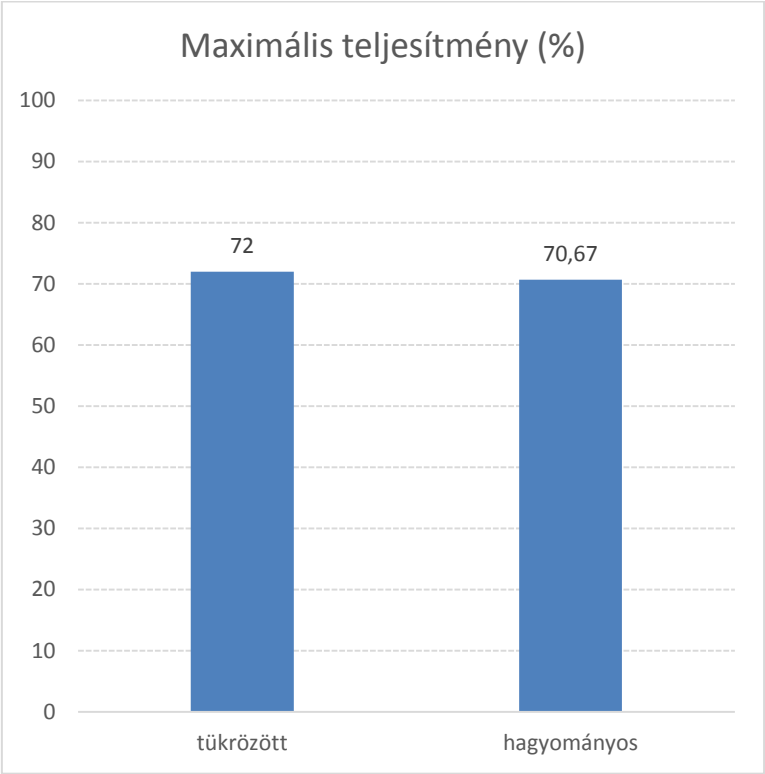
Első meglepetés akkor ért bennünket, amikor kiderült, hogy míg a tükrözött osztálytermi kurzus vizsgálatban résztvevő minden tagja megoldotta a feladatot, addig a hagyományos kurzusból jelentkezetteknek csak 44%-a, tehát többségük csak megnyitotta a feladatokat, de azokat nem csinálta meg.

Ahogy azt az 5. ábrán láthatjuk, igen jelentős eltérés volt az elért átlagos eredmények között: míg a tükrözött osztálytermi kurzus hallgatói a visszamérésen átlagosan 57,23%-ot értek el, addig a hagyományos kurzus résztvevői 31,8%-ot.



5. ábra
A tanulói átlagteljesítmények a visszamérés során

Egy olyan adat volt, ahol nem tapasztaltunk jelentős különbséget: ez a maximálisan elért pontszám volt (6. ábra).



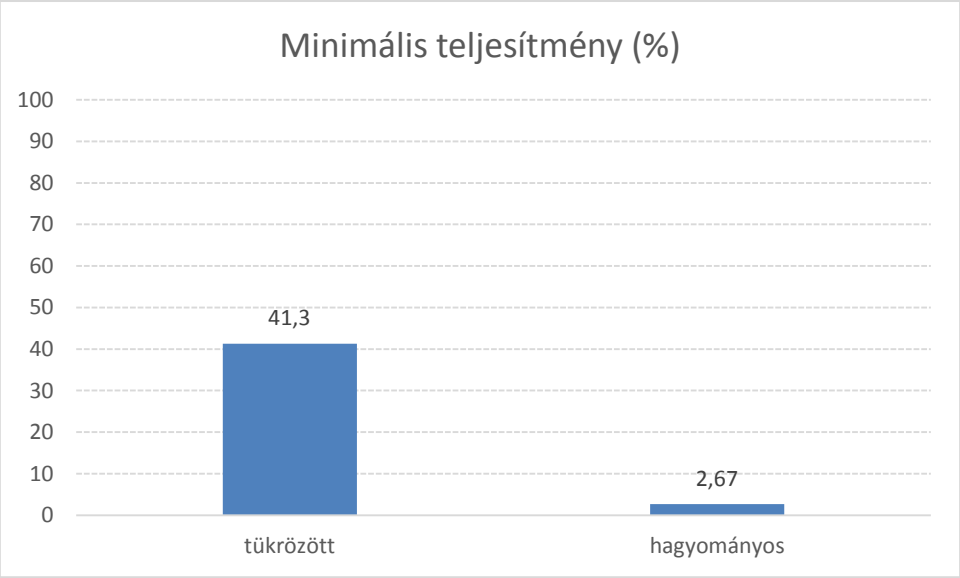
6. ábra
Maximális teljesítmény a visszamérés során

Látható, hogy mindkét csoportban volt olyan hallgató, aki több hónap után is nagyon jó eredménnyel tudta megoldani a feladatokat.

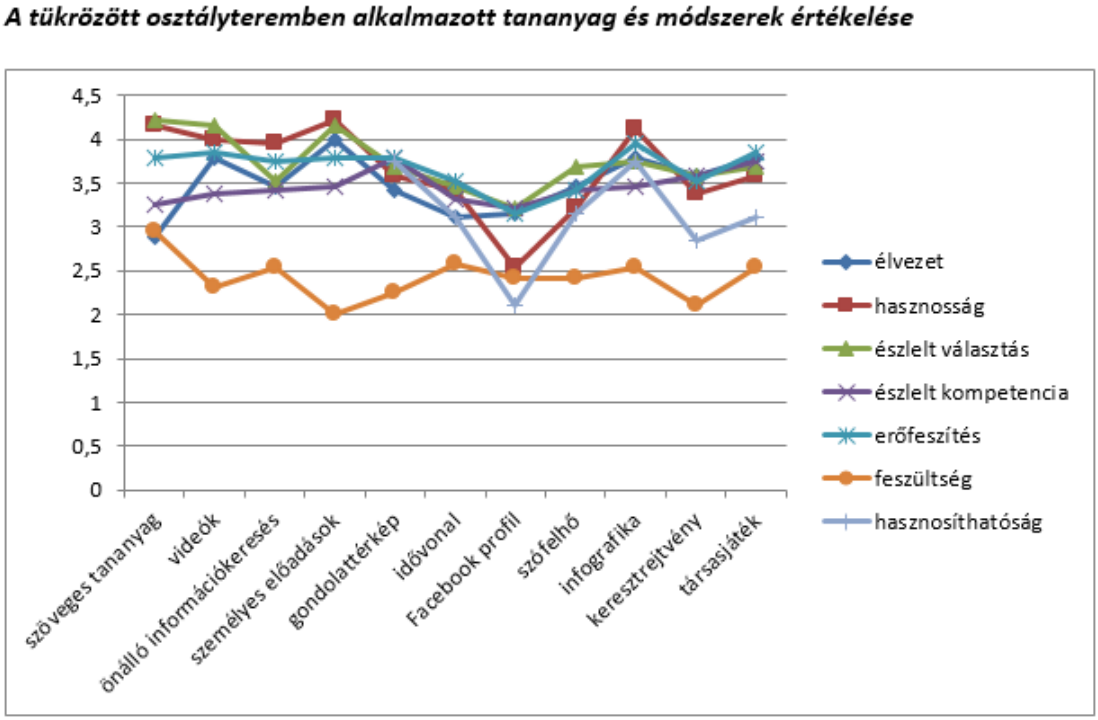
Annál nagyobb különbséget tapasztaltunk azonban a minimális teljesítmény esetében. A hagyományos kurzus visszamérésen résztvevő, legrosszabb eredményt elérő hallgatója 2,67%-ot, a kísérleti módszerrel tanuló, legrosszabb eredményt elérő hallgató pedig 41,3 %-ot ért el (7. ábra).

Természetesen tisztában vagyunk a visszamérés korlátaival és hiányosságaival, azonban azt kell mondanunk, hogy így, több hónap távlatából is meggyőzőek az eredményeink.

A kurzus résztvevői értékelték az alkalmazott tananyagokat és módszereket a motivációt befolyásoló jellemzők mentén. A 8. ábra mutatja az egyes módszerekre vonatkozó átlagos értékeléseket.



7. ábra
Minimális teljesítmény a visszamérés során



8. ábra
A tükrözött osztályteremben alkalmazott tananyag és módszerek értékelése

Ahogy láthatjuk, a Facebook profil készítését ítélték meg leginkább kedvezőtlenül a hallgatók (a feladat kiemelkedő közgazdászok Facebook

profiljának elkészítése volt). A többi alkalmazott módszernél legalább két-három motivációs szempont mentén kedvező volt a megítélés, kiemelkedően kedvező a videók, a személyes előadások és az Infografika értékelése.

Összegezés

Tanulmányunkban egy olyan tanulásszervezési eljárás pilot-programját, a használt módszereket, illetve a tapasztalatokat mutattuk be, amely reményeink szerint egyfajta megoldást jelenthet az oktatás világában tapasztalható kihívásokra. Eredményeink és tapasztalataink alapján úgy tűnik, hogy a tükrözött osztályterem ugyan nagyobb aktivitást, több munkát kíván meg a tanároktól és a diákoktól, de cserébe hatékonyabb, élményekkel telibbé válik az oktatás a résztvevők számára.

Irodalomjegyzék

Bodnár Éva - Sass Judit (2015): A kognitív stílus mint online tanulási környezetet perszonalizáló tényező. In: Ujhelyi Adrienn - Lévai Dóra (szerk.) VII. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet.

Csillik Olga - Bodnár Éva - Daruka Magdolna - Sass Judit (2016): Ki ma a jó tanár - a tanárok szerint? I. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia Tanulmánykötet

Csillik Olga - Daruka Magdolna (2015): Gennováció Mit? Mikor? Hogyan? Miért? In: Ujhelyi Adrienn - Lévai Dóra (szerk.) VII. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet.

Fokozatváltás a felsőoktatásban 2016 http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepci%C3%B3.pdf (letöltés: 2017. 01. 05.)

Future of Jobs Report World Economic Forum, 2016: http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/ (letöltés: 2017. 01. 05.)

Horizon Report 2015: http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf (letöltés: 2017. 01. 05.)

Horizon Report 2016: http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf (letöltés: 2017. 01. 05.)

Horizon Report 2017: http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-preview.pdf (letöltés: 2017. 01. 05.)

http://widgets.weforum.org./nve-2015/chapter1.html (letöltés: 2017. 01. 05.)

O'Flaherty, J. - Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. The Internet and Higher Education, 25, 85-95.

Ollé János (2014): A tükrözött osztályterem, mint tanulásszervezési módszer a felsőoktatásban http://www.slideshare.net/ollejanos/a-tukrozott-osztalyterem-mint-tanulasszervezesi-modszer-a-felsooktatasban (letöltés: 2017. 01. 05.)

Staker, H. - Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 Blended Learning. Innosight Institute.

Tóth Renáta (2014): Tükrözött osztályterem, az információs társadalom pedagógusának egyik innovatív tanulásszervezési módszere

Tucker, 2012; Bishop - Verleger(2013): The Flipped Classroom: A Survey of the Research

Tucker, B. (2012): The flipped classroom. Education next, 12(1).

widgets.weforum.org./nve-2015/chapter1.html (letöltés: 2017. 01. 05.)

http://widgets.weforum.org./nve-2015/chapter1.html alapján (letöltés: 2017. 01. 05.) saját szerkesztés

MENTORTANÁROK PREZENTÁCIÓS KÉSZSÉGE

Simonics István, simonics.istvan@tmpk.uni-obuda.hu

Barkóczi Gergely Attila, barkoczi.gergely@tmpk.uni-obuda.hu

Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest

Bevezető

Az Óbudai Egyetem 2011-ben indította el a Gyakorlatvezető mentortanár pedagógus szakvizsgára felkészítő továbbképzést, amely számos képzési innovációra nyújtott lehetőséget (Makó, 2012). Az új tantárgyak bevezetésénél problémaként merült fel, hogy a különböző szakterületeken nagyon gazdag, sok információt tartalmazó, ám viszonylag „száraz", nehezen tanulható szakmai források állnak a hallgatók rendelkezésére. Emiatt nemcsak tartalmi szempontból kellett átgondolni az új tárgyakat, hanem törekedni kellett a képzés megújítására (Tóth, 2009) meg kellett találni azokat a korszerű, elektronikus tanulással is támogatott módszereket, amelyek könnyen feldolgozhatóvá, tanulhatóvá, érdekessé és vonzóvá tehetik a tananyagot. Ennek érdekében két alkalommal is korszerűsítettük a tantervet, 2014 és 2016 szeptemberében.

A mentortanárok munkájában gyakran van szükség olyan előadások és bemutatók tartására is, ami egyrészt nem tartozik közvetlenül a szakmai ismereteikhez, másrészt nem biztos, hogy sikerült megfelelő gyakorlatot szerezniük eddigi munkájuk során e módszerek alkalmazásában. Az elmúlt időszakban gyakran tapasztaltuk még az államvizsgán is, hogy komoly hiányosságaik, néha félelmeik is vannak ezen a területen. A szakmailag jól felkészült mentortanárokat e készségek megerősítésében és javításában is segíteni kell. 2016 őszén a mentortanárok körében – három különböző félévi képzésben résztvevők körében – felmérést végzünk a prezentációs készségekről. Vizsgáltuk a hallgatók technikai ismereteit, felkészültségüket, a prezentációs készségekről alkotott véleményüket és igényüket, az ezen a területen elért sikereiket. Visszajelzést kértünk tőlük az eddig tanult tárgyaikkal kapcsolatban is. A tanulmány a felmérés eredményeinek kezdeti feldolgozási és elemzési tapasztalatait ismerteti.

1. A kutatás előkészítése, céljai, módszerei és hipotézise

Előzményként áttekintettük, hogy milyen módon és céllal vizsgálták korábban a prezentációs készséget tanároknál, mentortanároknál hazai, illetőleg nemzetközi viszonylatban.

1.1 A prezentációs készségek felmérése a szakirodalmi beszámolók tükrében

2010-ben publikáltak egy az Egyesült Államok oktatási rendszeréhez kapcsolódó tanári hatékonyság értékelését és fejlesztését célzó tanulmányt. A dokumentum a tanári hatékonyságot a fellépés és a szakmaiság szuperpozíciójaként vizsgálta. A tanári fellépés részeként foglalkozott a prezentációval. Leírásra került, hogy a National Board Certification - minősítési rendszeren belül egy videó anyaggal és több szempontú értékelői véleményezéssel alátámasztott portfólió készül a tanárról, amelyet egy tanári képesség-elvárás szempontrendszer alapján értékelnek. Ezzel az értékelési rendszerrel mind a tanári, mind a mentortanári kompetenciákat vizsgálták (*Darling-Hammond*, 2010).

Egy 2004-ben, a Kansas és Texas államok egyetemén készült felmérésben a prezentációk tanítási órán való megjelenésének jelentőségét vizsgálták. A tanulmány elsősorban az egyetemi hallgatók által készített és előadott prezentációkat elemezte, ennek hallgatói és tanári-instruktori perspektíváit egyaránt. Az írás összefoglaló szempontrendszert adott a hatékony és nem hatékony prezentáció összetevőkről (*Alshare*, 2004).

Több egyetemi és tudományos szempontrendszer is elérhető a prezentációs készség értékelésére, azonban ezek alapvetően önértékelésre, önfejlesztésre készült kritérium-gyűjtemények, amelyek a prezentáció elkészítésére és előadásmódjára koncentráltak. Ennek értelmében ezek az értékelési szempontrendszerek a jelen állapot prezentációs készségeit mutatták be, illetve javaslatokat adtak annak fejlesztésére, de nem vizsgálták a jelenlegi állapot és a korábbi tanulmányok, tapasztalatok, szakmai előélet, előképzettség összefüggéseit (*Manawadu*, 2015).

Kimutatásra került az is, hogy a technológiai fejlődés nem elhanyagolható a tanítás eredményességének vizsgálata során sem. Az IKT környezet jelenléte a tanításban, ezáltal a tanárok IKT alkalmazása komoly

szempontja és alapvető befolyásoló tényezője a tanulási folyamat eredményességének (*Blair-Schwartz*, 2012).

Ennek kapcsán érdemes megemlíteni, hogy az IKT eszközök használatát, oktatási folyamatba való beépítését, illetve a Moodle-beli e-tanulást több felmérés is vizsgálta (*OECD*, 2002; *Tóth*, 2010; Toth, 2013) azonban ezek nem a prezentációkészítésre, prezentációalkalmazásra és a prezentációs technikák előtanulmányi, szakmai összefüggéseire fókuszáltak, hanem az IKT jelenlétére az oktatásban és annak hatásaira.

Az IKT eszközök használata vonatkozásában *Kétyi András* doktori tézisében megfogalmazott gondolatsort célszerű figyelembe venni, amely szerint "Vannak tehát az általános IKT használói kompetenciák, mint számítógép használat és IKT eszközhasználat, és vannak a speciális, a digitális tartalmak oktatási használatának kompetenciái (pl. információ-keresés és értékelés), amelyeket pedagógiai kísérletekkel célzottan lehet fejleszteni." (*Kétyi*, 2016) Ennek fényében a tanári prezentációs készség vizsgálatakor érdemes vizsgálat alá venni a pedagógiai tapasztalatot, illetőleg a pedagógusképzés során fejlesztett kompetenciaterületeket. Ezen háttér-információk tájékoztatást adhatnak a prezentáló pedagógusszakmai előkészítéséről.

A leírt szemlélet és kompetenciák értékelő és koordináló keretrendszerének megalkotását célozta az U-Teacher Framework európai szintű projekt. A tervezet az UNESCO által kidolgozott szempontrendszer és módszertan alapján célozta az IKT hatására megváltozott társadalmi-pedagógiai elvárás-rendszernek megfelelő korszerű iskolai nevelés-oktatás támogatását, elősegítését. A projekt felmérte a pedagógusokkal szembeni elvárások, kompetenciák pedagógiai, szülői, tanulói, kollegiális, intézményvezetési és szervezeti-szabályozási hátterét illetőleg lehetőségeit, és megfogalmazta azokat az intézkedéseket, mérendő és fejlesztendő területeket, amelyek segítségével a pedagógus a valós körülmények között is megfelelhet az elvárásoknak. Az UNESCO munkacsoportja kísérletet tett arra, hogy a kompetenciarendszert összehangolja és egy pedagógusképzésben is alkalmazható tematikai keretrendszert dolgozzon ki (*Kárpáti - Hunya,* 2009).

A bemutatott gondolatokat több helyen igazolják egy a magyar oktatási rendszerről illetőleg a magyar és nemzetközi pedagógiai kutatásokról készült összegző tanulmány megállapításai. Az informatikai műveltség, IKT műveltség vonatkozásában készült tudományos szemle leírja, hogy a

témakör mérései és felmérései egyrészt a technikai háttérről, valamint a vezetők és pedagógusok szokásairól gyűjtenek információt, másrészt a tanulók IKT alkalmazását, az eszközök tanulás-támogatását vizsgálták. Az IKT megjelenése azonban alapvető társadalmi, szemléletbeli, életmód- és életvitelbeli változásokat hoztak, amelyekhez nem csupán eszköz szinten kell alkalmazkodni, hanem gondolkodásmódbeli változás és változtatás szükséges. (*Molnár – Kárpáti,* 2012)

A prezentációkészítés kapcsán célszerű figyelembe venni *Sutherland* gondolatát, amely szerint a technológia, az IKT környezet nem helyettesítheti a személyes tudás és munka jelenlétét, hiszen a tanuláshoz szükséges környezetet továbbra is a tanár kulturális dominanciájának kell megteremtenie (*Sutherland*, 2004). Ez a gondolat is azt támasztja alá, hogy a prezentációs készség felmérésekor a mérés alanyainak pedagógiai és emberi személyiségétől nem lehet eltekinteni, hanem azokat figyelembe kell venni értékelő, súlyozó szempontként.

Az Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ – ÓE TMPK – oktatói különböző kutatásokat végeztek a mentortanárok körében. Tordai Zita adjunktus a mentortanári feladatokra való felkészülést vizsgálta a tanári kompetenciák tükrében (*Tordai*, 2015). Kutatásában azt mérte fel, hogy a gyakorlatvezető mentortanár végzettséget szerző tapasztalt pedagógusok, hogyan vélekednek a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott tanári kompetenciák fontosságáról, illetve hogyan ítélik meg saját felkészültségüket ezeken a területeken.

Holik Ildikó és Sanda Dániel adjunktusok tanulmányt készítettek a mentorkommunikációról (*Holik-Sanda*, 2015). Holik Ildikó több kutatásban vizsgálta a mentortanárok oktatási módszereit (*Holik*, 2015), és a mentortanárok értékelési kultúráját. Véleménye szerint. „A mentortanárok a pedagógusképzés kulcsszereplői. Komplex tevékenységi körük része, hogy oktatási módszereikkel példát mutassanak a tanárjelölt hallgatóknak, hogy jártasak legyenek az egyes oktatási módszerek alkalmazásában, hogy be tudják mutatni azokat a módszertani elemeket, amelyekkel az elmélet során ismerkedtek meg a hallgatók, illetve tanácsaikkal segíteni tudják őket az iskolai gyakorlaton. Emiatt rendkívül fontos, hogy a mentortanárok kiforrott, sokszínű módszertani kultúrával rendelkezzenek.” (Holik, 2015)

Duchon Jenő a mentortanárképzés IKT támogatott pedagógiai módszerek tantárgyának oktatása során szerzett tapasztalatait és felmérését

elemezte (*Duchon*, 2015). A tanulmány végén javaslatot is megfogalmazott az oktatás tartalmának korszerűsítésére: „Ennek eredményeképpen a jövőben a képzés keretében nagyobb hangsúlyt kell majd fektetni arra, hogy a gyakorlatban is csoportmunka szerűen próbálhassák ki ezeket az eszközöket a képzésben résztvevők.”

1.2 A kutatás céljai, módszerei és hipotézise

A kutatás célja volt, hogy megvizsgáljuk a mentortanár hallgatók technikai ismereteit, felkészültségüket, a prezentációs készségekről alkotott véleményüket és igényüket, valamint az ezen a területen elért sikereiket.

Kérdőíves felmérés módszerét választottuk, amelyet három mentortanár célcsoport: első, második és harmadik féléves hallgatók – *16, 18 és 75, összesen 109 fő* – töltöttek ki 2016. novemberben.

Kérdőív felépítése során négy csoportba soroltuk a kérdéseket.

1. Személyes adatok, szakmai ismeretek

- A hallgató aktuális féléve
- neme, kora, tanári diplomájának típusa,
- pedagógusként dolgozik-e,
- milyen típusú iskolában tanít,
- milyen típusú településen dolgozik,
- tanári pályán eltöltött évek száma,
- milyen jellegű tantárgyakat tanít.

2. Prezentációkészítéshez kapcsolódó megfelelő tudás

- A tanárképzésben tanult-e oktatástechnológia tantárgyat és/vagy prezentációkészítéshez kapcsolódó tantárgyat,
- hol tanult prezentációkészítést,
- a prezentációkészítés alapvető szabályainak ismerete,
- a prezentációkészítő programok ismerete, és használata.

3. Prezentációkészítés előkészítése és tervezése

- Források használata,
- a szemléltetéshez szükséges táblázatok, ábrák, képek, videók készítése,
- a források megjelölése,

- a tervezésnél saját előzőleg készített, vagy más szerző diasorainak használata.

4. Prezentációk alkalmazása a szakmai munkában és az oktatásban

- Milyen gyakran használ prezentációt a szakmai és oktatói munkájában,
- ki készíti oktatáshoz a prezentációkat,
- milyen kompetencia területek fejlesztését tartaná szükségesnek,
- az ÓE TMPK mentorképzése hogyan járul ehhez hozzá.

Kutatásunkban abból a hipotézisből indultunk ki, hogy *a mentortanárok képzése során hangsúlyt kell helyezni a prezentációs képességek fejlesztésére, a hatékony információfeldolgozási módok elsajátítására.*

2. A kutatási eredmények értékelése

Az adatokat az SPSS statisztikai szoftverrel elemeztük. A teljeskörű kiértékelés még nem fejeződött be. Az összefüggések szignifikanciaszintjét Khi-négyzet próba alapján állapítjuk majd meg, az adatokon korrelációanalízist, faktoranalízist és klaszteranalízist tervezünk elvégezni.

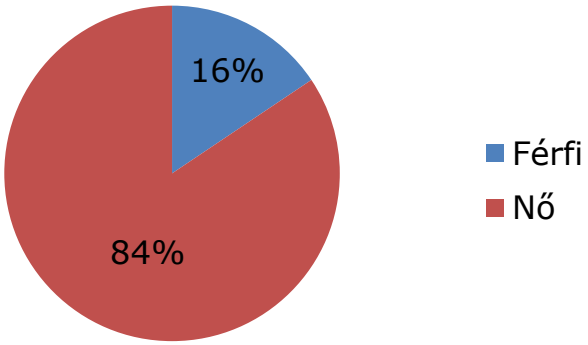
2.1. *Személyes adatok, szakmai ismeretek*

Az első csoportban a személyes adatok és szakmai ismeretek keretében az alábbi adatokat kértük a kérdőívet kitöltő mentorhallgatóktól: Hányadik féléves képzésben vesz részt, neme, kora, tanári diploma típusa, pedagógusként dolgozik-e, milyen típusú iskolában tanít, milyen típusú településen dolgozik, a tanári pályán eltöltött évek száma, milyen jellegű tantárgyakat tanít.

A kérdőívet kitöltők három különböző félév hallgatói. Az I. és II. féléves hallgatók közül a válaszadók száma közel azonos: 16 és 18 fő. Az eddigi legnépesebb mentor évfolyamunk a felmérés időpontjában III. féléves volt, közülük 75 fő töltötte ki a kérdőívet, így a mintaszám N=109. A különböző évfolyamok hallgatói válaszainak összehasonlítása a

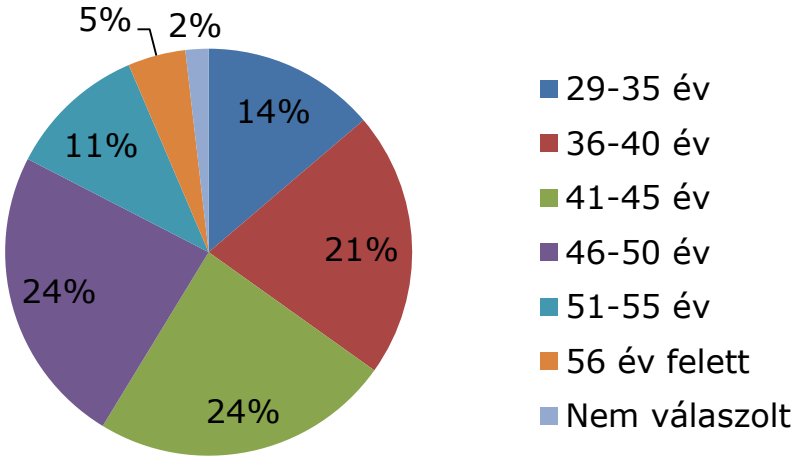
későbbiekben történik az adatok részletesebb értékelésénél és elemzésénél.

A mentortanárok pedagógiai végzettséggel rendelkeznek, nagy részük iskolában tanít. Az ő statisztikai adataik visszatükrözik az általános pedagógus összetételt, ez a szakma elnőiesedett, a férfiak aránya alacsony (1. ábra).



1. ábra
Válaszolók megoszlása nemek szerint

A mentortanárok kor szerinti besorolásához ötéves sávokat határoztunk meg, ez alól a kezdet: 29-35 év, és a zárás: 56 év felett volt kivétel (2. ábra).



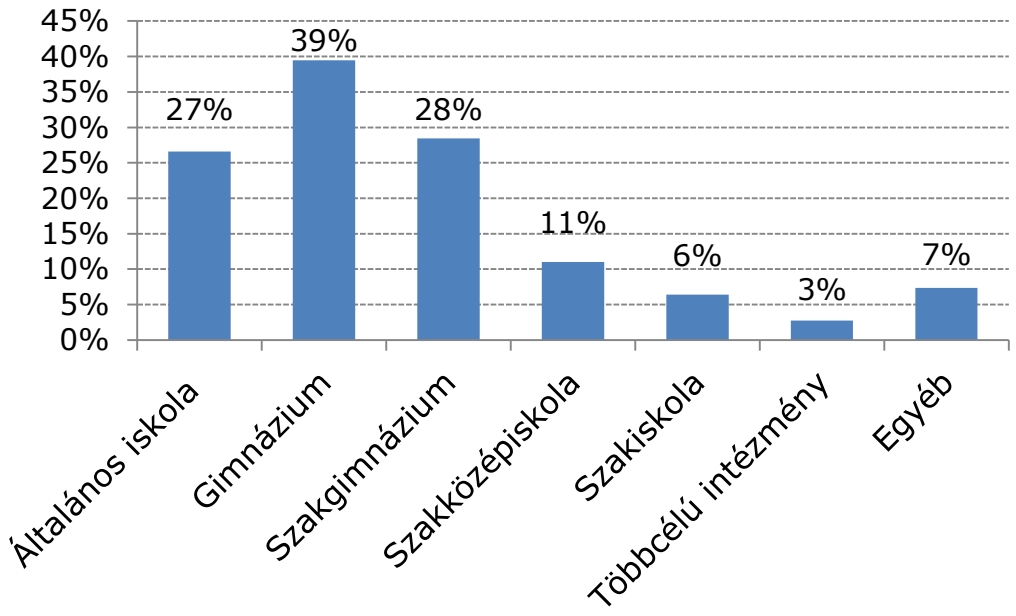
2. ábra
Mentortanárok kor szerinti eloszlása

A kor szerinti eloszláshoz magyarázatot ad az a feltétel, hogy a képzésben csak olyan gyakorló pedagógus vehet részt, aki legalább hároméves oktatási gyakorlattal rendelkezik, emiatt nem is jelent meg a statisztikában 29 évesnél fiatalabb válaszadó, ebbe a sávba 14% tartozik. 56 év felett már csak kevesen jelentkeznek a szakirányú továbbképzésre, hiszen a megszerzett diploma előnyeit már csak rövid ideig tudják kamatoztatni a pedagógus előmeneteli rendszerben, a válaszadók 5%-a tartozik ide. 2 fő – 2% – nem válaszolt erre a kérdésre. Így a mentortanár képzésben résztvevők 80%-a a 36-55 év közötti korosztályba tartozik. Ezek közül a 36-40, a 41-45 és a 46-50 év közöttiek eloszlása közel azonos: 21%, 24% és 24%, míg az 51-55 év közöttiek 11%-ban képviseltek.

A tanári diploma típusa – főiskolai vagy egyetemi végzettség – nem hozott értékelhető eredményt. Többen félreértették a kérdést, sokan nem válaszoltak, így a későbbiekben ezt az adattípust nem használjuk kritérium tényezőként. Az oktatott tantárgyak is nagyon széles skálán mozognak, hallgatóink között megtalálhatók reál és humán tárgyat oktatók, nyelvtanárok, zeneművész tanárok és testnevelők is, mindegyik évfolyamon tanulnak gyógypedagógiai képzettséggel rendelkezők is. Egyedül óvodapedagógusokat nem képzünk egyetemünkön.

105 hallgató pedagógusként, iskolában dolgozik, 3 fő pedagógiai szakszolgálatnál végez munkát – mindegyikük rendelkezik oktatási tapasztalattal –, egy fő nem válaszolt erre a kérdésre.

A hallgatók különböző oktatási intézményekben tanítanak. Közülük jó néhányan különböző típusú oktatási intézményekben is dolgoztak párhuzamosan (3. ábra)



3. ábra
A hallgatók milyen oktatási intézményekben tanítanak

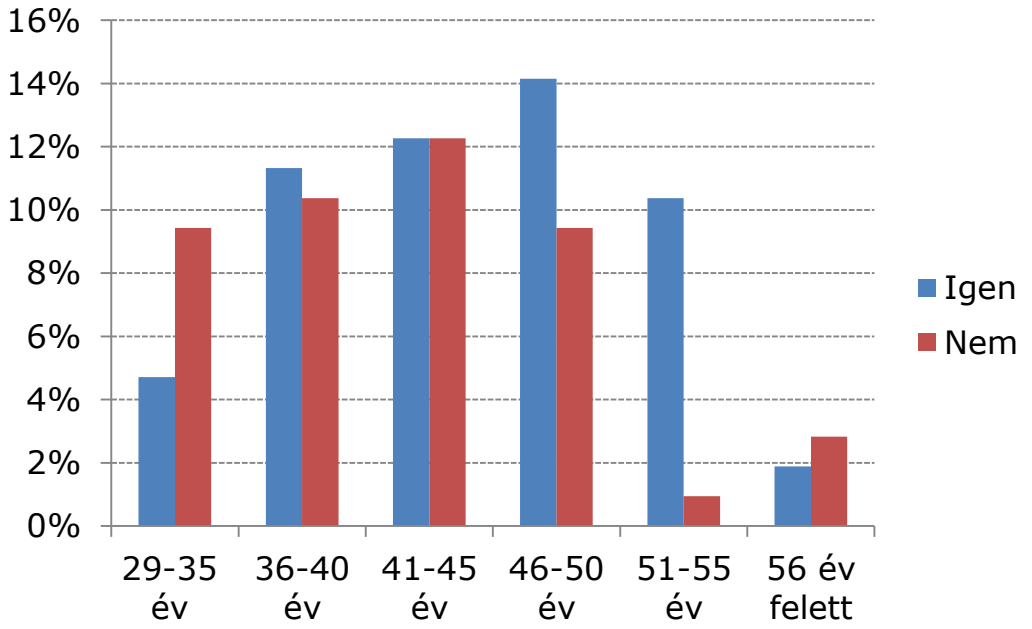
A hallgatók 27%-a általános iskolában, 39%-a gimnáziumban tanít, 45% szakképző iskolában oktat. Többcélú intézményt hárman jelöltek meg. Egy hallgató általános iskola és gimnáziumban dolgozik, két válaszoló EGYMI-ben – Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény – tevékenykedik. Egyéb intézményt összesen nyolcan jelöltek meg, ezek között szerepelt óvoda, magániskola, művészeti iskola és zeneiskola.

Településtípus szerinti eloszlásban is megvizsgáltuk az adatokat, ám olyan mértékben elaprózódnak a számok, hogy nem volt érdemes velük külön foglalkozni. Emellett a válaszadók közel ¾-e fővárosi iskolában tanít így az adatok rendkívül torzzá váltak volna, a főváros nagyon kiugrik, míg a többi szint 5 vagy annál kevesebb elemszámot tartalmaz.

2.2. *Prezentációkészítéshez kapcsolódó előzetes ismeretek*

A prezentációkészítéshez kapcsolódó előzetes imeretek vizsgálata során, a szerzők fontosnak gondolták megvizsgálni, hogy a válaszadók a tanárképzésük során részesültek-e oktatástechnológiai felkészítésben. Az oktatástechnológia alapvető ismerete elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy a tanár bármilyen módszert is alkalmaz az oktatói munkájában, tisztában legyen a szemléltetés alapvető szabályaival, a különböző

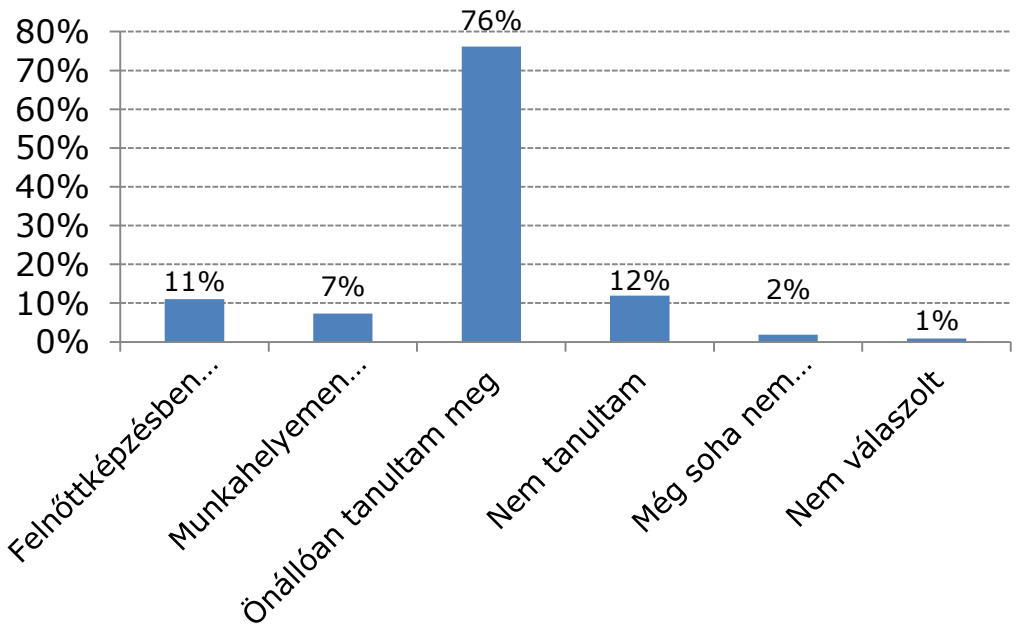
technikai eszközök alkalmazásával. A 4. ábrán láthatjuk a hallgatói válaszok eredményét a különböző korosztályokhoz kapcsolódóan.



4. ábra
A tanárképzés során volt oktatástechnológia tantárgya? (N=106)

Erre a kérdésre három fő nem válaszolt. A 29-35 év közötti és az 56 év feletti korosztály azt jelezte, hogy ők nagyobb részben tanultak olyan egyetemen, vagy főiskolán, ahol *nem volt a tanárképzés része az oktatástechnológia tantárgy oktatása*. A 36-55 éves korosztály jelezte azt, hogy az ő képzésükben szerepelt az oktatástechnológiai felkészítés, a 46-50 éves korosztályban jelent ez meg legnagyobb arányban – 14% –, míg az 51-55 évesek közül csak egy fő jelezte ennek hiányát.

A következő kérdéssel arra kerestük a választ, hogy a hallgatók hogyan sajátították el a prezentációkészítést (5. ábra)? Több választ is megjelölhettek.



5. ábra
Hogyan sajátította el a prezentációkészítést? (N=109)

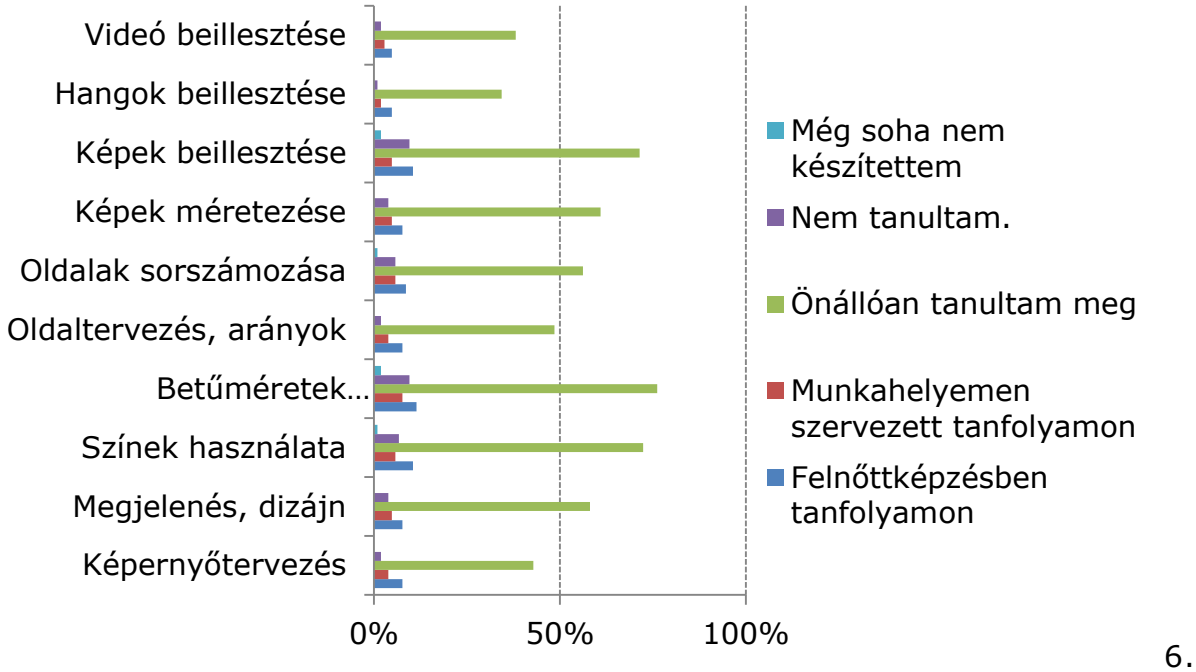
A válaszolók döntő többsége – 76% – önállóan tanulta meg a prezentációkészítést. 12% nem tanulta ezt. 11% felnőttképzésben tanfolyamon, 7% munkahelyén szervezett tanfolyamon ismerkedett meg a prezentációkészítéssel, egy fő nem válaszolt. Elgondolkodtató, hogy 2 fő úgy került ki a tanárképzésből, illetve végezte eddigi pedagógiai munkáját, hogy még soha nem készített egyetlen bemutatót sem.

Ebben a kérdéscsoportban vizsgáltuk, hogyan sajátította el a hallgató a prezentációkészítés alapvető szabályait.

A prezentációkészítés alapvető szabályai közül az alábbiakat ismerem:

- képernyőtervezés
- megjelenés, dizájn
- színek használata
- betűméretek használata
- oldaltervezés, arányok
- oldalak sorszámozása
- képek méretezése
- képek beillesztése
- hangok beillesztése
- videó beillesztése

Több választ is megjelölhettek. A válaszok kiértékelését az előző kérdéshez kapcsolódóan végeztük el (6. ábra).



6. ábra
Hogyan sajátította el prezentációkészítés alapvető szabályait?

A 6. ábrán jól látható, hogy minden egyes szabályt zömében saját maguk sajátítottak el – 34-76% arányban jelölték meg ezt a lehetőséget. 10%-ot alig meghaladó arányban jelenik meg a felnőttképzési tanfolyamon tanultak aránya, illetve 10%-ot is eléri azok száma, aki a különböző szabályokkal sohasem ismerkedtek meg. *A 6. ábra egyértelmű magyarázatot ad arra, hogy a bemutatók során miért jelennek meg a hibás képernyőterveken elhelyezett, rossz színválasztású hátterek és láthatatlan méretű betűkkel bemutatott információk, hiszen ezeket a szabályokat a hallgató vagy nem tanulta soha, vagy a saját, nem túl szerencsés ízlésvilága alapján építette fel!*

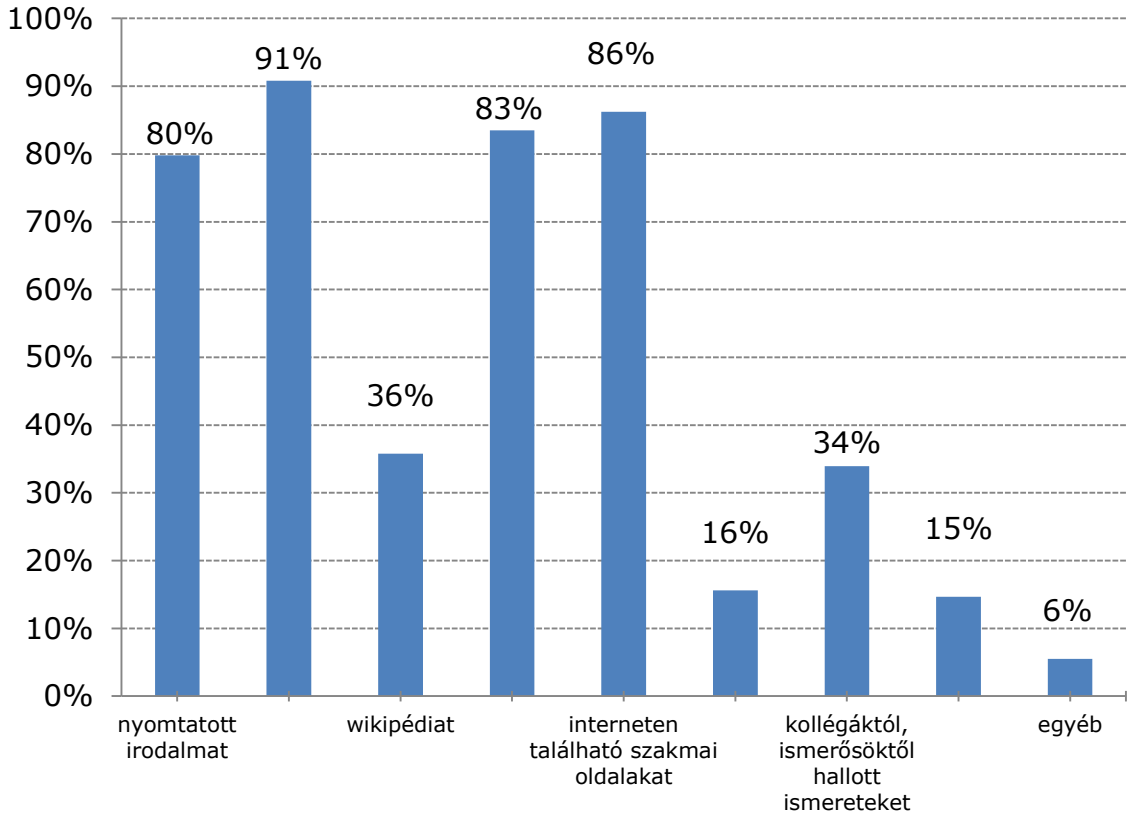
2.3. *Prezentációkészítés előkészítése és tervezése*

A 3. kérdéscsoportban a prezentációkészítés előkészítését és tervezését vizsgáltuk. Az első kérdéssel a prezentáció szakmai tartalmához kapcsolódó források használatát tártuk fel.

A prezentáció szakmai tartalmához milyen forrásokat használ?

- nyomtatott irodalmat
- interneten található adatokat
- wikipédiat
- interneten található cikkeket
- interneten található szakmai oldalakat
- rádióban, tévében hallott vagy látott ismereteket
- kollégáktól, ismerősöktől hallott ismereteket
- diákoktól hallott ismereteket
- egyéb

Több választ is megjelölhettek. A válaszok rögzítése a 7. ábrán látható.

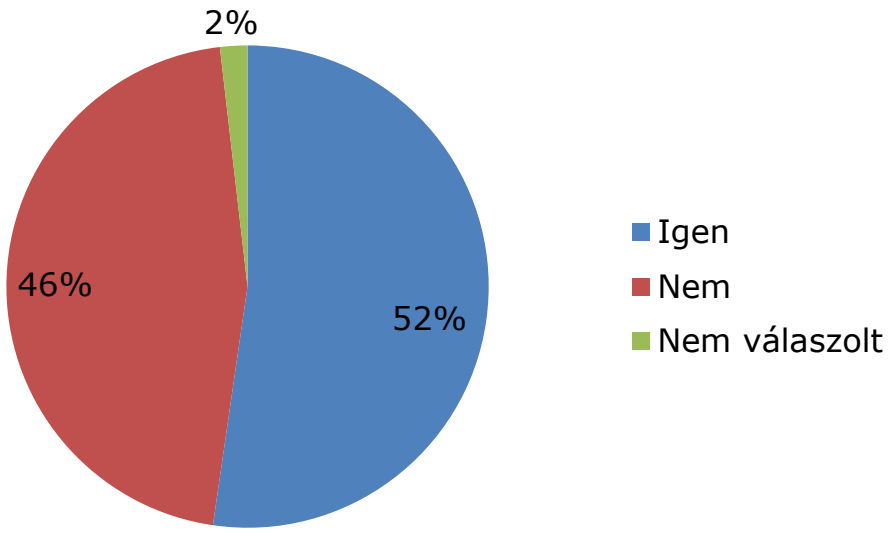


7. ábra
A prezentáció szakmai tartalmához milyen forrásokat használ?

A mentortanár hallgatók 80%-a használ nyomtatott irodalmat. 80%-t meghaladóan alkalmaznak interneten található adatokat, cikkeket és szakmai oldalakat. Közel azonos arányban használnak wikipédiat és kollégáktól, ismerősöktől hallott ismereteket – 36% és 34% –, illetve rádióban, tévében hallott vagy látott és diákoktól hallott ismereteket –

16% és 15%. Ezek közül, csak a nyomtatott irodalmat tekinthetjük igazából megbízható forrásnak, hiszen azt valaki lektorálta. A többi esetben a források megbízhatósága kételyeket kellene, hogy támasszon, de sajnos a prezentációk bemutatása során ritkán tapasztaltuk, hogy a hallgatók ezen adatokat bármilyen módszerrel is ellenőrizték volna, gondolkodás nélkül elfogadták azok igazságnak vélt tartalmát. *A szerző az oktatás során mindig felhívja a figyelmet ezen adatok ellenőrzésére és a legfrissebb tartalmak idézésére!*

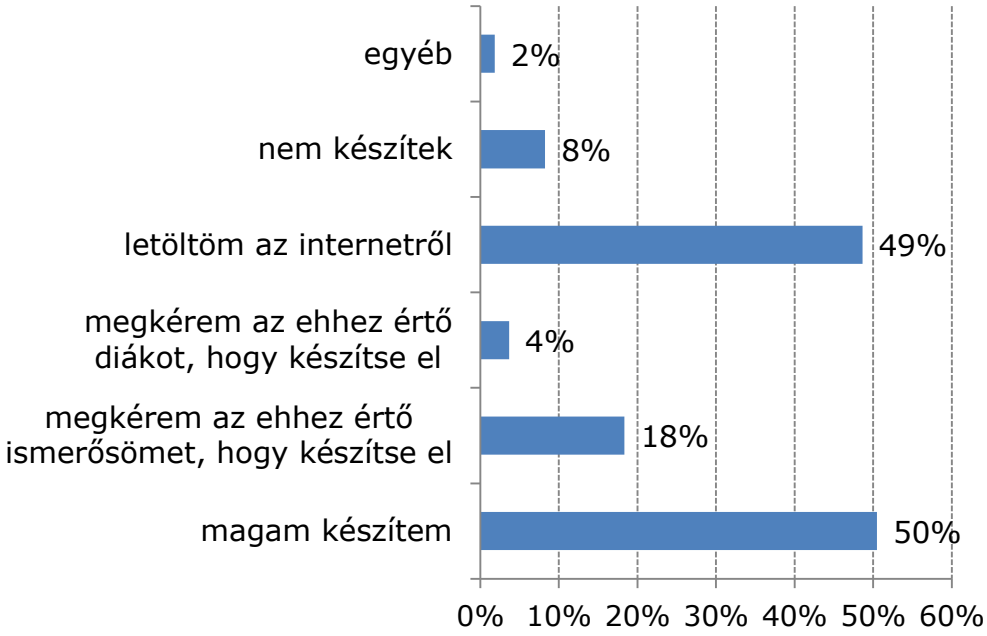
A következő kérdéssel a prezentációhoz felhasznált szakmai tartalmak forrásainak megadását és jelölését vizsgáltuk (8. ábra).



8. ábra
A prezentációhoz felhasznált szakmai tartalmak forrásait minden esetben megadom és jelölöm a diákon

Az ábra alapján látható, hogy a hallgatók véleménye megoszlik, a válaszolók alig több mint fele tartja fontosnak a prezentációhoz felhasznált szakmai tartalmak forrásainak megadását és jelölését a diákon. Ennek hiánya komoly problémákat okozhat a diplomadolgozat elkészítésénél is, így erre a szerzők az oktatás során mindig felhívják a figyelmet, hogy a plagizálást elkerülhessék, szokják meg a források pontos megadásának igényét.

A következő kérdéssel a szemléltetéshez szükséges ábrák készítését vizsgáltuk (9. ábra).



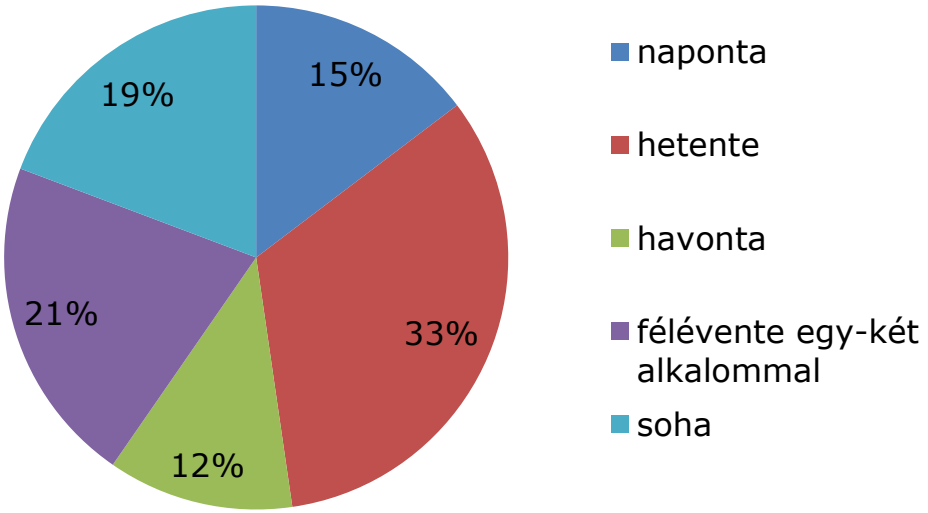
9. ábra
A szemléltetéshez szükséges ábrákat legtöbb esetben

A kérdőív kitöltése során, a hallgatók több választ is megjelölhettek. A válaszadók 50%-a saját maga elkészíti az ábrákat, 49%-a letölti az internetről. 18% megkéri az ehhez értő ismerősét, míg 8% az ehhez értő diákot, hogy készítse el a szükséges ábrát. 8% inkább nem készít szemléltető ábrát!

2.4. *Prezentációk alkalmazása a szakmai munkában és az oktatásban*

Az utolsó kérdéscsoportban a prezentációk alkalmazását a szakmai munkában és az oktatásban vizsgáltuk. Ebből a részből most két kérdésre adott válaszok eredményeit elemezzük.

Az első kérdéssel az oktatói munkában használt prezentációk gyakoriságát vizsgáltuk (10. ábra).



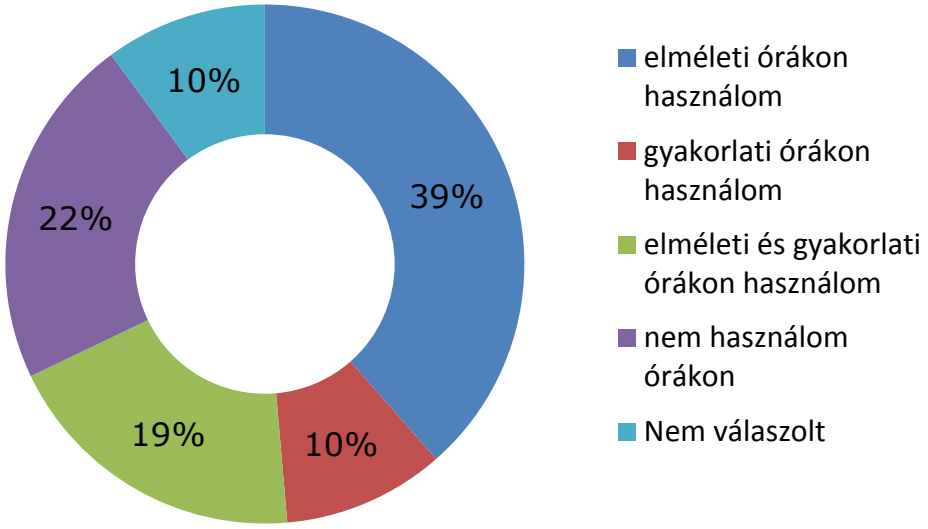
10. ábra
Milyen gyakran használ prezentációt az oktatói munkájában?

A mentortanár hallgatók egyharmada hetente használ prezentációt az oktatói munkájában. Több mint egyötöde félévente egy-két alkalommal alkalmazza a prezentációt az oktatásban. 15% naponta, 12% havonta használ prezentációt az oktatói munkájában. *Közel egyötödük soha nem alkalmaz prezentációt az oktatásban.*

E tanulmány utolsó bemutatandó kérdésében azt vizsgáltuk, hogy a prezentációkat az oktatásban mely területen alkalmazzák a mentortanár hallgatók (11. ábra).

A hallgatók nagy része – 39% – elméleti órákon használja a prezentációkat. 10% csak gyakorlati órákon, 19% elméleti és gyakorlati órákon egyaránt alkalmazza ezt a módszert az oktatásban. 22% az órákon soha nem használ prezentációt. Nagyon magas – 10% – volt a nem válaszolók aránya.

Örömmel állapíthatjuk meg, hogy a mentortanár hallgatóink több mint kétharmada alkalmazza a prezentációkat elméleti vagy gyakorlati órákon, illetve e csoport közel harmada mind elméleti, mind pedig gyakorlati órákon is kamatoztatja ismereteit ezen a területen is



11. ábra
Az oktatásban a prezentációkat elsősorban

Összefoglaló

Kutatásunkat az Óbudai Egyetem mentortanár hallgatóinak körében végeztük. A kutatás célja az volt, hogy megvizsgáljuk a mentortanár hallgatók technikai ismereteit, felkészültségüket, a prezentációs készségekről alkotott véleményüket és igényüket, valamint az ezen a területen elért sikereiket.

Ebben a tanulmányban csak az alapvető elemek bemutatására vállalkoztak a szerzők. Az adatok alapos elemzése, az évfolyamok összehasonlítása, a kapcsolatok részletes feltárása még további munkát igényel.

Ugyanakkor a kutatás során kapott adatok egyértelműen igazolták hipotézisünket: *a mentortanárok képzése során hangsúlyt kell fektetni a prezentációs képességek fejlesztésére, a hatékony információfeldolgozási módok elsajátítására*.

A kutatás felhívta a figyelmet arra is, hogy a prezentációk korszerű és hatékony alkalmazásának továbbfejlesztése a módszertani képzésünk megújulását is igényli.

Irodalomjegyzék

Alshare, K. – Hindi, N.M. (2004): The importance of presentation skills in the classroom: students and instructors perspectives. *Journal of Computing Sciences in Colleges,* Vol. 19, Issue 4, p6-15

Blair, K. – Schwartz, D. (2012): *How Technology Can Change Assessment,* IITE Policy Brief, UNESCO IITE, p12

Darling-Hammond, L. (2010): *Evaluating Teacher Effectiveness – How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*. Center for American Progress, Washington, p36

Duchon Jenő (2015): Tapasztalatok a mentortanárképzés IKT támogatott pedagógiai módszerek tantárgyának oktatása során. In: Tóth Peter – Maior Enikő – Pogátsnik Monika (szerk.): *V. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia,* Nagyvárad, Románia, Budapest, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, p329-348, (ISBN:978-615-5460-46-3)

Holik Ildikó – Sanda István Dániel (2015): Mentorkommunikáció. In: Tóth P. (szerk.): *A vállalati mentorképzés elméleti alapjai,* Budapest, Óbudai Egyetem, p25-41, (ISBN:978-615-5460-61-6)

Holik Ildikó (2015): Mentortanárok oktatási módszerei. *NEVELÉSTUDOMÁNY: OKTATÁS KUTATÁS INNOVÁCIÓ,* 4, p22-37

Holik Ildikó (2016): Mentortanárok értékelési kultúrája. In: Molnár Gy. – Bús E. (szerk.): *PÉK 2016. XIV. Pedagógiai értékelési Konferencia = CEA 2016. 14 TH Conference on Educational Assessment,* Szeged, SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, p60, (ISBN:978-963-306-478-8)

Kárpáti Andrea – Hunya Márta (2009): Kísérletek a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt II., *Új pedagógiai szemle*, 59. 2. szám, p83-119

Kétyi András (2016): IKT-val támogatott módszerek hatékonysága felnőttek nyelvoktatásában, *IKT az oktatásban doktori program,* Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi doktori iskola, Szeged, p14

Makó Ferenc (2012): Esettanulmányos oktatás alkalmazása gyakorlatvezető mentortanárok képzésében. In: Tóth P. – Duchon J. (szerk.): *Kutatások és innovatív megoldások a szakképzésben és a*

szakmai tanárképzésben, II. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzés Konferencia Tanulmánykötet, Óbudai Egyetem, Budapest, p75-83

Manawadu, U. – Sessa, S. – Kong, W. – Zhang, D. – Cosenttino, S. – Kawasaki, M. – Thurutfel, T.G. – Siziku, T. – Tsumura, R. – Takanishi, A. (2015): Objective Evaluation of Oral Presentation Skills Using Inertial Measurement Units, In: *International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society*, DOI: 10.1109/EMBC.2015.7319052

Molnár Gyöngyvér – Kárpáti Andrea (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola,* Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, p441-476

OECD (2002): Measuring the Information Economy, *OECD publications*, p75-79

Sutherland, R. (2004): Designs for learning: ICT and knowledge in the classroom. *Computers & Education,* Vol. 43, Issue 1-2, p5-16

Tordai Zita (2015): A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. *NEVELÉSTUDOMÁNY: OKTATÁS KUTATÁS INNOVÁCIÓ,* 4, p5-21

Tóth Béláné – Tóth Péter (2009): *Oktatástechnológia és multimédia.* Ligatura Kiadó, Budapest.

Tóth Péter (2010): Virtuális kurzusbeli tanulási tevékenység vizsgálata web bányászati módszerekkel. In: Balogh Imre – Horváth Ádám (szerk.): *Felhasználói viselkedés elemzése webes környezetben: web-analitikai módszerek alkalmazása viselkedés-elemzésre.* DSGI Kiadó, Székesfehérvár, p25-72.

Peter Toth (2013): Online Learning Behavior and Web Usage Mining. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 10(2), p71-81.

A NEOLOGIZMUSOK TANÍTÁSÁNAK PROBLÉMÁI ÉS LEHETŐSÉGEI A SZLOVÁKIAI MAGYAR ANYANYELVOKTATÁSBAN

Szerdi Ilona, szerdi.ilona@gmail.com
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola, Komárom

„Egy nép eleven nyelve Állandó Tevékeny Állapot és ugyanakkor Örökös Cserélődés az Állandóságban. Mint a hömpölygő folyó. Mint a virágzó föld. Mindent magába vesz és magában fölemészt, húsában mindent átlényegít. Létében hasznára old minden belehullottat, benne-bomlottat, beleolvadtat. S ki is vet magából mindent, ami sorsától idegen, ami sorsából már nem hiányzik, ami sorsának tápláló része volt, de már salakká kiégett."

(Juhász Ferenc: Mondatok a nyelvről, szavakról, költészetről; 1971)

Bevezetés

Az 1996 és 2010 között született diákok a Z generáció tagjai. A digitális bennszülötteknek vagy az N-generációnak is nevezett nemzedék (l. Prensky, 2001) információszerzése és -feldolgozása, a társadalmi kapcsolataik kialakítása és ápolása nagyrészt az internet, a digitális technológiák köré összpontosul. Kitűnő technikai érzékkel rendelkeznek, egyszerre több dologra is képesek figyelni, kedvelik a kép, videó és/vagy hang formájában történő információszerzést, játék- és fantáziaorientáltak (Prensky, 2001; Oblinger, 2005; Jakab, 2011; Pais, 2013). A 21. század iskolájának mindezeket tudomásul kell vennie, és a Z generáció igényeit figyelembe véve kell folyamatosan újítania a tananyagok tartalmát és formáját.

A magyar anyanyelvoktatásban felfigyelhetünk a diákok magasabb szintű érdeklődésére az irodalomórák iránt a nyelvtanórákkal szemben (Fegyverneki, 2014). Pedagógusként azonban tudjuk, hogy diákjainknak mindkettőre szükségük van a világban való érvényesüléshez. Jakab György (2011, 97. old.) kiemeli, hogy a ma diákjai a releváns, azonnal

hasznosítható és szórakoztató információkat, tananyagrészeket sajátítják el szívesebben. Motivációt a magyar nyelvtan tanulásához tehát úgy nyerhetnek, ha élményközpontúvá tesszük, „közelebb hozzuk" számukra a magyar nyelvtan egyes témaköreit (Antalné, 2008, Antalné 2012; Istók, 2016; Szerdi, 2016a, Szerdi 2016b). Ezeket a célokat szem előtt tartva teszek javaslatot – a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban jelenleg érvényben lévő tankönyveket alapul véve – a szókészlet mozgásának, azon belül is a neologizmusok oktatásának újabb megközelítésére.

1. A neologizmusok mibenléte

A nyelv legváltozékonyabb része a szókészlet. Az alap- és peremszókészlet között a szavak, kifejezések állandó mozgása figyelhető meg. A neologizmusok újszerűségüknek köszönhetően a peremszókészletben foglalnak helyet. „A neologizmus viszonykategória, egyrészt azért, mert mindig a jelen nyelvállapothoz mérten állapítható meg egy szóról újdonság volta, márpedig a jelen nyelvállapot, a szinkrónia paradox módon állandóan változó" (Minya, 2011, 14. old.). Szókészletbeli mozgásuk iránya kétféle lehet: egyrészt köznyelvi formákká válhatnak széles körben való elterjedtségüknek köszönhetően, másrészt viszont használat hiányában kikophatnak a nyelvből (Minya, 2003, 8. old.).

Az elsőként felvázolt lehetőség – az archaizálódás irányába – egy skálán is szemléltethető: hapax legomenon → neologizmus → állandósult/szótározott szó → elavuló szó → archaizmus (l. Veszelszki, 2010, 165. old.). Az egyszeri szóalkotások – ún. hapax legomenonok – létrejötte spontán, legtöbbször erősen kötődnek a szövegkörnyezetükhöz, a szóalkotás szabályainak kreatív használata jellemzi őket. A „megfogalmazási nehézség pillanatnyi áthidalására születnek" (Minya, 2010, 16. old.), vagy stilisztikai funkciót töltenek be, de lehetnek csupán elírások vagy elszólások is. A neologizmusoktól újrafelhasználásuk statisztikai gyakorisága különbözteti meg őket (Bußmann, 2008, 6. old.; Veszelszki, 2010; Minya, 2011, 15–25., 83–85. old.; l. még szintaktikai neologizmusok: Minya, 2011, 92. old.). Egy szó neologizmus voltának elvesztése a szótárérettség fogalmával jelölhető. Köznyelvivé válásuk természetes folyamat. A neologizmus és „nem neologizmus" közti határ azonban nehezen húzható meg, ez pedig számos értelmezési problémát vet fel a neologizmusokkal kapcsolatban. Elterjedésükben és meggyökeresedésükben nagy szerepe van a „trendiségnek", a képszerűségnek, a frappáns megfogalmazásnak (Lehrer, 2003; Minya,

2011, 15., 93–97. old.; Minya, 2014; Sólyom, 2012). Képszerűségük, metaforikus voltuk a megértés sikerességét és a megértési folyamat gyorsaságát is elősegíti (Sólyom, 2010; vö. a metaforáról: Kövecses, 2005).

Szathmári István nyomán neologizmusoknak nevezhetők mindazok „az új szavak, kifejezések, jelentésárnyalatok, nyelvtani formák, amelyekkel a nyelv, a társadalmi viszonyok és a gondolkodás fejlődésével párhuzamosan, állandóan gazdagodik” (Szathmári, 2004, 141. old.). Minya Károly mindemellett további kritériumnak tekinti a ritka szóhasználatot, valamint a jelenhez mért használatuk idejét is (Minya, 2011, 15. old.). A neologizmusok hagyományosnak tekinthető – fogalmi, jelentésbeli és formai – felosztását Minya nyolc szempont figyelembevételével egészíti ki: a) szándékoltság szerint, b) létrejöttük célja szerint, c) gyakoriságuk szerint, d) a kommunikáció formája szerint, e) fogalmi tartalmuk szerint, f) létrejöttük módja szerint, g) szófajuk szerint, h) helyesírási neologizmusok (1. táblázat; Minya, 2011).

1. szándékoltság szerint	spontán neologizmusok
	tudatos neologizmusok
2. létrejöttük célja szerint	szükségszerű
	stilisztikai
3. gyakoriságuk szerint	elterjedt
	alkalmi
4. kommunikáció formája szerint	szóbeliek
	írásbeliek
	írott beszéltnyelviek
5. fogalmi tartalmuk szerint	politika, gazdaság, kultúra, internet- és mobilkommunikáció, sport, egészség, szórakozás, étkezés, tárgynevek, foglalkozásnevek stb.
6. létrejöttük módja szerint	szóösszetétel
	szóképzés

	elvonás
	elvonás és képzés
	szórövidülés
	szórövidülés és képzés
	mozaikszók (betűszók, szóösszevonások)
	szóösszerántás és kontamináció (szóalakvegyülés)
	szándékos szóferdítés
	szószerkezet
	jelentésbővülés
7. szófajuk szerint	ige
	főnév
	melléknév
	igenév
8. helyesírási neologizmusok	

1. táblázat. A neologizmusok felosztása Minya Károly (2011) nyomán

Az új szavak, kifejezések, jelentésárnyalatok tudatos nyelvművelői vagy spontán, a „beszélők ösztönös nyelvalkotó tevékenységének eredményeként" (Minya, 2003, 9. old.) kerülnek a szókészletbe. Az előbbit nevezzük nyelvújításnak, nyelvbővítésnek, az utóbbit pedig nyelvújulásnak, nyelvbővülésnek. Kövecses Zoltán George Lakoff és Mark Johnson nyomán írja, hogy „a metaforákat a köznapi emberek is a legkisebb erőfeszítés nélkül használják (anélkül, hogy ennek tudatában lennének), ez nem csupán a különlegesen tehetséges emberek kiváltsága" (2005, 14. old.). Ez a meghatározás pedig – képszerűségüknél fogva – a neologizmusokra is érvényes.

Az utóbbi tíz-tizenöt évben számos területen (legfőképp a digitális, számítógépes nyelvújításban) az angol lett az átadó nyelv. Az ekképp

nyelvünkbe kerülő idegen szavak – neologizmusok – értelmezése, kiejtése, írása (helyesírása), toldalékolása, valamint magyarítása számos nehézségbe ütközik. A magyar nyelvi gyakorlatban, a mindennapi nyelvhasználatban az idegen szavak legtöbbször fonetikus átírással (pl. bébiszitter, bónusz, szerver) és szóképzéssel (pl. archivál, kódolt, sztárol) terjednek el (Minya, 2003, 29–58. old.). A magyarítás fontosságát Kiss Jenő szavaival indokolhatjuk: „Ha az értelmiség, a szakemberek megelégszenek azzal, hogy ők értik az angol szakkifejezéseket, s nem törődnek anyanyelvi szaknyelvük fejlesztésével, akkor veszélybe kerülhet a minden szintű anyanyelvi tudásáramoltatás (gondoljunk a közoktatásra is) és előbb-utóbb az anyanyelv versenyképessége is" (Kiss, 2009, 3. old.). A magyarítás tehát nem az idegen szavak üldözését, hanem a nyelv önvédelmét, sajátos jellegének megőrzését jelenti (Balázs, 2010, www.szomagyarito.hu). A magyarítás, nyelvújítás nemcsak a nyelvészek feladata, hanem szakmájától függően bárki kiveheti a részét belőle. Vannak persze olyan helyzetek, amikor szükségtelen(nek bizonyul) a magyarítás, mivel a szó, kifejezés kiejtése, helyesírása nem okoz gondot, illetve az idegen szónak a magyar kifejezéshez képest eltérő a hangulata, a stiláris értéke (Minya, 2011, 68–71. old.).

A neologizmusok létrejöttének legtermékenyebb közege a bulvársajtó, a média (pl. műsorcímek, filmcímek, reklámok szövege; Veszelszki, 2010, 163–196. old.; Minya, 2011, 78–81. old.), a diáknyelv és az internet. A bulvársajtó sajátos kifejezései elsősorban figyelemfelkeltés céljából jönnek létre. A *Légy lazán partihercegnő!*; *Jennifer Lopez szülés után drasztikus diétába kezdett, ezenkívül hipnózisra jár egy fogyiguruhoz.*; *Hajpara* (egy cikk címe) mondatokban található újszerű, bizalmas, szlenges kifejezések az ifjúsági nyelv szókincséhez közelítenek (Minya, 2011, 49–53. old.). Hasonló jellemzőkkel írhatók le a diáknyelvi neologizmusok is (pl. *agytankolás 'tanulás'*; *szomi 'szomorú'*; *féltégla 'régi mobiltelefon'; searchingel 'gondolkodik'*; (Vasné, 2010, 143–162. old.; Minya, 2011, 53–56. old.). A CMC közegből származó és főként ott terjedő ún. netologizmusoknak (Witten, 2012, Witten 2014) vagy az internetes szleng neologizmusainak (Minya, 2011, 56. old.) is nevezhető új szavak gyakran tűnnek ki kétértelműségükkel, képszerűségükkel, tréfás, játékos megfogalmazásukkal, írásmódjukkal (pl. *weblakók*, *e-ember*, *csetlovag, netcsemeték, PowerPoint, iPhone, MeFi*; Minya, 2011, 56–58. old.; Witten, 2014). Azokat az új szóalakokat, melyek írásmódja szándékosan eltér a helyesírási szabályzatban meghatározottaktól, Minya nyomán helyesírási neologizmusoknak tekintjük. Megítélésük kettős: a Nyírő András és Új Péter szerkesztésében megjelent *iNteRNeTTo Zsargon* szlengszótár (1997)

– negatív kicsengést tulajdonítva a jelenségnek – *hülyesírás*nak nevezi, míg Bódi Zoltán *Infoszótár*ában (2010) a *betű-szám kombinációk* címszó alatt az ekképp keletkezett szavak jelentéstöbbletet hordozó funkciójára utal. Sajátos stílusértéküket, hangulati és/vagy jelentéstöbbletüket fonetikus átírással (pl. a *Miskolci boniésklájd* filmcím; *bélyemvé* 'BMW'), szándékos helyesírási vétséggel (pl. *Muszály Vendéglő*[90]), zárójel használatával (pl. *Tollvon(akod)ás* 'cikk címe'), kötőjel használatával (pl. *Gondolat–jel* 'műsorcím'), egybeírással (pl. *Depi – depihentagyúakezekakortársírók* 'színházi darab címe'), számok és matematikai jelek beékelésével (pl. *Gyógyít6atlan?*; *5let*; *+mondtam*) érik el (Bódi, 2004; Balázs, 2005; Fercsik–Raátz, 2006; Minya, 2011; Veszelszki, 2012). A költői és írói nyelv új szóalkotásaira stilisztikai neologizmusokként, hapaxokként tekinthetünk. A társalgási stílusú szövegekben hasonlóképpen jönnek létre – legtöbbször spontán módon – érzelmi és hangulati hatást keltő új szóalakok, melyek legtöbbjét az egyszeri előfordulás jellemzi.

2. A szókészlet mozgásának témaköre a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban

A szlovákiai magyar alap- és középiskolai oktatásban a magyar nyelv és irodalom oktatásához jelenleg a 2010-es és 2011-es Állami Művelődési Program (szlovákul *Štátny vzdelávací program*) magyar nyelv és irodalom tanterve és a 2015-ös revideált oktatási programja szolgál alapul. A 2015 szeptemberétől hatályos oktatási program az ugyanebben az évben az általános iskola (alapiskola) 1. és 5. osztályába, valamint a középiskola 1. osztályába lépő tanulók oktatásának iránymutatója, míg a 2010-es általános iskolai (ISCED 2) és a 2011-es középiskolai (ISCED 3) a felsőbb (kifutó) évfolyamosoké. A szókészlet tagolódásával, rétegződésével és mozgásával a tanulóknak – mind a 2010-es és 2011-es, mind pedig a 2015-ös oktatási program szerint – az általános iskola 9. osztályában és a középiskola 2. osztályában kell megismerkedniük. Ennek eleget is tesznek a jelenleg érvényben lévő magyar nyelv és irodalom tankönyvek. A neologizmusok és az archaizmusok oktatásánál a hangsúly a gyakorlati használatra kell, hogy helyeződjön: a szókincs bővítésére, illetve a neologizmusok és archaizmusok felismerésére különböző szövegekben.

[90] A helyesírási normától való szándékos eltérést jelzi az étterem szlogenje is: „Ha enni muszáj, akkor Muszály!"

A szlovákiai magyar általános iskolai anyanyelvoktatásban a diákok a 9. osztályban tanulnak a nyelv rétegződéséről. A Bolgár Katalin és Bukorné Danis Erzsébet szerkesztette tankönyv (2012) négy oldalon keresztül dolgozza fel elméleti tananyag és feladatok formájában az archaizmusok és neologizmusok témakörét. A két fogalmat egy-egy definícióval írja le. Az archaizmusok meghatározását megelőző felvezető mondatokban érzékeltetik a diákokkal a szerzők, hogy a „régies, elavult szavak" nemcsak a népvándorlás és a honfoglalás korában keresendők, hanem nagyszüleik szókincsében is. A neologizmusok pedig „az archaizmusok ellentétei – olyan szavak, melyek az adott korban a nyelvhasználók számára újdonságként hatnak, vagyis ezek nyelvi újdonságok"[91] (Bolgár–Bukorné, 2012, 23. old.). A neologizmusok és az archaizmusok közti különbség érzékeltetésére Kazinczy korának nyelvújítása szolgál. A tankönyvszerzők felhívják a diákok figyelmét arra, hogy az akkori új szavak ma már természetesnek hatnak. A különbség érzékeltetését a Mikszáth Kálmán Új Zrínyiász c. regényéből kiemelt részlet és a hozzá tartozó feladatsor is erősíti. A diákok a 9. évfolyamban a szóalkotás módjaival is megismerkednek, így tematikus egységeket összekapcsoló szerepet tölt be a 18–19. századi nyelvújítás szavainak szóalkotási módok alapján történő ismertetése. Az elméleti anyaghoz tartozó feladatsor két gyakorlattal egészül ki: az első feladat a nyelvünkben meg nem honosodott nyelvújítás korabeli szavak összepárosítását kéri a mai magyar megfelelőjükkel, a második feladat pedig a neologizmusok[92] – mint pl. *műhold*, *webshop*, *mailezik* – értelmezését várja a diákoktól.

A középiskolai anyanyelvoktatásban jelenleg négy tankönyv(család) van érvényben. A négy-, illetve ötéves tagozatok második évfolyamában az Uzonyi Kiss Judit és Csicsay Károly szerkesztette háromrészes tankönyvcsalád első része (2012) számít elsődleges tankönyvnek, de számos iskolában alternatívaként használják a Kovács László szerkesztette nyelvtankönyvet (2002) is. A Csicsay Károly és Kulcsár Mónika által összeállított tankönyv (2013) pedig a hároméves szakiskolák számára készült. Az Uzonyi Kiss Judit és Csicsay Károly szerkesztette tankönyvnek a magyar nyelv szókészleti tagolódását, rétegződését és mozgását

[91] Véleményem szerint helyénvaló az *újdonság* szó kiemelése, a meghatározás viszont némiképp pontatlan: csak *szavakat* említ, nem utal a jelentésárnyalatokra és a nyelvtani formákra (vö. Szathmári, 2004, 141. old.).

[92] A neologizmusok behatárolásának problémáit l. 2. fejezet

tárgyaló fejezete a következőképp fogalmaz: „A ritkábban használt szavaknak és kifejezéseknek az összessége alkotja a kiegészítő szókészletet. […] ide tartoznak a nyelvben csak rövid ideje használt szavak (pl. számítógép, képernyő, merevlemez, digitális televízió) és azok is, amelyek nem terjedtek el. Ide tartozik sok meg nem honosodott nyelvújítás kori szó is (pl. *éleny – oxigén*, *kinemaszkóp*)" (2012, 56. old.). Az idézett szövegrész kiemeli a neologizmusok[93] „újszerűségét" és helyét a kiegészítő szókészletben. Utalást találhatunk a hapax legomenonokra is, azok egyszeri előfordulására, ezáltal el nem terjedtségükre is. A szókészlet mozgására, új szavak megjelenésére pár oldallal később is felhívják a szerzők a figyelmet: „[…] a diákság nyelve állandóan változik. Az eredetiségre, szellemességre való törekvés folyton új szavakkal, szóláshasonlatokkal bővíti a diáknyelvet" (Uzonyi Kiss–Csicsay, 2012, 66. old.).

A Kulcsár Mónika és Csicsay Károly szerkesztette tankönyv szintén hasonlóan fogalmazza meg a neologizmusok kiegészítő szókészletben elfoglalt helyét (2013, 32. old.), valamint azok termékenységét a diákság nyelvében (2013, 33. old.). A tankönyv a publicisztikai stílus szóhasználati jellemzőinek ismertetésekor említi meg a neologizmusokat (2013, 110. old.).

A Kovács László szerkesztette tankönyv az Uzonyi Kiss–Csicsay-féle tankönyvhöz hasonlóan nem szentel külön fejezetet az archaizmusok és a neologizmusok tárgyalásának. A neologizmusokat mint új szóalkotásokat említi meg a csoport- és rétegnyelvek ismertetésekor a szleng, azon belül az ifjúsági nyelv ismérvei között. A szókészlet mozgásának érzékeltetéséhez Bárczi Géza *A magyar nyelv életrajza* c. monográfiájában (1975) kifejtett gondolatát idézi a szerző, miszerint a 18. századi nyelvújítás „pótolta az évszázados elmaradást, és lehetővé tette, hogy a szókincs további fejlesztését, bővítését már csak a nyelv folyton változó, állandóan növekvő szükségletei s a szóanyag természetes kopása határozzák meg" (Kovács, 2002, 33. old.).

3. Javaslatok a neologizmusok kérdésének tankönyvi feldolgozására, kiegészítésére

[93] A tankönyv e terminust sehol sem használja a jelenség leírására.

Bár a neologizmusokat és az archaizmusokat egymáshoz való viszonyukban érdemes tárgyalni, mint ahogy erre példát mutatnak a vizsgált tankönyvek is, jelen tanulmányban azonban csak a neologizmusok kérdéskörének kiegészítésére teszek javaslatot. A 4.1. fejezetben a téma elméleti keretét foglalom össze röviden, majd ezt feladatokkal egészítem ki a 4.2. fejezetben. A neologizmusok definiálásához Szathmári István meghatározását alkalmazom: „Neologizmusok azok az új szavak, kifejezések, jelentésárnyalatok, nyelvtani formák, amelyekkel a nyelv, a társadalmi viszonyok és a gondolkodás fejlődésével párhuzamosan, állandóan gazdagodik" (Szathmári, 2004, 141. old.). Jellemzőik összefoglalásához pedig Minya Károly munkáit (2003; 2011), Veszelszki Ágnes tanulmányát (2010) és Kimberly Ann Witten doktori értekezését (2014) használom fel.

3.1. Javaslat az elméleti keret tankönyvi fejezetben való feldolgozására

A neologizmusok

A nyelv állandó mozgásban van. Legváltozékonyabb része a szókincs. Új szavak kerülnek be a nyelvünkbe, új jelentéseket vesznek fel már meglévő szavaink, vagy elavulnak, kihalnak, eltűnik egy-két jelentésárnyalat. Azokat az *új szavakat*, kifejezéseket, *jelentésárnyalatok*at, nyelvtani formákat, amelyekkel a nyelv, a társadalmi viszonyok és a gondolkodás fejlődésével párhuzamosan, állandóan gazdagodik, *neologizmus*oknak nevezzük. Az új szavak, kifejezések, jelentésárnyalatok *tudatos* vagy *spontán* is bekerülhetnek a nyelvünkbe. Bizony, te magad is részt veszel a *nyelv újulásá*ban, bővülésében, mikor egy baráti társalgás során a haveroddal egy új szót találtok ki, vagy épp az adott pillanatban nem jut eszedbe a megfelelő szó, ezért „átkereszteled", kitalálsz egy hasonlót. Megeshet, hogy az így kimondott vagy leírt szót többet nem is használod – ezt nevezzük *hapax legomenon*nak vagy alkalmi neologizmusnak, *egyszeri* szóalkotásnak –, de az is lehet, hogy megtetszik barátaidnak, ismerőseidnek, és folyamatosan nagyobb körben, területen használják majd, elterjed. Tudatos *nyelvújítás*ról akkor beszélünk, amikor a tudománynak, művészetnek stb. köszönhetően új dolog, tárgy, jelenség jelenik meg, amelyet el kell vagy át kell (pl. szómagyarítás) nevezni.
Neologizmusnak lenni időszakos állapot. Míg újként hat, addig a *peremszókészlet*ben foglal helyet.

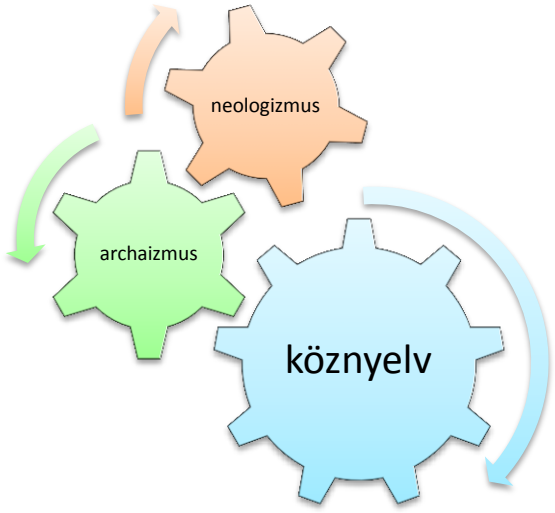
1. ábra. Perem- és alapszókészlet

A neologizmusok útját leegyszerűsítve ekképp ábrázolhatjuk:

hapax legomenon → neologizmus → állandósult/szótározott szó → elavuló szó → archaizmus

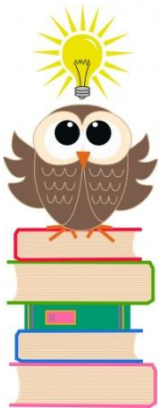
Azonban nem minden új szó, jelentésárnyalat, nyelvi forma teszi meg ennek az útnak az összes lépcsőfokát. A peremszókészletből két út vezethet tovább:

1. közismertté válik, és bekerül a köznyelvbe (az alapszókészletbe);
2. elveszti időszerűségét, elavul, archaizmussá válik.



2. ábra. A szókészlet mozgása

A legtöbb neologizmussal a médiában (pl. tv-műsorok címei: *Dokumúzeum, Kívánságkosár, Kultúrfitnesz*; filmcímek: *Kamufeleség, Csúcsfejek, Túsznász*), a bulvársajtóban (pl. divatszavak: *pasiszkóp, popikon, randigáz, guru*) és a diáknyelvben (pl. *tannő 'tanárnő', egs 'elégséges', kétbetűs kitérő 'WC'*) találkozhatunk. Sok új szó alakul ki és terjed el az interneten is (ezek a *netologizmus*ok: pl. *LOL, yolo, lájk*). Mint azt a példákból láthatjátok, különböző szóalkotási módokkal jöhetnek létre – legtöbbször szóösszetétellel, szóképzéssel vagy továbbképzéssel –, és különböző szófaji kategóriába sorolhatjuk őket. Sokukat az egyediség, a figyelemfelkeltésre való törekvés jellemzi (*stilisztikai neologizmus*ok: pl. *megtartüffölődöl, hipercsoszogó, prédikácsol*; az írók és a költők is előszeretettel élnek új szóalkotásokkal), kitűnhetnek az írott formájukban is (*helyesírási neologizmusok*: pl. *+6ódtam, lax, McCayalsz 'Megkajálsz büfé'*).



Kedves iskolapadot koptató diákok![94]
Megeshet, hogy a tankönyvetekben a neologizmus példáiként szereplő szavak már rég nem neologizmusok, azok már vagy nagymértékben elterjedtek, és beépültek az alapszókészletbe, vagy kikoptak nyelvünkből, mert nem használták azokat a beszélők. Tartsd mindig észben, hogy „neologizmusnak lenni" mindig időszakos állapot, csak a jelenben tud létezni.

4.2. Gyakorlatok a témához kapcsolódóan

Kérdések, feladatok:

1. Mikor és miért fontos szerintetek a (szó)magyarítás?

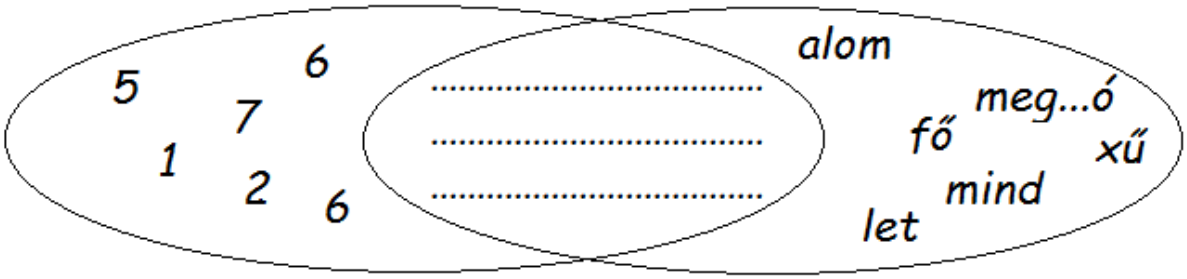
2. Értelmezzétek az alábbi mondatot!
   Nem minden neologizmus hapax, de minden hapax neologizmus.[95]

3. Helyesírási neologizmusok

[94] Az „okos bagoly üzenete" a diákoknak (a kép forrása: W1)

[95] A példamondat forrása: Minya, 2003, 14. old.

Párosítsátok a számokat a szavakkal vagy szórészekkel!



4. Helyesírási neologizmusok
   Alkossatok további szavakat, kifejezéseket számok felhasználásával! Hívjátok segítségül az idegennyelv-tudásotokat is! pl. *u2r* = *udvar* (szlovákból), *jó8* = *jó éjt* (angolból), *s3sz* = *stressz* (spanyolból)

5. Versre fel!
   Írjatok egy vagy akár több rövid verset is az alábbi „új” szavak felhasználásával: *tapipad*, *csili-vili*, *befigyel*, *illatol*, *lájkol*, *netceleb*, *nagyifon*, *trollkodik*, *zombul*![96]

6. Milyen „találmányt” rejt(het)enek az alábbi leírások? Indítsátok be a fantáziátok![97]
   a) idős embereknek való, nagygombos mobiltelefon
   b) oroszlánhúsból készült hamburger
   c) bágyadtan, fáradtan, álmosan lézeng, zombiként viselkedik
   d) az ülőhelyek helyén ágyakkal rendelkező mozi, mely a mozizás otthoni élményét kívánja nyújtani
   e) kutyás kocogás
   f) szenvedélyes (mániákus) vásárló

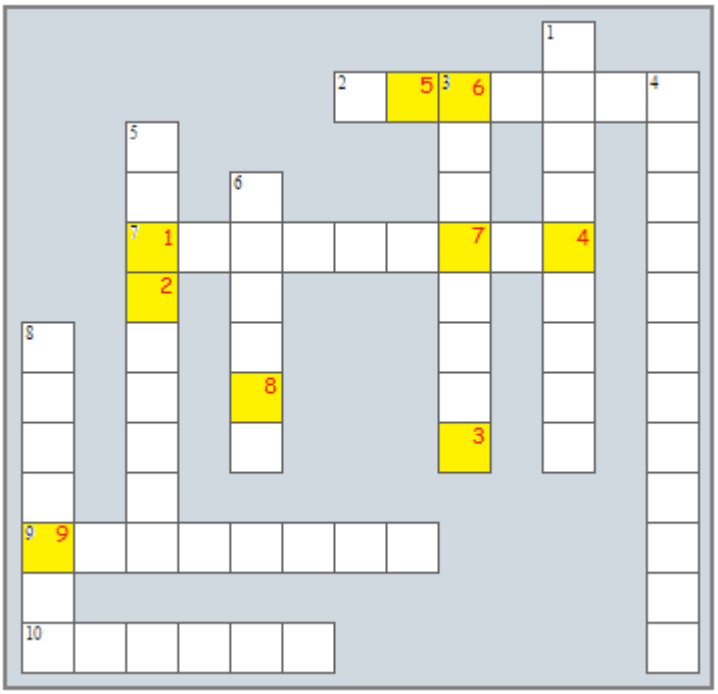
   (Lehetséges megoldások: a) *nagyifon*; b) *oroszlánburger*; c) *zombul*; d) *ágymozi*; e) *dogging*; f) *boltkóros*)

---

[96] A feladatban felsorolt szavak a Balázs Géza szerkesztette *Jelentés a magyar nyelvről 2010–2015* tanulmánykötetének *Új szavak, kifejezések 2010–2015* című gyűjteményéből származnak (2016, 225–247. old.).

[97] A feladatban felsorolt meghatározások, körülírások a Balázs Géza szerkesztette *Jelentés a magyar nyelvről 2010–2015* tanulmánykötetének *Új szavak, kifejezések 2010–2015* című gyűjteményéből származnak (2016, 225–247. old.).

7. Keresztrejtvény
   A színessel jelölt mezők összeolvasásával megtudjátok, hogy a beírandó szavak milyen szóalkotási móddal keletkeztek.



Vízszintes

2. számítógépen dolgozik
7. önportrét készít
9. villámköltészetet, reppszerű, rögtönzésen alapuló költészetet gyakorol
10. kedvel (nemcsak) a Facebookon

Függőleges

1. erősít, izmait növeli
3. bejegyzést közzétevő személy az interneten
4. könnyen rákattinthatok / rákereshetek az interneten
5. a Facebook közösségi oldalon tölti az idejét
6. elfogad, rendben lévőnek talál
8. meccset játszik

Megfejtés:

1	2	3	4	5	6	7	8	9

8. Tulajdonnévi neologizmusok

Gyűjtsetek filmcímeket, tv-műsor címeket, üzletfeliratokat, melyekről ez idáig nem hallottatok, melyek frappánsak, és újként hatnak! Készítsetek (digitálisan, számítógépen) posztert képek, gifek, videók felhasználásával! A kreatívak mémeket is készíthetnek a neologizmusban rejlő (humoros) szóalkotást kihasználva.

9. Szókereső
   Keressétek meg a betűhálóban a felsorolt szavakat! A megmaradt betűket balról jobbra fentről lefelé haladva összeolvasva megkapjátok a megfejtést.

E	T	A	R	A	K	J	Á	Z	S	L	F
P	G	O	L	B	O	R	K	I	M	L	T
O	Ő	K	U	L	T	H	E	L	Y	O	A
S	Z	L	E	M	M	E	R	N	E	R	P
Z	Y	O	U	T	U	B	E	R	V	T	I
T	E	B	A	B	A	B	A	R	Á	T	P
K	S	A	V	T	L	O	B	B	E	W	A
O	K	O	S	T	E	L	E	F	O	N	D
S	Z	E	L	L	E	M	P	L	Á	Z	A

   bababarát, kulthely, mikroblog, okostelefon, poszt, szájkarate, szellempláza, szlemmer, tapipad, troll, vas, webbolt, youtuber

   a) Milyen kapcsolat van a megfejtés és a felsorolt szavak között?
   b) Vitassátok meg, hogy az itt felsorolt szavak mennyire elterjedtek? Neologizmusnak számítanak-e még, vagy már bekerültek a köznyelvbe? Esetleg elavultak?

Összegzés

Az új szavak, kifejezések, jelentésárnyalatok révén a nyelv szókészlete állandóan változik, gazdagodik. Mint arra az elméleti bevezetőben is kitértem, a neologizmusok kialakulásának egyik legtermékenyebb közege a diáknyelv. Ezért is tartom fontosnak, hogy a diákok felismerjék, ők

maguk is részt vesznek a nyelvi jelenségek, folyamatok változásában, alakításában. Ennek tudatosításában nagy szerepe kell, hogy legyen mind az iskolának, a pedagógusnak, mind pedig a tankönyvi anyagnak. Talán természetes (gyakorlati) problémának tekinthetjük a tankönyvek ide vonatkozó fejezetei példaanyagának esetleges elavultságát, hiszen nagyon nehéz – és költséges is – lenne a tankönyvkiadásnak lépést tartania a nyelvi változásokkal. A jelen tanulmányban kifejtett javaslataim az itt említett cél elérésére és a probléma kiküszöbölésére használhatók tanórai vagy tankönyvi kiegészítésként. Iskolai szinten pedig akár nyelvi vetélkedőket, versenyeket szervezhetünk, melyek a szókészlet gyarapodását célozzák meg. Mint ahogy arra többek között Jakab György is kitér tanulmányában (2011) a Z generáció digitális kultúrájának összegzésekor, diákjaink a számukra releváns, azonnal hasznosítható és szórakoztató tananyagot kedvelik, játék- és fantáziaorientáltak. A neologizmusok tanítására vonatkozó javaslataim elméleti keretében az egyes szempontok, jellemzők kiemelésével a relevancia érzékeltetését tartottam szem előtt. Feladatjavaslataim sorában a *Helyesírási neologizmusok*, illetve a *Versre fel!* címet viselő feladatok a diákok fantáziájára építenek. A *Keresztrejtvény* és a *Szókereső* feladatok egyrészt a játékosságra irányulnak, másrészt pedig kapcsolatot teremtenek további nyelvtani témakörökkel, mint a szófajtan vagy a szóalkotás módjai. A netgeneráció előtérbe helyezi a képi, hangi és videó információkat az írott szövegekkel szemben. A *Tulajdonnévi neologizmusok* című feladat ezt az igényt (is) igyekszik kielégíteni. Mindazonáltal pedig a képi, hangi és videó információk elsőbbrendűségének igénye teljesíthető lehet a tananyagrész és a feladatok interaktív táblára való átírásával is, mely egy jövőbeni kutatásom alapját képezheti.

Irodalomjegyzék

Antalné Szabó Ágnes (2008): A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia online* 2008/3–4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109 (2016. 12. 18.)

Antalné Szabó Ágnes (2012). *Kreatív helyesírási gyakorlatok*. http://magyartanar.mnyt.hu/upld/MNYT_kreativ_helyes_2012.pdf (2016. 12. 18.)

Balázs Géza (2005): Az internetkorszak kommunikációja. In: Balázs Géza – Bódi Zoltán (szerk.): *Az internetkorszak kommunikációja*. Gondolat – INFONIA, Budapest, 25–57. old.

Balázs Géza (2010): Köszöntő. In *e-nyelv.hu*. http://www.szomagyarito.hu/index.php?cikk_id=1 (letöltve: 2016. 12. 20.)

Balázs Géza (2016): Új szavak, kifejezések 2010–2015. In: Balázs G. (szerk): *Jelentés a magyar nyelvről 2010–2015*. IKU – Inter Nonprofit Kft., Budapest, 225–247. old.

Bódi Zoltán (2010): *Infoszótár. Informatikai fogalmak eredete, magyarázata és használata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 230 old.

Bódi Zoltán (2004): A szóbeliség kifejeződése az internetes kommunikációban. In *Infonia. Információs Társadalom*, IV, 4, 26–38. old.

Bußmann, H. (Hrsg.) (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 860 old.

Fercsik Erzsébet – Raátz Judit (2006): *Kommunikáció és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 205 old.

ISCED 2 (2010) = Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf (letöltve: 2016. 11. 08.)

ISCED 2 (2015) = Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf (letöltve: 2016. 11. 08.)

ISCED 3 (2011) = Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf (letöltve: 2016. 11. 08.)

ISCED 3 (2015) = Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf (letöltve: 2016. 11. 08.)

Istók Béla (2016): A "gyakoritka" szóalkotási módok tanításának problémái két szlovákiai magyar nyelvtankönyv alapján. In Maior E. – Tóth P. – Varga A. (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. I. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Óbudai Egyetem–Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad. 69–83. old.

Jakab György (2011): Írás és olvasás a digitális kultúrában. In *Új pedagógiai szemle*, 61. évf. 10. sz., 92–98. old.

Kiss Jenő (2009): A haza és a nyelv szeretete. *Édes Anyanyelvünk*, 34. évf. 4. sz., 3. old.

Kövecses Zoltán (2005): *A metafora.* Typotex Kiadó, Budapest. 280. old.

Lehrer, A. (2003): Understanding trendy neologism. *Rivista di Linguistica* 2, 369–382. old.

Minya K. (2003): *Mai magyar nyelvújítás. Szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltástól az ezredfordulóig*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 128 old.

Minya Károly (2011): *Változó szókincsünk. A neologizmusok több szempontú vizsgálata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 155 old.

Minya Károly (2014): A neologizmusok és az archaizmusok korrelatív viszonya. In *Vasi Szemle*, 68. évf. 4. szám, 476–480. old.

Nyírő András – Új Péter (szerk.): *iNteRNeTTo Zsargon*. IDG Lapkiadó, Budapest, 83 old.

Oblinger, D. G. – Oblinger, J. L. (ed.) (2005): *Educating the Net Generation*. http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf (letöltve: 2016. 12. 18.)

Pais E. R. (2013): *Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához – tanulmány*. TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012–2016. Tudománykommunikáció a Z generációnak. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 19 old.

Prensky, M. (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. Ford.: Kovács E. NCB University Press, Vol. 9 No. 5. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf (letöltve: 2016. 08. 12.)

Sólyom Réka (2010): Neologizmusok kognitív szemantikai megközelítése. In *Magyar Nyelvőr*, 134. évf. 3. sz., 270–282. old.

Sólyom Réka (2012): Fórumszövegek vizsgálata: neologizmusok elemzése a szemantikai felépítés és a stílus szociokulturális rétegzettségének vonatkozásában. In Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői.Kognitív stilisztikai tanulmányok.* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 263–299. old.

Szathmári István (2004): *Stilisztikai lexikon*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 250 old.

Szerdi Ilona (2016a): Interaktív anyanyelvoktatás az általános iskola felső tagozatán. In Maior E. – Tóth P. – Varga A. (szerk.): *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. I. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Óbudai Egyetem–Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad. 237–255. old.

Szerdi Ilona (2016b): *Megfontolások az interaktív tábla felhasználásának lehetőségeiről a középiskolai anyanyelvoktatásban.* Nemzetközi Tankönyvkutató Szimpózium, Komárom. Kézirat, megjelenés alatt.

Vasné Tóth Kornélia (2010): Neologizmusok a diáknyelvben. In Balázs G. (szerk.): *Jelentés a magyar nyelvről 2006–2010*. INTER – Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest, 143–162. old.

Veszelszki Ágnes (2010): Neologizmusok és hapax legomenonok a reklámokban. In: Balázs Géza (szerk.): *Jelentés a magyar nyelvről 2006−2010*. Inter − Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest, 163−196. old.

Veszelszki Ágnes (2012): A digilektus beszélt nyelvi jellemzői. In: Bárdosi Vilmos (főszerk.): *Tanulmányok. Nyelvtudományi Doktori Iskola. Asteriskos 1. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar doktori iskolák tanulmányai*. ELTE BTK, Budapest, 399−417. old.

Witten, K. A. (2012): Sociophonetic Variation in an Internet Place Name. In *Names: A Journal of Onomastics*, 60(4), 220–230. old.

Witten, K. A. (2014): *Sociolinguistic Variation and Enregisterment in an Online Community of Practice: A Case Study of MetaFilter.com*. University of York, 264. old.

W1 =
http://lh3.googleusercontent.com/C6rjGf7YgNCjnq4jQmUvltQb7t7nvvDswNgmIXfOdh2Eh5dUrmDdVWAf3UVXTfNw4mSKZpQmxqEjXmpJBCvn=s0 (letöltve: 2017. 01. 02.)

A vizsgált tankönyvek

Bolgár K. – Bukorné Danis E. (2012): *Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, Bratislava, 118 old.

Csicsay K. – Kulcsár M. (2013): *Magyar nyelv. Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára*. TERRA vydavateľstvo s. r. o., Bratislava, 124 old.

Kovács L. (2002): *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 236 old.

Uzonyi Kiss J. – Csicsay K. (2012): *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. TERRA vydavateľstvo s. r. o., Bratislava, 124 old.

A VAJDASÁGI MAGYAR GYEREKEK KÖRNYEZETNYELV-TANULÁSÁNAK SPECIFIKUMAI

Pásztor Krisztina, pasztor.krisztina@probitas.rs
ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Bevezetés

Vajdaság lakosságára jellemző az etnikai sokszínűség, amely az utóbbi fél évszázadban folyamatosan homogenizálódik. A lakosság több mint a fele szerb nemzetiségű, majd magyarok, horvátok, szlovákok, montenegróiak, románok és ruszinok következnek, de élnek itt muzulmánok, ukránok, macedónok, albánok, szlovének, németek, romák és mások is.[98] A szerb nyelv mellett hivatalos használatban van a magyar, a horvát, a szlovák, a román és a ruszin (rutén) nyelv is. A többségi nemzet mellet a magyar a legnagyobb lélekszámú kisebbség a Tartományban.

A magyar alapfokú oktatás tekintetében Skutnabb-Kangas (1984) által kidolgozott, az oktatás nyelveire vonatkozó tipológia szerint, ma Szerbiában az anyanyelv megőrzésére irányuló program érvényesül. Ez azt jelenti, hogy az oktatás főként a kisebbség nyelvén folyik, de intenzív módon oktatják a többségi nyelvet is. Az elmélet szerint az ilyen program kétnyelvűséget eredményez. Egy másik megközelítés szerint a szerb nyelv oktatását erős kétnyelvű, szeparatista programként azonosíthatjuk, amelyre jellemző, hogy az oktatás nyelve az anyanyelv, a többségi nyelv pedig tantárgyként van jelen az oktatásban (Garcia, 1996).

A Tartományi Oktatási, Jogalkotási, Közigazgatási és Nemzeti Kisebbségi – Nemzeti Közösségi Titkárság legutolsó, a 2014/15-ös iskolaévre vonatkozó adatai szerint, a Vajdaságban 17.848 magyar tanuló jár általános iskolába.[99] Közülük 14.308 tanul magyar nyelven, ami a teljes populáció

[98] Vajdaság lakosságának nemzeti összetétele 2002-ben (az utolsó népszámlálás adatai szerint): 67% szerb, 15% magyar, 3% horvát, 3% jugoszláv, 3% szlovák, 2% montenegrói, 2% román, 1% bunyevác, 1% ruszin és a lakosság 3 százaléka nem nyilatkozott e témakörben.

[99] Szerbiában az gyerekek 7 éves kortól tankötelesek, vagyis akkor iratkoznak be az általános iskola első évfolyamára.

9,52%-át teszi ki. A magyarul tanuló diákok csaknem 9%-át alkotják az elsősök, ami az előző évekhez képest folyamatos csökkenést mutat. Amíg a szerb nyelven tanulók száma az elmúlt négy évben 8%-kal csökkent, addig ugyanez az arány a magyar nyelven tanuló elsősök esetében 18%.

A magyar tannyelvű oktatást megvalósító intézmények egyik fontos kérdése a többségi nyelv hatékony tanulása, mely kihat a tanulók további életútjára és a szülők tannyelv-választására. A szerbiai oktatási rendszer szerint a szerb nyelv tanítása az általános iskola első osztályától megkezdődik. Első és második évfolyamon heti kettő (éves szinten 72), harmadik és negyedik évfolyamon pedig heti három (éves szinten 108) óraszámban. Jelen pillanatban a tanterv minden kisebbség számára egységes és nem veszi figyelembe a tanulók környezeti adottságait. Itt fontos megjegyeznünk, hogy a magyar tannyelvű oktatásban résztvevő diákok között különbséget kell tennünk attól függően, hogy a lakóhelyükre mennyire jellemző a többségi nemzet jelenléte. Ilyen értelemben beszélhetünk homogén (például: Magyarkanizsa, Zenta, Csantavér), illetve heterogén (például: Újvidék, Nagykikinda, Nagybecskerek) környezetben élő tanulókról.[100] A Magyar Nemzeti Tanács, mint a magyar kisebbség országos kisebbségi önkormányzata, a 2010-2016 időszakra vonatkozó Oktatásfejlesztési Stratégiájában felhívja a figyelmet a kötelező szerbnyelv-tanulás helytelen módszertanára és rendszerére.[101] A megoldást a tanterv módosítása mellett, az oktatási rendszer minden szintjére kiterjedő, szerb nyelvű felzárkóztató képzésekben, magyar és szerb ajkú gyerekek számára kialakított közös programokban, diákcsere-programokban látja. Ugyanakkor kiemeli olyan intézkedések szükségességét, amelyek segítségével leküzdhető a szerb nyelv iránti bizalmatlanság és esetleges ellenszenv.

Ugyan a felvetett, sokak által tapasztalt problémát, az általános iskola alsó tagozatos tanulóit célzó empirikus adatok[102] nem bizonyítják más, főleg a felsőoktatás területén végzett kutatások, feltárják annak következményeit.

---

[100] A Magyar Nemzeti Tanács 2016-2020 periódusra vonatkozó Oktatásfejlesztési Stratégiája szerint, az Oktatási-nevelési Minőségellenőrző Intézet irányításával, a hamarosan kidolgozásra kerülő, szerb, mint környezetnyelvre vonatkozó standardok e környezeti adottságokat figyelembe veszik. (URL: http://www.mnt.org.rs/sites/default/files/attachments/oktatasi_strategia.pdf Letöltve: 2016. június 15.)

[101] Magyar Nemzeti Tanács: Oktatásfejlesztési Stratégia 2010-2016 (URL: http://archiv.mnt.org.rs/10-Strategiak Letöltve: 2016. június 15.)

[102] A korcsoportot célzó, a témára vonatkozó kutatás az utóbbi 10 évben egyáltalán nem, vagy csak kis minta bevonásával készült.

Papp (2010) a Kárpát-medencei kisebbségi magyar felsőoktatást vizsgálva megállapította, hogy a határon túli fiatalok esetében fontos szerepet játszik a többségi nyelv elsajátítása. Különösen akkor, amikor a magyar hallgatóknak kicsi a lehetőségük az állami karokon és a főiskolákon arra, hogy az anyanyelvükön tanuljanak. A szerbiai felsőoktatásban résztvevő magyarok csupán 30%-a tanul a saját anyanyelvén. A többiek esetében vagy nehézséget jelent a szerb nyelven való továbbtanulás, vagy az anyanyelvű oktatást választva, Magyarországon fojtatják tanulmányaikat. Ez hozzávetőlegesen 700-800 fiatalt tesz ki, ami a kisebbség folyamatosan csökkenő lélekszámához mérten magasnak mondható (Gábrity, 2011). Az anyaországban történő továbbtanulás okait vizsgálva Takács és Kincses (2013) megállapította, hogy a vajdasági hallgatók tömeges és egyre növekvő részaránya a magyar felsőoktatásban azzal magyarázható, hogy a hallgatóknak Szerbiában (több esetben) szerb nyelven kellene felvételi vizsgát tenniük.

Amellett, hogy tényként kezeljük, hogy sok fiatal tanul Magyarországon, mindenképpen számolnunk kell annak a közösségre gyakorolt hatásaival Takács (2013). 28 szerbiai és magyarországi oktatási rendszerben is részt vett fiatallal készített mélyinterjú eredményeképpen azt kapta, hogy a magyarországi oklevelet megszerző fiatalok hazatérve többek között munkaerő-piaci integrációs problémákkal és a környezetnyelv (szerb) ismeretének hiányával szembesülnek.

A fentiekből láthatjuk, hogy tanulási kedv, illetve tanulási nyelv megválasztása tekintetében, főleg a felsőoktatás vonatkozásában, a vajdasági magyar tanulókra erősen jellemző a kudarckerülő magatartás, amelynek okait joggal kereshetjük az általános iskola alsóbb szintjein. Abban az időszakban, amikor a fiatalok gyerekként először szembesülnek azzal, hogy a szerb nyelv elsajátítása nem választás kérdése, hanem kötelező. Ugyanakkor még nem értik annak hosszú távú céljait és előnyeit. Emellett szembesülhettünk azzal is, hogy sok esetben, feltehetően maga az oktatási rendszer szab gátat a többségi nyelv korai elsajátítása vonatkozásában.

1. Szakirodalmi áttekintés

1.1. A kétnyelvűség meghatározása

Kétnyelvűség tekintetében a szakirodalomban meglehetősen eltérő, olykor egymásnak teljesen ellentmondó szemléleteket találunk. Az ezek közötti

különbségek főleg a meghatározások fókuszától függnek. Egyik szemlélet szerint az tekinthető kétnyelvűnek, aki mindkét nyelvet anyanyelvi szinten beszéli (Bloomfield, 1933/1970). Más, ettől lényegesen eltérő és egyben tágabb meghatározás szerint elegendő, ha a személy a négy alapvető nyelvi készség (beszéd, megértés, olvasás, írás) egyikét birtokolja (MacNamara, 1967). A leginkább megengedő Myers-Scotton (2006) meghatározása, mely szerint kétnyelvűnek tekinthető az a személy, aki a második nyelv tekintetében minimális jártassággal rendelkezik. A felsorolt értelmezések mindegyike a nyelvismeret valamely fokának meghatározására irányul.

Bartha (1999) ugyanakkor rámutat arra, hogy e tekintetben a hangsúly az évek során áttevődött a nyelvhasználatra. Weinreich (1953) szerint ugyanis kétnyelvűségről akkor beszélhetünk, ha az egyén mindkét nyelvet egyenlő mértékben, egymást váltogatva használja. E szemléletet egészíti ki Grosjean (1982) azzal, hogy a kétnyelvű egyén a nyelveket a mindennapi életből adódó szükséglet okán, rendszeresen használja.

Skutnabb-Kangas (1984) a témát vizsgálva négy kritériumot határoz meg: (1) a nyelvek elsajátításának ideje és sorrendje, (2) a nyelvismeret szintje, (3) a nyelvhasználat gyakorisága és (4) az attitűd. A kritériumokat alkalmazva Göncz (1999) a következőképpen ragadja meg a kétnyelvűség lényegét:

1. A nyelvek elsajátításának ideje és sorrendje abban az esetben játszik meghatározó szerepet, ha a kétnyelvűség a családból eredeztethető. E szerint a személy születésétől fogva két nyelvet tanul, amelyeket párhuzamosan, kommunikációs eszközként használ.

2. A nyelvismeret szintje szerint a kétnyelvű személy két nyelvet egyformán ismer és kommunikál a segítségével, illetve egy bizonyos fokig ismeri a másik nyelvet vagy kapcsolatba kerül vele.

3. A nyelvhasználat gyakoriságáról akkor beszélünk, ha a személy különböző helyzetekben, és módokon (szóban vagy írásban), saját vagy a környezete ösztönzése okán képes használni két nyelvet.

4. Az attitűdöt befolyásolja az, ha a személy azonosul a nyelvvel és saját magát kétnyelvűnek vallja, illetve őt mások anyanyelvi szintű beszélőnek azonosítják, valamint kétnyelvűnek tartják.

A felsorolt meghatározások rövid betekintést nyújtanak a kétnyelvűség bonyolult meghatározásába, azonban attól függően, hogy milyen tudományág foglalkozik a témával (pszichológia, pszicholingvisztika, szociálpszichológiai, szociolingvisztika, nyelvpedagógia, antropológia), a definíciók tovább finomíthatók.

Mivel nem célunk a téma mélységeiben történő feltárása, jelen tanulmányunkban ezekre nem térünk ki. A kétnyelvűség típusairól széleskörű tájékoztatást nyújtanak Lesznyák (1996) és Göncz (2004) összefoglaló munkái.

1.2. A korai kétnyelvűség kialakulása

Attól függően, hogy a gyermek mikor és hogyan sajátítja el a két nyelvet, megkülönböztetünk szimultán és szekvenciális kétnyelvűséget.

*Szimultán kétnyelvűség*ről akkor beszélünk, amikor a gyermek a nyelveket három éves kora előtt, egyidejűleg tanulja. Az ilyen, anyanyelvként meghatározható kétnyelvűség (Lesznyák, 1996) általában akkor alakul ki, amikor a gyermek, születésétől kezdve két nyelvvel áll kapcsolatban. Ebben az esetben a nyelvtanulás az úgynevezett „egy személy – egy nyelv" („one person - one language" - Barron-Hauwaert, 2004) elv szerint működik. A folyamat során a szülők, testvérek, szűkebb család és baráti kör játssza a meghatározó szerepet (Bassola és Lengyel, 1996).

Szekvenciális (szukcesszív) kétnyelvűség akkor alakul ki, ha a gyermek a nyelveket egymás után sajátítja el, azonban a második nyelv elsajátítása még iskolába lépés előtt elkezdődik. Kialakulása az előzőhöz képest, lényegesen más folyamat során megy végbe (Tabors és Snow, 1994), mely négy különböző fázisra osztható:

1. A gyermek a saját anyanyelvét használja akkor is, ha környezete más nyelven beszél. Hatására a gyermek vagy meg sem szólal, vagy továbbra is az anyanyelvén kommunikál. Ez szorongást idézhet elő.

2. A gyermek gesztusokkal, nonverbális eszközökkel próbál kommunikálni. Megkezdődik az új nyelvhez köthető hangképzés.

3. A gyermek elkezdi használni az új nyelvet. Utánozza, ismételgeti a környezetében hallottakat még akkor is, ha nem érti;

4. A gyermek elkezdi összekötni az addig hallottakat, képessé válik új kijelentések alkotására, kezdetlegesen alkalmazza a nyelvtani szabályozat.

A nyelvtanulás és életkor tekintetében mindig felmerül a kérdés, hogy mikor kezdődjön meg a második nyelv elsajátítása. Az erre vonatkozó kutatások némileg eltérő eredményeket mutatnak. Vannak, akik arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulási folyamat akkor lesz hatékony, ha a serdülőkor előtt elkezdődik (Lenneberg, 1978; Johnson - Newport, 1989). Számtalan eredmény azonban megkérdőjelezi az életkor (érettség) nyelvtanulásra gyakorolt hatását (Singleton, 1989; Singleton - Lengyel, 1995; Nikolov, 2007).

1.3. Nemzeti kisebbségek vonatkozásában alkalmazható modellek

A többség-kisebbség viszonyrendszerén alapuló nyelvoktatás hátterében többnyire nyelvpolitikai megfontolások állnak. Általában véve jelzés értékkel bírnak az oktatás minősége, eredményessége és hatékonysága vonatkozásában.

Oktatáspolitikai szempontból érdemes említést tennünk Skutnabb-Kangas (1984) által kidolgozott, az iskolai oktatás szintjére alkalmazható, oktatás nyelveire vonatkozó tipológiáról, amely figyelembe veszi az oktatás nyelvét, annak nyelvi és társadalmi céljait, a tanuló hovatartozását és az iskolai osztály típusát. Meglátása szerint ugyanis az oktatás nyelve szempontjából hét programot különböztethetünk meg, amelyet a könnyebb áttekinthetőség érdekében táblázatban mutatunk be (1. táblázat).

Program megnevezése	**Oktatás nyelve**	**Osztály összetétele**	**Tanulók nemzetisége**	**Eredmény**
Hagyományos	többségi	homogén	többségi	egynyelvűség (többségi nyelv)
Nyelvi befullasztás	többségi	heterogén	többségi és kisebbségi	egynyelvűség hosszabb távon (többségi nyelv)

Szegregációs	kisebbségi (nem tanulják a többségi nyelvet)	homogén	kisebbségi	egynyelvűség (kisebbségi nyelv)
Anyanyelv megőrzésére irányuló	kisebbségi (intenzív módon tanulják a többségi nyelvet)	homogén	kisebbségi	kétnyelvűség
Nyelvi[103] belemerülési	kezdetben kisebbségi, fokozatosan tér át a többségi nyelvre	homogén	többségi	kétnyelvűség
Átirányítási	kezdetben mindkét nyelven, később a többségi nyelven	heterogén	többségi és kisebbségi	kétnyelvűség
Kétnyelvű	folyamatosan mindkét nyelven	heterogén	többségi és kisebbségi	kétnyelvűség

Forrás: Skutnabb-Kangas tipológiája alapján, saját ábra

1. táblázat

Az oktatás nyelveire vonatkozó programok

Őshonos kisebbségek vonatkozásában Lastyák (1994) a kétnyelvű oktatás három fő típusát különbözteti meg:

1. Másodnyelvű oktatás: A többségi nyelv kizárólagos vagy domináns szerepet játszik. A teljes mértékű, másodnyelvű oktatás (befullasztás) esetében fennáll a veszélye annak, hogy az anyanyelv egy alacsony szinten megreked. Jellemző rá a tanulási alulteljesítés, valamint negatív irányban hat a szocio-emocionális fejlődésre, ugyanis azt közvetíti a gyermek felé, hogy az anyanyelve és kultúrája nem fontos. A másodnyelvű oktatás további két formája szerint az oktatásban jelen van

[103] A többségi gyerekek számára teszi lehetővé valamely kisebbségi nyelv elsajátítását. A gyerekek kezdetben 100%-ban a kisebbségi nyelvet használják, ami két-három év múlva 80%-ra, majd újabb három-négy év után 50%-ra csökken (Lesznyák, 1996).

az anyanyelvoktatás (külön tantárgyként), valamint az anyanyelvápolás (általában iskolán kívül).

2. Kéttannyelvű oktatás: Ez esetben a két nyelv azonos szerepet kap, tehát a tantárgyak egy részét az egyik, a másik részét pedig a másik nyelven oktatják.

3. Anyanyelvű oktatás: Az első nyelv kizárólagos vagy erőteljesen dominál. A teljes anyanyelvű oktatás esetében a gyermekek minden tartárgyat az anyanyelvükön tanulnak, a többségi nyelv külön tantárgyként van jelen az oktatásban, míg az erős anyanyelvű oktatás esetében néhány tantárgyat tanulnak a többségi nyelven.

Az eddig ismertetett programok nem mindegyike lehet eredményes. Az ugyanis többek között attól is függ, hogy mennyire homogén vagy adott esetben heterogén az a környezet, amelyben a tanulók a hétköznapokban mozognak. Gyakorlati szempontból azonban ez nem csak azt jelenti, hogy a gyermekek milyen gyakran használják a mindennapi életben a többségi nyelvet, hanem magába foglalja a nyelvtanulás bementi szintjének eltérését is. Ezt figyelembe véve, az oktatás nyelvének meghatározása mellett a nyelvtanulás – csakúgy, mint az idegen nyelvek esetében – akkor lehet sikeres, ha az oktatási program figyelembe veszi ezeket a különbségeket is.

2. A kutatás bemutatása

2.1. A kutatás célja

A Szerbiai Köztársasági Statisztikai Hivatal 2011-es adatai szerint Szerbiában 253.899 magyar él, ebből Vajdaságban 251.136 fő. Ez a teljes magyar lakosság 99%-át teszi ki, amelynek 33,5%-a tartozik olyan településhez, ahol a magyarok aránya meghaladja, és további 27%-a pedig olyanhoz, ahol a magyar kisebbség aránya alig marad 50% alatt. Tehát elmondható, hogy szerbiai magyar lakosság 60%-a olyan településen él, ahol a mindennapi életben többnyire magyarul beszél. Amennyiben azt vesszük alapul, hogy ez az arány leképeződik az általános iskolára is, akkor kijelenthetjük, hogy a szerb nyelv, mint környezetnyelv és egy idegen nyelv tanulása között nincs lényegi különbség. Ez alapján az arra markánsan ható tényezők közül, nyelvhasználati szempontból kizárhatjuk a környezet hatását.

Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a tömbben élő magyar fiatalok nagy százalékának nehézséget jelent a környezetnyelv kellő szintű elsajátítása, ami a kötelező szerbnyelv-tanulás helytelen módszertanára és rendszeréra vezethető vissza.

Mindezekből kiindulva, tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a szerb, mint környezetnyelvre[104] és az angol, mint idegen nyelvre[105] vonatkozó, általános iskola első két évfolyamában alkalmazott tantervek összehasonlításával, rámutassunk olyan különbségekre, amelyek elősegíthetik a szerb nyelv sikeresebb tanítását.

Szerbiában a kisebbségi tanulók számára előírt többségi nyelvet (szerb) érintő tanulási folyamat három nagyobb fázisra osztható. Az első fázis az 1-2., a második fázis a 3-6. és a harmadik fázis a 7-8. évfolyamot foglalja magába. Annak ellenére, hogy a folyamat elsőtől nyolcadik évfolyamig egybefüggő rendszert alkot, mindegyik fázis különböző jellegzetességekkel rendelkezik. Ezek főként a beszéd- és íráskészség fejlődésére, a nyelvi szabályok összetettségének folyamatos változására vonatkoznak.

Az idegen nyelv tekintetében elmondható, hogy az az első és második évfolyamon - a szerb nyelvvel ellentétben - választható tantárgyként szerepel. Ennek megfelelően a harmadik évfolyamra vonatkozó tanterv két csoportot különböztet meg: (1) azok a tanulók, akik első évtől - választott tantárgyként - tanultak idegen nyelvet, illetve (2) azok, akik a harmadik évfolyamon találkoznak először az idegen nyelvvel.

Annak ellenére, hogy az idegen nyelv az általános iskola első két évében, nem szerepel kötelező tantárgyként az oktatási és nevelési programban, a gyakorlat azt mutatja, hogy a magyar gyerekek zöme a saját anyanyelve mellett már elsőtől két idegen nyelvet tanul. Tehát a nyelvtanulással kapcsolatos évfolyamokat érintő megkülönböztetések és a tapasztalatok alapján, jelen tanulmányban az általános iskola első és második évfolyamos tanulókra vonatkozó tantervi követelményeket vizsgáljuk.

A szakirodalomból kiindulva, illetve az említett kutatások és álláspontok alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

[104] Nemzeti kisebbségekhez tartozó gyermekekre vonatkozik. Heti kettő, éves szinten 72 tanórát jelent az alsó tagozat első két évében. Harmadik és negyedik évfolyamon az órák száma heti háromra, éves szinten 108-ra emelkedik.

[105] Többségi és kisebbségi gyermekekre is vonatkozik. Heti kettő, éves szinten 72 tanórát jelent alsó tagozaton, négy éven keresztül.

H1: A kisebbségi gyermekek által tanult szerb, mint környezetnyelv és az idegen nyelv tantárgyak vonatkozásában meghatározott, az alapfokú oktatás első és második évfolyamára érvényes oktatási és nevelési programban leírt témakörök nem azonosak.

H2: A kisebbségi gyermekek által tanult szerb, mint környezetnyelv vonatkozásában meghatározott, az alapfokú oktatás első évfolyamára érvényes oktatási és nevelési programban leírt év végi, nyelvtudásszintre vonatkozó elvárások magasak.

2.2. A kutatás módszere

Az Európa Tanács (2002) által kidolgozott Közös Európai Referenciakeret megjelenése óta az idegennyelvtudás foka szintek segítségével mérhető (A1-C2), valamint kidolgozott sztenderdek segítségével hasonlítható össze. A korai idegennyelv-tanulás tekintetében azonban sem a keretrendszer sem a sztenderdek nem alkalmazhatóak (Schlüter, 2004; Widlok, Petravić, Org - Romcea, 2010). Ezért érdemes olyan ajánlások alapján vizsgálódni, amelyek figyelembe veszik az elsőtől negyedik osztályos tanulók kognitív fejlettségi sajátosságait. Éppen ezért az elemzés szempontrendszerét az ún. BIGKreis (BIG-Kör)[106] által, 2005-ben megfogalmazott javaslatai alapján dolgoztuk ki. A sztenderdek a kommunikatív, az interkulturális és a módszertani kompetenciák, valamint a nyelvi eszközök leírását tartalmazzák (BIG-Kreis, 2005). Az ajánlásokat Widlock és munkatársai (2010) egy kiadványban foglalták össze, amely magyar nyelven is elérhető.

A kidolgozott javaslatok több idegennyelv-tanításával kapcsolatos területre is kitérnek. Ezek közül számunkra a tartalmakra vonatkozóak a mérvadóak, melyek a következők.

1. A témák kapcsolódjanak a mindennapok és a gyermekek kultúrájához. Ide sorolhatóak a család, a barátok, az iskola, a játékok, a sport, az állatok, az utazás, az időjárás, az évszakok, a test, az öltözködés, az ünnepek, a szokások.

2. Kiejtés tekintetében a gyermekben tudatosítani kell az anyanyelve és az idegen nyelv közötti különbséget. Különösen ügyelni kell a szép

[106] A BIG-kört Prof. Dr. Hans-Eberhard Piepho hozta létre 1999-ben. Tagjai között minisztériumi szakemberek, oktatók, kutatók, állami és tartományi intézmények munkatársai szerepelnek. Tevékenységük a németországi alsó tagozatos általános iskolák idegennyelv-oktatásának vizsgálatára és fejlesztésére fókuszál.

kiejtésre és az intonációra, amely érdekében kiemelten ajánlott az anyanyelvi szintű beszélő által felmondott hanganyag hallgatása, illetve beszédgyakorlatok alkalmazása.

3. A nyelvi szabályok a kommunikatív vagy tartalmi szempontokból adódjanak. „A sematikus gyakorlatok, a nyelvtani szabályok deduktív bevezetése és a metanyelvi fogalmak használata egyáltalán nem felel meg a négytől tízéves korig terjedő korosztály kognitív fejlettségi fokának, és nem is vezet el a kitűzött cél, a nyelv kommunikatív használatának eléréséhez.” (Widlok, Petravić, Org & Romcea, 2010, 29. old.)

A leírás részletesen taglalja a didaktikai-módszertani elveket is, amelyek jelen tanulmány céljai tekintetében nem relevánsak.

A bemutatott sztenderdekre támaszkodva, az elemzést a következő szempontok, kérdések mentén végeztük:

1. A szerb, mint környezetnyelvre és az idegen nyelvre vonatkozó tantervben milyen témakörök oktatása szerepel az általános iskola első és második évfolyamos tanulói számára?

2. Milyen, a nyelvtudásszintre vonatkozó elvárásokat határoz meg a szerb, mint környezetnyelvre és az idegen nyelvre vonatkozó tanterv az általános iskola első évfolyamos tanulói számára?

Kvalitatív jellegű kutatásunk alapját a tartalomelemzés módszere jelentette, amely segítségével a meghatározott szempontrendszer alapján, a releváns dokumentumokból első körben kiemeltük az elemzés szempontjából fontos tartalmakat, majd igyekeztünk feltárni az azok közötti összefüggéseket.

Szerbiában az iskoláskor előtti, az általános iskolai és a középiskolai oktatás és nevelés jogi kereteit a 2009 szeptemberében életbe lépett, majd 2011-ben, 2013-ban és 2015-ben módosított oktatási kerettörvény – Az oktatási és nevelési rendszer alapjairól szóló törvény – határozza meg.[107] A törvényben foglaltak értelmében a tantárgyakra vonatkozó éves programot (tantervet) az Országos Oktatási Tanács határozza meg. Az általunk vizsgált korosztály tekintetében ennek megfelelően a kutatás során „Az alapfokú oktatás és nevelés első és második évfolyamára

[107] Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönye 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015.

vonatkozó oktatási és nevelési program"[108] című dokumentum alapján elemeztünk.

2.3. A kutatás eredményei

A vonatkozó dokumentum, témához tartozó részeinek vizsgálatából kitűnik, hogy az kizárólag idegen nyelv vonatkozásában határoz meg sztenderdeket. Ez a kutatás tekintetében nem releváns adat, viszont meg kell említenünk, hogy idén megtörtént a kisebbségi tanulók szerb nyelvi kompetenciáinak mérése. Ennek hátterében a szerb, mint környezetnyelv oktatásának reformtörekvései állnak, amelynek egyik kezdeményezője a Magyar Nemzeti Tanács.[109] Ettől eltekintve, a hivatalos tantervben az egyes tantárgyakra vonatkozó leírás felépítése a következő: célok meghatározása, általános feladatok, operatív feladatok és a program megvalósításának leírása.

2.3.1. Feldolgozandó témakörök az általános iskola első és második évfolyamán

Kutatásunk megkezdésekor a következő hipotézist fogalmaztuk meg:

H1: A kisebbségi gyermekek által tanult szerb, mint környezetnyelv és az idegen nyelv tantárgyak vonatkozásában meghatározott, az alapfokú oktatás első és második évfolyamára érvényes oktatási és nevelési programban leírt témakörök nem azonosak.

Az első osztályos tanulók esetében szerb nyelvből négy nagyobb témakörről beszélhetünk. Ezek közé tartozik az iskola és az azzal kapcsolatos helyiségek (épület, tanterem, udvar), eszközök (tanszerek, berendezés), valamint a tanulókhoz és az intézményhez kapcsolódó ünnepek. Emellett olyan helyzetek feldolgozása, amelyek órán vagy a szünetben előfordulhatnak. A második jelentősebb témakör a család, ami magába foglalja a közvetlen családtagokat, azok foglalkozását, és a mindennapi feladatokat a házban. Ugyancsak ebbe a csoportba tartoznak az otthon található eszközök, játékok és berendezés. A harmadik téma a közvetlen környezetet öleli fel. Olyan helyszíneket, intézményeket,

[108] Forrás: http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/2%20Nastavni%20program%20za%20prvi%20i%20drugi%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf (Letöltve: 2016. június 23.)

[109] Forrás: http://www.mnt.org.rs/oktatas/uj-megkozelitesben-szerb-nyelv-oktatasa (Letöltve: 2016. június 23.)

amelyekkel a gyermek gyakran találkozik. Ilyenek a bolt, a posta, a piac, az állomások, az egészségház. Ide tartoznak továbbá a szállító eszközök, a háziállatok, a zöldségek, a gyümölcsök, a virágok. Ezen kívül a tanulók megismerkednek a napokkal és a számokkal (20-ig). Mindemellett a témák között szerepel a kommunikáció alapjainak elsajátítása (bemutatkozás, üdvözlés, tanár és diáktársak megszólítása, kérések kifejezése) is.

Ugyanezen korosztály számára javasolt, idegennyelv-tanulásához tartozó témakörök lényegesen szegényesebben jelennek meg a tantervben. A dokumentum, az előző esettől eltérően nem tartalmaz egyértelmű csoportokat. Mindösszesen tíz témát említ. Ezek a családtagok, barátok, kedvenc játékok, otthon, iskola (iskolai felszerelés), testrészek, öltözék, mindennapi ételek, állatok/házi kedvencek.

A másodikosok esetében ugyanez a kapcsolat figyelhető meg. A szerb nyelv tekintetében öt hasonló felosztású csoportot határoz meg a tanterv. A jelentős különbség abban nyilvánul meg, hogy azokat sokkal inkább helyzetekbe helyezve tárgyalja. Emellett egy témakörrel bővül a lista, ez pedig az ember (testrészek, személyes higiénia fenntartása, öltözködés, étkezés, stb.). Az angol nyelv tekintetében a témák nem változnak, csekély mértékben kibővülnek.

Mindezek alapján kétféle nézőpontot követve, eltérő következtethetéseket vonhatunk le. Az egyik szerint az illetékesek körültekintőbben kidolgozták a szerb mint környezetnyelv programját azzal a céllal, hogy annak oktatása hatékonyabb legyen, iránymutatást adva ezzel a tanároknak. A másik szerint az idegen nyelvre vonatkozó tantervet – mivel az választható tantárgy – nem szorították szigorú keretek közé, aminek köszönhetően a tanárok magasabb fokú önállósággal rendelkeznek. Ebben a kontextusban fontos megjegyeznünk, hogy a szerbiai oktatási rendszer az eddigi törekvések ellenére még mindig erősen centralizált, ami azt jelenti, hogy az oktatási nevelési folyamatot a kerettanterv mellett egységes és részletes tantervek szabályozzák.

Az elemzés alapján tehát a következőket állapíthatjuk meg:

1. A szerb mint környezetnyelv témái első és második évfolyam esetében is lényegesen kidolgozottabbak, mint az idegen nyelvre vonatkozóak.

2. A szerb mint környezetnyelv esetében a feldolgozandó témáknak köszönhetően a tanulóknak nagyobb mennyiségű tudást kell elsajátítaniuk, mint az idegen nyelv tekintetében.

3. Ugyanakkor pozitív eredményként könyvelhető el, hogy a mindkét nyelv esetében meghatározott témák illeszkednek a BIG-Kreis által meghatározott elvekhez.

A bemutatott különbségek alapján elmondhatjuk, hogy hipotézisünk, miszerint a kisebbségi gyermekek által tanult szerb mint környezetnyelv és az idegen nyelv tantárgyak vonatkozásában meghatározott, az alapfokú oktatás első és második évfolyamára érvényes oktatási és nevelési programban leírt témakörök nem azonosak, bizonyítást nyert.

Kijelenthetjük tehát, hogy:

T1: A kisebbségi gyermekek által tanult szerb, mint környezetnyelv és az idegen nyelv tantárgyak vonatkozásában meghatározott, az alapfokú oktatás első és második évfolyamára érvényes oktatási és nevelési programban leírt témakörök nem azonosak.

2.3. Nyelvtudásszintre vonatkozó elvárások az általános iskola első évfolyamán

A kutatás megkezdése előtt megfogalmazott második hipotézisünk a következő volt:

H2: A kisebbségi gyermekek által tanult szerb, mint környezetnyelv vonatkozásában meghatározott, az alapfokú oktatás első évfolyamára érvényes oktatási és nevelési programban leírt év végi, nyelvtudásszintre vonatkozó elvárások magasak.

A vizsgált dokumentum szerint az első évfolyam befejezését követően, szerb nyelvből a kisebbségi tanulók a következő szintű nyelvtudással kell, hogy rendelkezzenek:

- Ismerik a szerb szavak helyes kiejtését (artikuláció, hanglejtés);
- Elsajátították a nyelvi struktúrákat, és a kommunikáció alapjait;
- Szókincsük hozzávetőlegesen 250/350 szót tesz ki;
- Értenek 6-10 összefüggő mondatot a feldolgozott témákkal kapcsolatban;
- Párbeszédet tudnak folytatni: kérdéseket feltenni, rövid kérdésekre válaszolni;

- 4-8 összefüggő mondatban ki tuják fejezni magukat;

Korábban már említettük a Közös Európai Referenciakeretet, amelynek köszönhetően az idegennyelvtudás foka szintek segítségével mérhető (A1-C2). A keretrendszerben meghatározott legalacsonyabb szintre (A1) vonatkozó elvárások szerint az egyén „képes egyszerű kapcsolatteremtésre, ha a másik személy hajlandó a mondanivalóját kissé lassabban vagy más kifejezésekkel is megismételni, illetve segíti a mondanivaló megformálását. Fel tud tenni és meg tud válaszolni olyan kérdéseket, amelyek a mindennapi szükségletek konkrét kifejezésére szolgálnak. Egyszerű kifejezésekkel és mondatokkal be tudja mutatni a lakóhelyét és az ismerőseit.” (Fehér Könyv, 2012, 44. old.)

Összevetve a szerbiai tanterv által megfogalmazott elvárásokat és a KER A1-es szintű nyelvtudás elismeréséhez szükséges feltételeket láthatjuk, hogy a szerbiai oktatási rendszer olyan szintű szerb nyelvtudást vár el az országban élő kisebbségi gyermekektől az alapfokú oktatás első évfolyama végén, amely meghaladja az Európai Unió által támasztott, alapszintű nyelvhasználói minősítést. Mindezt úgy, hogy az oktatási rendszerbe a gyermekek hét éves korban lépnek be, amikor is a saját anyanyelvük mellett még két idegen nyelvet tanulnak.

Az összehasonlításból látható, hogy az általunk megfogalmazott második hipotézis, miszerint a kisebbségi gyermekek által tanult szerb, mint környezetnyelv vonatkozásában meghatározott, az alapfokú oktatás első évfolyamára érvényes oktatási és nevelési programban leírt év végi, nyelvtudásszintre vonatkozó elvárások magasak, bizonyítást nyert. Tehát kijelenthetjük, hogy:

T2: A kisebbségi gyermekek által tanult szerb, mint környezetnyelv vonatkozásában meghatározott, az alapfokú oktatás első évfolyamára érvényes oktatási és nevelési programban leírt év végi, nyelvtudásszintre vonatkozó elvárások magasak.

Összegzés

A kutatás megkezdésekor két fontos területre kívántunk rávilágítani. Mindkettő abból a feltételezésből indult ki, hogy a Szerbiában,

kisebbségben élő, első és második évfolyamos gyerekek számára a szerb nyelvtanulás akadályokba ütközik.

Először azt vizsgáltuk, hogy a tanterv szerb és angol nyelv oktatását szabályozó részeiben meghatározott órai témák mennyiben térnek el egymástól. Ennek eredményeképpen azt kaptuk, hogy a szerb nyelv tanulására vonatkozóan a gyermekek első és második évfolyamon is több témát érintenek, mint az angol nyelv tekintetében. Vagyis kijelenthetjük, hogy:

T1: A kisebbségi gyermekek által tanult szerb, mint környezetnyelv és az idegen nyelv tantárgyak vonatkozásában meghatározott, az alapfokú oktatás első és második évfolyamára érvényes oktatási és nevelési programban leírt témakörök nem azonosak.

Ezt követően arra voltunk kíváncsiak, hogy az első évfolyam befejezése után milyen szintű nyelvtudást vár el az oktatási rendszer a gyermekektől. Vizsgálatunk kimutatta, hogy a tanterv által meghatározott szövegértési és beszédkészségi elvárások meghaladják a Közös Európai Referenciakeretben meghatározott A1 szintet. Tehát megállapítható, hogy:

T2: A kisebbségi gyermekek által tanult szerb, mint környezetnyelv vonatkozásában meghatározott, az alapfokú oktatás első évfolyamára érvényes oktatási és nevelési programban leírt év végi, nyelvtudásszintre vonatkozó elvárások magasak.

Irodalomjegyzék

Bartha Csilla (1999): A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Barron- Hauwaert, S. (2004): Language strategies for bilingual families: the one-parent onelanguage approach. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.

Bassola, P. és Lengyel, Zs. (1996): Forschungsansätze der Kontaktlinguistik: Altersgruppe I: Kinder. In: Goebl, H., Nelde, P.H., Starý, Z. és Wölck, W. (szerk.): Kontaktlinguistik, Contact Linguistics, Linguistique de contact. Mouton de Gruyter, Berlin/New York. p364-371.

BIG-Kreis (2005): Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung – Empfehlungen des BIG-Kreises. 2. kiad. München.

Bloomfield, L. (1933/1970): Language. George Allen&Unwin Ltd., London.

FEHÉR KÖNYV: A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig (2012): Magyar Kormány, Budapest

Garcia, O. (1996): Bilingual Education. In: Coulmas, F. (szerk.): The Handbook of Sociolinguistics. Blackwell, Oxford. p405 – 420.

Gábrity M. Irén (2011): Szociológiai jelenségvizsgálatok a Vajdaságban. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, p176. (URL:http://gabritymolnariren.com/SzociologiaiJelensegVizsgalatok.pdf Letöltve: 2016. június 15.)

Gábrity M. Irén és RÁC Lívia (2007): Kárpát Panel – Vajdaság. In: Papp Z. Attila, Veres Valér (szerk.): Kárpát Panel 2007: A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái – Gyorsjelentés. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest, p120-184. (URL:http://mek.oszk.hu/06900/06942/06942.pdf Letöltve: 2016. június 15.)

Gábrity M. Irén (2009): Oktatásszervezés a Vajdaságban. Kultúra és Közösség, 13(2), p45–56.

Göncz Lajos (2004): A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvpszichológiai vonatkozások. MTT Könyvtár, Szabadka

Göncz Lajos (1999): A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban). Osiris Kiadó, Forum Kiadó, MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest – Újvidék.

Grosjean, F. (1982). Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Harvard University Press, Cambridge.

Johnson, J.S. és Newport, E.L. (1989): Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. Cognitive Psychology, 21(1), p60-100.

KER (2002). Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Budapest: Oktatási Minisztérium, Európa Tanács.

Lanstyák István (1994): Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. Regio: kisebbség, politika, társadalom, 5(4), p90-116.

Lenneberg, E. (1978): Age limitation to language acquisition. In: Lahey, M. (szerk): Readings in childhood language disorders. Wiley, New York.

Lesznyák Márta (1996): Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. Magyar Pedagógia, 96(3), p217- 230.

Macnamara, J. (1967): The bilingual's performance: A psychological overview. Journal of Social Issues, 23, p58-77.

Myers- Scotton, C. (2006): Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism. MA: Blackwell Publishers, Malden.

Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás, Oktatáskutató és –fejlesztő Intézet, Budapest.

Papp Z. Attila (2010): A Kárpát-medencei kisebbségi magyar felsőoktatás kihívásai. Felsőoktatási Műhely. 3: 79–92.

Singleton, D. (1989): Language acquisition: the age factor. Multilingual Matters, Clevedon.

Singleton, D. és Lengyel Z. (szerk.) (1995): The age factor in second language acquisition: a critical look at the Critical Period Hypothesis. Multilingual Matters, Clevedon.

Skutnabb - Kangas, T. (1984): Bilingualism or Not: The Education of Minorities, Multilingual Matters 7, Clevedon.

Schlüter, Norbert (2004). Die Beschreibung von Könnenspofilen für den Englischunterricht der Grundschule unter Berücksichtigung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. In: Kierepka, A. - Krüger, R. - Mertens, J. - Reinfried, M. (szerk.): Frühes Fremdsprachelernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Tübingen: Narr, p119-125.

Tabors, P. és Snow, C. (1994): English as a second language in preschools. In: Genesee, F. (szerk.): Educating second language children:

The whole child, the whole curriculum, the whole community. Cambridge University Press, New York, p103-125.

Takács Zoltán - Kincses Áron (2013): Vajdasági hallgatók Magyarországon. Területi statisztika, 53(3), p253–270.

Takács Zoltán (2013): Határok nélküli felsőoktatás: Egyetemek regionális fejlődési pályája és szerepük a kisebbségi értelmiségi elitformálásban a Kárpát-medencében és a szerb–magyar határrégióban. PhD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola, Pécs.

Weinreich, A.G (1953): Languages in contact. Linguistic Circle of New York, Den Haag, Monton.

Widlok, B. - Petravić, A. - Org, H. - Romcea, R. (2010): Korai idegennyelv-tanulás – „Nürnbergi ajánlások”. Goethe Institut, München.

PETŐFI SÁNDOR KÖLTÉSZETE A MAGYARORSZÁGI ÉS A SZLOVÁKIAI MAGYAR ÁLTALÁNOS ISKOLÁS IRODALOM TANKÖNYVEKBEN

Némety Alexandra, kabalababa18@hotmail.com

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola, Komárom

Bevezetés

Jelen tanulmány Petőfi Sándor költészetének metodikai szempontból történő elemzésével foglalkozik. A szerző célja megvizsgálni, hogy az általa kiválasztott magyarországi és szlovákiai általános iskolás tankönyvekben milyen mértékben van jelen Petőfi alakja és költészete mint tananyag, illetve a tananyag során megfogalmazott kérdések és feladatok adekvátak-e a tanulók életkori sajátosságaival/értelmi szintjével, továbbá a tananyag említett részének előnyei és hiányosságai is a vizsgálat tárgyát képezik. A tankönyvi feladatok instrukcióinak grammatikai és kommunikáció szempontú módszertani feldolgozásával is foglalkozik. A szerző arra keresi a választ, hogy melyek azok a módszerek, amelyek lehetővé teszik a különböző figyelemfelkeltő elemzések oktatási segédanyagként való funkcionálását. A dolgozat bemutatja a módszertan szerves részét képező és jelenleg is hatályban lévő Nemzeti Alaptanterv és Állami művelődési programok által kitűzött elvárásokat. Mivel a magyar nyelv és irodalom helye mind az anyaországi, mind a szlovákiai magyar oktatás szempontjából meghatározó, az azt érintő módszertani kérdések keretein belül mutat rá a tankönyvekben található Petőfi-tananyag oktatásának lehetőségeire. Mindemellett a két országban alkalmazott általános iskolás tankönyvek kontrasztív elemzésére is sor kerül.

1. A tankönyvekről általánosan

1.1 A tankönyvek meghatározása, szerepük, alkalmasságuk

A tankönyvek fogalmát egységesen meghatározni és definiálni nagyon nehéz feladat. Az elmúlt években erre számos kutató tett kísérletet, ugyanakkor ahány szakirodalmat olvasunk, annyi meghatározást kapunk.

Egy régebbi meghatározás szerint: „Tankönyvnek nevezzük azt a tanítást, illetve tanulást támogató könyvet, amely felöleli azokat az ismereteket a tudomány, az irodalom, művészet, ipar, kereskedelem stb. köréből, amelyeket el akarunk sajátítani, illetve sajátíttatni… (…) Az iskolában tárgyalt anyagnak begyakorlására, megtanulására szolgál.*"* (*Finánczy-Kornis-Kemény,* 1934) Simon Szabolcs[110] szerint: „A tankönyv az iskolai dokumentumok közül minden bizonnyal az egyik legfontosabb, az oktató-nevelő folyamat sikerének – a tanár személye mellett – záloga, tanár és diák közös célú tevékenységének nélkülözhetetlen eszköze." (*Simon*, 2011, 124. old.) Csehy Zoltán[111] az irodalomtankönyvet próbálta definiálni, vagyis „az irodalomtankönyv lényegében az irodalomtörténet-írás közhelyeinek közvetítése egy-egy befogadói célközösséghez." (*Csehy*, 2005, 149. old.)

Pedagógiai szempontból a tankönyvek jelentik számunkra az egyik legnagyobb és primer didaktikai eszközt, azonban meg kell tanulnunk bánni vele, használni, szelektálni a benne tárolt információkat, s nem utolsó sorban tudatosítani, hogy nem teljesek és nem mindentudóak. Általában a teljesség igénye nélkül születnek, és az adott tananyagnak csak egy szeletét tartalmazzák. A tankönyveknek az alábbi tényezőkkel kell összhangban lenniük:

(1) a tanulók életkori sajátosságaival és tudásszintjével,
(2) az adott tudomány aktuális állásával és nézeteivel (az iskolai tantárgyak általában az egyes tudományterületek leképeződései),
(3) a különböző követelményrendszerekkel (iskolai, érettségi és vizsgakövetelmények),
(4) a didaktikai és pedagógiai tendenciákkal,
(5) a kor társadalmi és politikai ideológiájával (előítélet mentesség, médiumok hatása stb.) (*Vrábel*, 2014, 218. old.)

A tankönyvek az oktatási folyamatban különböző szerepeket töltenek be, de a téma gazdag tárházából csupán egyet emelnék ki, amely a legmegfelelőbben fogalmazza meg a tankönyv feladatait: „A tankönyvek elsősorban az új tananyagok bevezetéséhez, közléséhez, bevéséséhez, az ismeretek és képességek gyakorlati alkalmazásához és ellenőrzéséhez

[110] Simon Szabolcs a komáromi Selye János Egyetem tanára, a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék vezetője.
[111] Csehy Zoltán a pozsonyi Comenius Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének docense.

nyújthatják a legnagyobb segítséget. De nagy szerepük van az ismeretek rögzítésében, a készségek és képességek fejlesztésében is. Az önálló tanulást főként feladatokkal és a problémák felvetésével tehetik hatékonyabbá. A didaktikailag jól felépített tankönyv szellemi műveletek elsajátítására – pl. elemzés, összehasonlítás, elvonatkoztatás, általánosítás és következtetés – teszi képessé a tanulókat" – olvasható *A korszerű tankönyv* c. könyv egyik elméleti tanulmányában (*Illés Lajosné (szerk.)*, 1967, 69. old.). Összegezve: a tankönyv motivál, ismereteket nyújt, szemléltet, rendszerez, gyakoroltat, ismételtet, rögzít, ellenőriz, irányítja a tanítási-tanulási folyamatot, a diákot és tanárt egyaránt segíti.

A tankönyvek alkalmassága

Az alábbiakban szeretném ismertetni azokat a pontokat, melyek a szlovákiai *Országos Pedagógiai Intézet* által jöttek létre a tankönyvek alkalmasságának vizsgálata kapcsán (*Simon*, 2011, 129–130. old.). Ezek a következők:

1) a tankönyvek és az állami pedagógiai dokumentumok összhangja: a tananyagtartalom megfelel-e az Állami Művelődési Programban elrendelt kritériumoknak,
2) személyiségfejlesztési kritériumok: a tankönyvek foglalkoznak-e a személyiségfejlesztéssel,
3) a tankönyv tartalmi része: pontosság, helyesség és arányosság kritériuma,
4) a tankönyv didaktikai kimunkáltsága és apparátusa: a tanulók reális életkorának és tudásának, ill. a pedagógiai stratégiáknak való megfelelés,
5) a tankönyv grafikája és illusztráltsága: a tanulók érdeklődésének felkeltése szempontjából,
6) a tankönyv társadalmi-etikai aspektusa: a diszkrimináció jelenlétének kérdése.

2. A tantervekről

A Magyarországon jelenleg hatályban lévő 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről szabályozza a közoktatást. E közoktatási törvény alapján kidolgozott Nemzeti alaptanterv 2012. június 4-e óta, s majd a Kormány 2016. május 16-i jóváhagyását követően továbbra is érvényben van. A kerettantervek kiadásáról és jóváhagyásának rendjéről szóló

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet pedig szabályozza az iskolákon történő tantárgyak óraszámbeli oktatását. Szlovákiában a jelenleg hatályban lévő, ugyanakkor megújult Állami Művelődési Programot (*Štátny vzdelávací program*) és Kerettantervet (*Rámcový učebný plán*) a Szlovák Köztársaság Oktatás-, tudomány-, kutatás- és sportügyi minisztériuma 2011. május 10-én fogadta el, mely 2011. szeptember 1-től lépett érvénybe. 2015. június 30-án az iskolatörvény módosításokon esett át, melynek legfőbb célja a modernizáció és az Európai Unióhoz való felzárkózás volt. Ehhez a szerzők sokat merítettek az EU-s programokból, melyeknek hatására ma a tanítás új céljai között szerepel a motiválás, valamint a képességek és jártasságok, azaz a kulcskompetenciák kialakítása. Ezekhez az új célokhoz pedig fokozatosan át kell alakítani a tanterveket és a tankönyveket. (*Vrábel*, 2014, 223. old.) A magyarországi aktuális, hagyományos tanterven kívül (mellé) létrehoztak egy rugalmas tantervet is, amely a hagyományos tantervekben szereplő megadott óraszámok módosítását végzi el a tananyag lassabb tárgyalása, gyakorlása és ismétlése végett. Ebből az következik, hogy úgy a magyarországi, mint a szlovákiai (hatályban lévő) tanterv felkínálja a megadott óraszámok módosításának lehetőségét, hiszen csak az osztályonkénti standard követelményeket szabja meg. Az adott témakörök számának megfelelően a tanár feladata összeállítani a tananyagot, s éppen ezért nem egységes az egyes iskolákon alkalmazott tanmenet, követelmény és óraszám. Az esetemben érintett osztályokban a következőképp oszlik a magyar irodalom oktatása (M/Sz): az ötödik osztályban heti 4/5 óra, a hatodikban 4/4, hetedikben 3/4+1, nyolcadikban 4/5, valamint a Szlovákiában bevezetett általános iskolai kilencedik osztályban pedig 4. Szubjektív véleményem, hogy bár ilyen óraszámmal nehezen, de kivitelezhetőek a tantervi követelmények.

A magyar irodalom oktatásának célját a NAT a következőképpen határozza meg: „Az irodalom a kultúra egyik fő hordozója, alakítója: a szövegértési és alkotási készségek, és az ezeket megalapozó képességek fejlesztésének, az esztétikai és érzelmi nevelésnek, a viselkedési szabályrendszer átadásának egyik legátfogóbb és leghatékonyabb eszköze. Ezért alapvető szerepe van a nyelvi, a kulturális és a szociális kompetenciák alakításában, fejlesztésében. ” (NAT, 2012) Az irodalmi nevelésnek a képességfejlesztésen kívül a múlt, jelen és jövő közötti kapcsolatteremtés is feladata. Biztosítja a kultúra folytonosságát és megújulását, mások kultúrájának és hagyományainak megismerését,

elfogadását és tiszteletét, szembesíti a befogadót az élet kérdéseivel, segíti a társadalmi problémák megértésében.
Összefoglalva tehát célja az írás, az olvasás, a beszédkészség fejlesztése, az olvasási kedv felkeltése, szóbeli és írásbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása, továbbá a tanulási képesség fejlesztése, az anyanyelvi ismeretek, az anyanyelvi és irodalmi kultúra megértése, az irodalmi művek értelmezése, az ítélőképesség, az erkölcsi, az esztétikai és a történeti érzék, valamint a képzelet, a kreativitás és kritikai gondolkodás fejlesztése.
Szlovákiában az ÁMP három fő célt határoz meg, melyek a kognitív funkció fejlesztése, a nyelvi kompetenciák fejlesztése, valamint a magyarnak, mint kisebbségi nyelvnek a helyzetéből fakadó funkció. Oktatásának célja egy olyan szintű magyar nyelven folyó beszédképesség elérése, hogy a tanulók képesek legyenek mindennemű kommunikációs helyzet kezelésére, mely a nyelvi stílus szempontjából megfelelő, továbbá célja a szóbeli és írásbeli norma grammatikai és helyesírási elsajátíttatása.

2.1. Az ötödik osztályos tanterv

Az ötödik osztályos tantervek az irodalom általános megközelítését, az alapvető műnemek és műfajok, az irodalmi mű szerkezetének, a szöveg stílusának, a metrikai alapfogalmak és a művek szerzői életrajzi adatainak elsajátíttatását tűzi ki célul. Petőfi Sándor *János vitéz* c. műve által a mű történetét és szerkezetét, a mesemotívumok megismerését és a történet kibontakozását fogalmazza meg követelményként. Mivel az ötödik osztályban alkalmazott tanterv a maximális heti 5 óraszámot adja, így véleményem szerint lassan és fokozatosan haladva jut idő a diákok felé támasztott követelmények (általános irodalomelméleti fogalmak, stilisztikai fogalmak, műszerkezeti fogalmak) elsajátítására. A tanterv értő olvasásról, értelmezésről, véleménynyilvánításról, vázlatkészítésről, mű- és illusztráció-értékelésről, az osztálytermi kommunikációba való aktív bekapcsolódásról beszél, de meg is adja a lehetőséget mind az óraszámok, mind a tankönyvben megfogalmazott kérdések és feladatok által. A magyarországi tanterv az alábbi kulcsfogalmakat tartalmazza: *cselekmény, elbeszélő költemény, életkép, epika, hasonlat, konfliktus, líra, megszemélyesítés, mese, mesetípusok, metafora, műmese, népmese, regény, rím, ritmus, tájvers (tájleíró költemény), ütemhangsúlyos verselés.*

2.2. A hatodik osztályos tanterv

Ugyanazon követelményeket fogalmazza meg, de már egyértelműen bővített változatban. Az alapvető és általános irodalomelméleti fogalmakon kívül konkrét témákat dolgoz fel (igazság és hazugság, természet az irodalomban, haza és szabadság, humor és paródia), ugyanakkor fogalmak definiálására is összpontosít (szóképek, költői eszközök, verstani fogalmak). A követelmények között említhetjük a folyékony értő olvasást, saját véleménynyilvánítást, az egyes műnemek és műfajok jegyeinek felismerését a művekben, az irodalmi szereplők jellemzését, tömör tartalom összeállítását. Ezeknek a követelményeknek a tankönyvekben található szövegek mindegyike megfelel. A magyarországi tanterv által meghatározott kulcsfogalmak a következők: *monda, rege, ballada, népballada, műballada, balladai homály, időmértékes verselési rendszer, versláb, jambus, spondeus, daktilus, kötött verssor, hexameter, ütemhangsúlyos verselés, felező tizenkettes, felező nyolcas, műnem, epika, líra, dráma, elbeszélő költemény, konfliktus, tetőpont, epizód, késleltetés, lírai alany, versforma, alliteráció, rím, félrím, rímszerkezet, metafora, hasonlat, regény, ifjúsági regény, történelmi regény, elbeszélés, novella, vándortéma.*

2.3. A hetedik osztályos tanterv

A honfoglalástól kiindulva Jókai Mór munkásságáig jutunk el. Ezen évfolyam tantervében már nem általános irodalomelméleti fogalmakkal találkozunk, hanem minden, az adott korszakhoz fűződő fogalmak elsajátítása a cél (lásd. Pl. legenda: *A magyar ősköltészet* c. fejezet, 7. osztály, szlovákiai tanterv), valamint a metrikai, poétikai és stilisztika fogalmak tárának bővített változata. A tantervi követelmények közé sorolható az értő olvasáson és véleménynyilvánításon kívül a korszakok és szereplők jellemzése, olvasói élmény megfogalmazása, a verstani fogalmak alkalmazása, tömör tartalomkészítés. Petőfi Sándor és költészete terjedelmes részt foglal el mind a tantervekben, mind a tankönyvben. Kulcsfogalmaknak a következők tekinthetők*: anekdota, cselekmény, elbeszélés, elbeszélői nézőpont, előreutalás, epizód, időrend, késleltetés, kisregény, kitérő, legenda, mese, monda, novella, alakzat (ismétlés, párhuzam, ellentét, fokozás), dal, elégia, epigramma, hasonlat, himnusz, időmértékes verselés, időmértékes verssor (2–3 féle), megszemélyesítés, metafora, óda, rapszódia, rím, rímelhelyezkedés, romantika, szókép, ütemhangsúlyos verselés, verslábak (ötféle), dialógus, dráma, helyzetkomikum, jellemkomikum, komédia, konfliktus.*

3. Az általam felhasznált tankönyvek

Elemzésemhez négy magyarországi és négy szlovákiai magyar irodalom tankönyvet használtam fel. A magyarországi tankönyvek közül az OFI (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) által megjelentetett újgenerációs és kísérleti tankönyveket, azaz:

(1) Újgenerációs tankönyv (2016): *Irodalom tankönyv 5*. OFI, Budapest.
(2) Kísérleti tankönyv (2016): *Irodalom tankönyv 6*. OFI, Budapest.
(3) Kísérleti tankönyv (2016): *Irodalom tankönyv 7*. OFI, Budapest.
(4) Kísérleti tankönyv (2016): *Irodalom tankönyv 8*. OFI, Budapest.

A szlovákiai tankönyvek közül pedig Ádám Borbála, valamint a Bolgár Katalin–Bukor Erzsébet szerzőpáros által kifejlesztett tankönyveket:

(1) Ádám Borbála (2012): *Magyar irodalom az 5. osztály számára.* Terra Kiadó. Bratislava.
(2) Bolgár Katalin-Bukor Erzsébet (2010): *Magyar irodalom a 6. osztály számára.* Terra Kiadó. Bratislava.
(3) Ádám Borbála (2015): *Magyar irodalom a 7. osztály számára*. Terra Kiadó. Bratislava.
(4) Ádám Borbála (2011): *Magyar irodalom az alapiskola 8. osztály számára.* SPN – Mladé letá. Bratislava.

Mindegyik említett tankönyv az általános iskolák által hivatalosan használt irodalomkönyv, melyek mindegyike tartalmazza Petőfi Sándor költészetét. Az összes tankönyvet megvizsgálva elmondható, hogy teljes mértékben a NAT és ÁMP (ISCED-2) követelményrendszerére épülnek. A könyvek tartalmát kifejező illusztrációk teszik a tanulók számára még vonzóbbá. A változatos, érdekes, játékos kérdések megoldása közben valamennyi kompetenciaterület fejlesztésére lehetőség van. Az irodalomelméleti ismeretek mindig alkalmazás közben, szemléletes magyarázattal összekapcsolva jelennek meg.

A magyarországi, újgenerációs ötödikes tankönyv 5 fejezetből áll, ugyanakkor a növekvő évfolyamokkal párhuzamosan növekszik a további tankönyvekben lévő fejezetek száma is. Függelékként életrajzi vázlatokat, fogalomtárat és „ráadásként" további irodalmi szemelvényeket tartalmaz. A magyarországi tankönyvben a leckék különböző hosszúságúak, de struktúrájuk szinte állandó: *Rólad szól* (a kérdéscsoport az előzetes ismeretek, személyes élmények felidézésére és megosztására, véleményeik megelevenítésére szolgál), *Szépirodalmi szemelvény* (az óra

legfontosabb pontja), *Kérdések, feladatok* (a mű megértésének szempontjából fontos), *Az irodalmi szöveghez kapcsolódó új ismeretek* (tartalmazza a legújabb ismeretelemet)*, Mit gondolnak mások?* (a lecke témájához kapcsolódó gondolkodtató szöveg), *Szövegértés* (az előzőhez kapcsolódóan), *Rendszerezzünk!* (a tanulók gondolkodásának és problémamegoldó képességeinek fejlesztése grafikus-vizuális eszközzel). Az egyes szemelvények utáni *Kérdések és feladatok* rész az olvasott mű megértését segítik, majd az azt követő rész tartalmazza a legfontosabb új ismeretelemet. A kísérleti tankönyvfejlesztők törekvése volt a kiemelt fogalmakból egy homogén gondolatmenet létrehozása, ami az ötödikesek esetében a jelek köré épül. A szlovákiai tankönyvekben egy-egy fejezet végén az összefoglalások magyarázó jellegű szövegei és feladatai, kérdései az ismeretek szintetizálásának, rendszerezésének segítése érdekében vannak elhelyezve.

Az egyes tankönyvek a célkorosztály értelmi szintjéhez mérten tartalmazzák Petőfi költészetének egy-egy szeletét. Mind a magyarországi, mind a szlovákiai ötödik osztályos tankönyv részletesen foglalkozik a magyar irodalom egyik klasszikus művével, Petőfi Sándor *János vitéz* című alkotásával. Az elbeszélő költemény segítségével a gyerekek elkalandozhatnak a mese és a valóság különböző tájaira. Míg a magyarországi tankönyv egy műbeli strófával, a szlovákiai tankönyv egy Szerb Antal-idézettel indítja a témát, melyben utal az elbeszélő költeményben fellelhető álom és valóság kapcsolatára. A szlovákiai ötödikes tankönyvben további Petőfi-költemények nem találhatóak, azonban a magyarországi több fejezeten belül ad helyet további Petőfi műveknek. A Szülőföld c. fejezetben *Az alföld, Szülőföldemen, Úti levelek* (részlet), a Család és barátság c. fejezeten belül *István öcsémhez*, a Ráadás fejezetben pedig *A szerelem, a szerelem* és az *Egy estém otthon* c. versek találhatóak meg.

Bár mindkét országbeli hatodikos tankönyv leghangsúlyosabb része Arany János *Toldija*, mégis helyet kap benne Petőfi. Ugyanis a tankönyvszerzők a két költő barátságát tárgyalják, s ennek kapcsán tesz említést a magyarországi tankönyv Arany János életrajzi vázlatában Petőfiről, majd később *A négyökrös szekér* c. verse is helyet kapott. A szlovákiai tankönyvben Petőfi *Arany Jánoshoz* című verse, A természet az irodalomban című fejezetben pedig Petőfi tájverse, a *Kiskunság* jelenik meg, mivel ez a szöveg a tájleíró versek egyik mintapéldája irodalmunkban. Ugyanezen tankönyvben szerepet kap az *Anyám tyúkja* c.

verse is, amely azonban a humor és Lackfi János: *Apám kakasa* c. művének kontrasztív elemezhetősége szempontjából érdekes.

A hetedikes tankönyv hét fejezetből áll az anyaországi és a szlovákiai kiadásban is, melyek a kronologikus feldolgozás szerint épülnek egymásra. Szerkezeti szempontból újdonság, és ugyanakkor eltérés is a hagyományostól, hogy a tankönyvszerzők összpontosítanak a tantárgyi integrációra, segítségül véve a digitális tananyag adta lehetőségeket. Mindkét tankönyv a hét fejezet egyikében, a romantika korán belül, már részletesebben taglalja a szabadságharc költőjének poétikáját. A tankönyvszerzők a szokásos kronologikus és tematikus felosztást alkalmazzák: a fiatal Petőfi, a tájversek, hitvesi költészet, látomásversek, költői szerep és forradalmi versek, tehát ennek megfelelően *A borozó,* Az alföld, Fa leszek, ha, Reszket a bokor, mert…, *Szeptember végén,* Egy gondolat bánt engemet*, A XIX. század költői,* Szabadság, szerelem!, *Nemzeti dal* c. verseket tartalmazzák. (A nem dőlt betűs verseket csak a szlovákiai tankönyvek tartalmazzák.)

A nyolcadik osztályos szlovákiai tankönyvben mindössze 2–3 kérdés erejéig szerepel Petőfi a könyv *Év eleji ismétlés* részében, míg a magyarországiban Babits Mihály: *Petőfi koszorúi* c. verse kapcsán szerepel egy ismétlés jellegű kérdés Petőfi költészetével kapcsolatosan.

Maguk a könyvek egészében véve színesek, képekkel, rajzzal illusztrálva hol az elbeszélő költeményt, hol a vers fabuláját. Bár a szöveggel teli oldalak kicsit a zsúfoltság érzetét kelthetik a tanulóban, az egyenes és dőlt betűtípus váltakozása, a színek, a szöveget élénkítő képek jelenléte mégis feldolgozhatóvá teszi az alapiskolások számára a szövegeket. A tankönyvek multimediális jellegét tekintve teljesek, hisz a képek és szövegek szinkronban vannak egymással, segítik a tájékozódást. Didaktikai szempontból a tankönyvek teljes értékű segédeszközként használhatóak fel a tanórán. Az ötödikes tankönyvben szereplő elbeszélő költemény terjedelméből, azon belül pedig a részekre bontásából adódóan néha az alapiskolások elé akár négy oldal összefüggő részlet kerül, amely megnehezítheti számukra a tankönyv használatát. Az ellenőrzés, a visszacsatolás lehetősége viszont adott az egyes részeket követően elhelyezett kérdések és feladatok segítségével. A verselemzések elsajátítása során az önálló tanulói véleményalkotás lehetősége előtérbe kerül, ami pedagógiai szempontból célszerű és célravezető. A megfogalmazott kérdések és feladatok a diákokat önálló vélemények

megalkotására ösztönzik, ami által a tananyag könnyebben feldolgozható és elsajátítható.

A tankönyvek megfelelnek a könyvvel, mint az olvasás eszközével szemben támasztott alapvető követelményeknek: érthető mind a szöveg megfogalmazását illetően, mind tartalmilag, logikusan felépített gondolatmenetek, melyeknek köszönhetően olvashatóvá válik. A tankönyvek esetében az olvasás új formája és funkciója kerül előtérbe. Pl. egy szépirodalmi művel szemben itt nemcsak az a követelmény , hogy az olvasó egyszerűen befogadja a szerző közléseit, hanem hogy az információt gyorsan és pontosan fogja fel. Ez a követelmény másfajta tipográfiát igényel, olyat, amely az esztétikai szempontok mellett eleget tesz a didaktikai funkcióknak is. Az oldalak tagoltak, a különálló szövegek jól megkülönböztethetőek, a címrendszer is megfelelő.

Tanulmányomban szeretném megvizsgálni, hogy melyek azok az előnyök és hátrányok, melyek a tananyagot követő kérdésekben és feladatokban megjelennek. Mind a hat tankönyv esetében – véleményem szerint – elmondható és pozitívumként szemlélhető, hogy megfelel a legfontosabb didaktikai szempontoknak is, azaz kialakítja a kreatív olvasás módszerét, gondolkodtat, fejleszti a szövegértési készséget is. A tankönyvekbe kulcsszavak, képek és magyarázatok is vannak illesztve, a tananyagot teljes mértékben átszövi a költő életrajza, ill. érdekességek az életéből. A tananyag elsajátítását a szövegeket/elemzéseket követő kérdések és feladatok segítik, melyek, bár jól vannak megfogalmazva, nem minden esetben teszik teljessé az elemzést, s ezzel segítik elő a gyerekek önálló munkáját. Hátrányként fogható fel ugyanakkor az, hogy nem mindenütt vagy csak később értelmezi a fogalmakat, pl. *szókép vagy helyzetdal*. A szókincsfejlesztés szempontjából megfelelőek az olyan kérdések és feladatok, ahol a gyereket kényszeríti a dolgok kikeresésére, dolgozik a szöveggel. Azonban nagyon sokszor előfordul, hogy a tankönyvszerző valamit kerestet a tanulóval, de nem ad magyarázatot rá, hogy mi az. Itt nélkülözhetetlen a pedagógus szerepe (lásd: gulya).

A tankönyv és a tananyag megértése szempontjából fontos elemnek tartom a magyarázat elhelyezését. (lásd: János vitéz – a részletek után mindig van fogalommagyarázat). Azonban véleményem szerint ez nem minden szó esetében történik meg. Többek között: *káka, latrok, szózat, szablya, követ, haramja, tusa, jókora, hija, meghusángolt, ütleg, mátka, hontjából, posványos, nógatom, csősz, sudarán, dézsa, tartomány, üst, karéj, félrőfös, szilaj, strázsa, nyoszolya, lanyha fuvallat*. A magyarországi

tankönyvekben a szlovákiai példák közül csak néhányat említek meg, melyek magyarázatára sor kerül: *latrok, posványos, dézsa, csősz, strázsa, nyoszolya, rőf, haramja*. Azonban, mivel a magyar nyelv nagyot változott a mű keletkezése óta, egyáltalán nem lehetünk biztosan abban, hogy a mai ötödikes gyerekek tisztában vannak e fogalmak jelentésével. Erre megoldást csakis a fogalommagyarázat vagy a tantervek módosítása hozhat. Valószínűleg csak az első lehetőséggel számolhatunk, tehát e fogalmakat is el kellene helyezni a magyarázatok között. Petőfi, Arany Jánossal együtt, vezette be irodalmunkba a nép nyelvét, tehát egyike azon költőknek, aki szívesen alkalmazta költészetében a régies (számunkra archaikusnak vélhető, azonban korának teljesen normaként tekintendő) szavakat, kifejezéseket. Éppen ezért van szükség a régies és idegen szavak magyarázatára is, hisz a tanulók (főleg napjaink tanulói) elakadhatnak a szöveg megértésében az archaikus és idegen szavak ismeretének hiányában vagy félreértésének esetében. Ez akadályozhatja a vers megértését és értelmezését. Tehát a tanuló szempontjából a megjegyzések fülecskében elhelyezett magyarázatok pótolhatnák az esetlegesen fellépő nyelvi hiányt. Ellenkező esetben szükséges a pedagógus szerepe a magyarázathoz. Petőfi esetében olyan szavak értelmezése lehetne fontos, mint pl. *halovány, orcádat, utószor, tán, megett, vala, valának, csalatkozott, ilyeténképen rája, lészsz, kéne, cövek, idvezelte, rajt, izene, nyita ki, ajaki, híni, köhhentett, hallák, kelmed jó´karatját, mentiben, apjok, végzé, lélekzet, lépe, biz, dejsz, kicsinnyég, álla, föleszméle, enyelgő, mén*. (A magyarországi tankönyvben a *mentiben* és a *dejsz* szavunk esetében ez meg is történik.) Egyrészt mert előfordul, hogy a diákok legalapvetőbb fogalmakkal sincsenek tisztában, másrészt pedig tudatosítanunk kell, hogy nyelvi fejlődésük azon szakaszában vannak, amikor még a tankönyv lehet az egyik legnagyobb segítség fejlődésükben, hisz be kell látnunk, hogy az elmúlt évtizedekben a nyelv milyen jellegű és milyen mértékű változásokon ment át!

4. A módszertanról

Az általam kiválasztott tankönyvekben a tartalom vizsgálatára, elemzésére összpontosítok. Célom, hogy bemutassam, miképp jelenik meg Petőfi Sándor és költészete az általános iskolás magyar irodalom tankönyvekben. Az anyagok megfelelnek-e a tanulók életkori sajátosságainak, illetve a bennük elhelyezett kérdések és feladatok hozzásegítik-e őket a mű értelmezéséhez, milyen előnyökkel és

hátrányokkal rendelkeznek, s milyen további lehetőségeket tartalmaznak a tananyagok.

5. Petőfi a tankönyvekben

Mindkét ötödikes tankönyv – mint már fentebb említettem – tartalmazza a *János vitéz* c. művet. A magyarországi tananyag az elbeszélő költeményt 12, a szlovákiai 10 részre bontja, melyek végén találhatóak mind a magyarázatok, kérdések és feladatok. E tananyag segítségével ismerteti meg a tanulókat az elbeszélő költemény, a szóképek: *hasonlat, metafora, perszonifikáció, monológ, költői jelző* fogalmával, kitér a metrikai fogalmakra is és az epikus művek tárgyalására is sor kerül, valamint a Petőfi korabeli helyesírásra is felhívja a tanulók figyelmét. A feladatok többnyire az önálló munkát igénylik. Lássunk néhány kérdést és feladatot, melyeket módszertani szempontból vizsgálunk meg.
A magyarországi tankönyvben az elbeszélő költemény 1-2. részét követően az első kérdésünk így hangzik: *Milyen hasonlóságokat találsz az olvasott fejezetek, valamint a Tündérszép Ilona és Árgyélus királyfi című mese között?* – Belevonja az előzetes ismereteket. Gondolkodásra készteti a tanulót, hogy közös vonásokat fedezzen fel a művekben. A szlovákiai tankönyvben az elbeszélő költemény 1–2. részét követően az első kérdés így hangzik: *Olvassátok el az első rész tömörített – legfeljebb 5 mondatban való – összefoglalását!* Már az elején egy teljesen hátrányos feladatba ütközünk, ugyanis a feladat szólhatna arról is, hogy önállóan mondják el a részlet tartalmát. Nem feltétlenül kellene eléjük tenni a megoldást. Így nem biztosítjuk számukra az önálló véleménynyilvánítást, valamint nem ellenőrizhető a szövegértés, mely az elhelyezett kérdések és feladatok lényeges feladata lenne. Továbbhaladva: *Olvassátok el szereposztásban az 1–4. részt! (Jancsi, Iluska, narrátor (mesélő))* Ez a feladat is kissé unalmas lehet a tanulók számára, ugyanis azon kívül, hogy az olvasást gyakoroltatja, nem tartalmaz más instrukciót. Így nem feltétlenül bővül a gyerekek szókincse. Egyrészt, mert erre csak egyszerre 3 gyerek kérhető fel, másrészt pedig többre nem jut idő a tanítási órán. A 4. számú feladat kérdezz-felelek típusú, mely a visszacsatolást szolgálja, s így a véletlenszerűen kiválasztott tanulóknál ellenőrizhető, hogy mennyire értették a szöveget, ill. mennyire koncentráltak a tananyagra. A továbbiakban elhelyezett feladatok is az előzőekben felsoroltakkal megegyezőek vagy hasonlóak.

A magyarországi ötödikes tankönyvben Petőfi János vitéze[112] kapcsán összesen 58 kérdés és feladat van, melynek 59%-a, azaz 34 kérdés jellegű, 41%-a, azaz 24 pedig feladat jellegű. A következőkben kiemelnék pár kérdést és feladatot, melyről úgy gondolom, hogy didaktikai, illetve kompetenciafejlesztés szempontjából nem megfelelő vagy teljesen irreleváns.

(1) 81/5. *Mennyi idő telt el a mű kezdetétől a 4. fejezet végéig? Hogyan jelzi a költő az idő múlását?* – irreleváns.
(2) 99/3. *Melyik nemzetet nevezzük régiesen taljánnak? Vajon honnan ered ez az elnevezés? (Gondolj a csizma alakú ország történeti elnevezésére!)* – az oldal alján megtalálható a fogalommagyarázatban, nem szükséges önállóan gondolkodniuk a válaszon.
(3) *139/4 „De az óriások jószivü királya / Az ebéddel őt ily szépen megkinálta" – Mitől kétértelműek ezek a sorok?* – nem kelt kétértelműséget a kérdés.
(4) *158/3. Mit jelent az élet vize kifejezés?* – egy ötödikes számára nehéz lehet a kérdés.
(5) *146/1. Hogyan mutatja be Petőfi a boszorkányokat? Keress példákat népmesei fordulatokra!* – előzetes fogalommagyarázat szükséges.

Az alábbi kérdéseket viszont nagyon találónak vélem:

(6) *153/5. János vitéznek vadállatokkal kellett megküzdenie, hogy bejusson Tündérországba. Egy ötödikesnek milyen „harcokat, küzdelmeket" kell megvívnia, hogy elérje célját?* – a szövegértésen túl gondolkodtat, milyen célokat szeretnének elérni az életben.
(7) *115/5. Írj egy nyolc-tíz soros fogalmazást: hogyan került Jancsi kisbabaként a kukoricaföldre?* – az önálló véleménynyilvánításon kívül a fogalmazásírást is gyakoroltatja.

Az ötödikes szlovákiai Petőfi tananyagban elhelyezett kérdések és feladatok száma összesen: 120. Ebből 40%, azaz 48 a kérdések száma, 60%, vagyis 72 feladat található. Didaktikai és a tanulók életkori sajátosságainak szempontjából nézve a 48 kérdésből mindössze 4 kérdés nem megfelelő (véleményem szerint).

(1) *53/6. Mi a rablás, fosztogatás jutalma a zsiványoknál?* – a kérdés megfogalmazása rossz, kétértelmű. Általában vagy a műben? Ambivalens érzelmeket kelthetünk a gyerekben, ugyanis a zsivány,

[112] Mivel a magyarországi tankönyvben sok Petőfi mű kapott helyet, de az összes közül a *János vitéz* az a mű, amely a szlovákiaiban is megtalálható, ezért én csak ezzel foglalkozom. A további művek elemzése talán egy következő tanulmány anyaga lehetne.

rabló az valami negatív fogalmat jelöl, míg a jutalom pozitív. Hatásosabb lehetne talán a *Mi volt a zsiványok büntetése a sok gonosz tett elkövetéséért?* kérdés megfogalmazása.

(2) *63/3. Milyen mesemotívumot találtok a tizenegyedik részben?* – feltételezem, hogy a diákok korábbi tanulmányaik során már találkoztak a motívum kifejezéssel. Lehetne esetleg a *Milyen mesebeli elemekkel találkoztatok a tizenegyedik részben?*

(3) *69/8. Mi tartotta „zabolán" Iluska mostoháját?* – egyértelmű az idegen szó nyomatékosítása az idézőjel alkalmazásával, azonban a pedagógus vagy a tankönyvi magyarázat hiányában kétségkívül akadnak gyerekek, akik számára ismeretlen e kifejezés. *Mi tartotta féken Iluska mostoháját?* Szinonimáját alkalmazva érthetőbb lehetne a kérdés.

(4) *77/5. Mi a munkája egy csősznek?* – előzetes fogalommagyarázat nélkül nem feltétlenül érthető egy ötödikes számára.

A feladatok között csupán néhányat találtam, melyeket nem tartok alkalmasnak vagy oda illőnek.

(1) *64/6. Nézzetek utána, hogyan nézett ki egy szablya és rajzoljátok le a füzetetekbe!* – nincs pontos hely kijelölve, hogy hol nézzenek utána, gyakorlatilag akár az internetet is használhatják, ami nem feltétlenül rossz, de elsősorban lexikonokat kellene használniuk.

(2) *77/1. Állapítsátok meg, hogy megközelítőleg mennyi ideig vándorolt János vitéz, míg nem találkozott a fazekassal!* – szókincsfejlesztés szempontjából teljesen lényegtelennek tartom, hogy mennyi ideig vándorolt.

(3) *77/8. Keressétek meg a könyvetekben a szerzői kiszólásokat!* – szerzői kiszólást kér, amire gyakorlatilag nem ad magyarázatot. Ez akár egy új irodalomelméleti fogalom bevezetése is lehetne, tehát egy ötödikes diáknak nem feltétlenül kell tisztában lennie e fogalom jelentésével. Ezt a feladatot nem tartom megfelelőnek.

A kérdések és feladatok jellegét nézve különösen jó megoldásnak tartom a közmondásokra, szólásokra, jellemrajzokra összpontosító feladatokat (lásd: 64/11.; 12.), melyek segítségével a tanulók elsajátíthatják a következő évfolyamok tananyagainak alapjait. Az elbeszélő költemény végén összefoglaló kérdéseket és feladatokat találunk, melyek kronologikusan, a tananyag felépítettségéhez igazodva követik egymást, biztosítva ezzel a teljes visszacsatolást.

A *Szülőföldemen* c. vers kapcsán megfelelőnek találtam a következő feladatot: 172/ 2. *Nézz utána a könyvtárban vagy az interneten, melyik dalt idézi a versszakokat záró, ismétlődő sor! Mi a szerepe ennek a sornak?* A feladat nem csak az internet használatára inti a tanulókat, hanem a könyvtár használatának lehetőségét is tanácsolja.

A magyarországi hatodik osztályos irodalom tankönyv Petőfi szerelmes verseinek egy részét tárja a tanulók elé, *A négyökrös szekér* c. verset. A verset követően tömör elemzést találunk, azonban az ismeretlen kifejezések meghatározását itt is hiányolom. Bizonyára a vers négy strófájának utolsó, ismétlődő sorai, azaz a refrén, mint fogalom bevezetése és értelmezése miatt került bele a tankönyvbe, s az ezt követő kérdések és feladatok is hozzájárulnak a verselemzéshez.

A szlovákiai hatodikos tankönyv Petőfire vonatkozóan az *Év eleji ismétlés* keretén belül egy igaz-hamis típusú feladatot, az Arannyal való barátságának jelét, az *Arany Jánoshoz* c. versét, tájleíró költészetének egyik gyöngyszemét, a *Kiskunságot*, valamint az *Anyám tyúkját* tartalmazza. Mivel a tankönyv, a másik háromhoz képest, teljesen más szerzők tollából született, eltérő belső elrendezésű, felépítésű. A hatodikosok számára a tananyag elsajátítása elemzéseken alapul, melyeket a tananyag végén található *Beszélgessünk a szövegről!* című feladat segíti. A cél itt is az önálló munka és véleményalkotás, a szövegértés, azonban a tantervi követelményekben megfogalmazott kompetenciákon belül már a szövegértelmezés is előtérbe kerül. Nem csak érteni, hanem már értelmezni is képesek a hatodikos tanulók! Petőfi *Arany Jánoshoz* c. művét követő kérdések:

(1) Milyen szavakkal nyilatkozik Petőfi a Toldiról?
(2) Milyen költői kérdéseket tesz fel? Olvassátok fel ezeket!
(3) Mihez hasonlítja Arany János költészetét?
(4) Mit tudtok a versben előforduló borostyánkoszorúról? Kik kaptak az ókorban ilyet?
(5) Mire utal Petőfi a lantpengetéssel? Mit tudtok az ókori költőkről?
(6) Milyen Arany János költészete Petőfi sorai szerint?
(7) Mi a költők feladata a 6. és 7. versszak szerint?
(8) Milyen sorokkal búcsúzik költőtársától? Milyen feladatot szán neki?

A megfogalmazott kérdések teljesen megfelelőek és jól alkalmazhatóak a szöveg elemzése során. Pontatlanságot, ill. felesleget csak egy helyen vélek felfedezni, ugyanis a 3. és a 6. kérdés szinte azonos tartalmú. A

tantervi követelményeknek megfelelően, az előző évek anyagára való ráépítés figyelhető meg a költői kérdések, valamint a szóképek felismerése kapcsán, ill. a feladatok interdiszciplináris vonatkozásai is megfigyelhetőek (történelem az ókor kapcsán). A *Kiskunság* című vers elemzésekor a tananyag a tájversek jellemzésével, leírásával kezdődik. A vers a romantikus vallomásosság jegyében született, a vershelyzet bemutatásával indul. A lírai én egy – feltehetőleg nem régen –, a szülőföldjén tett látogatására emlékezik vissza. Gondolataban szembeállítja a nagyváros (számára idegen) világát és a lelkének kedves alföldi tájat. Nyilvánvalóvá teszi, hogy fizikailag a nagyvárosban tartózkodik, de képzelete és lelke a rónaság földjein található. A vers tartalmának és mondanivalójának megfelelően épülnek fel az azt követően megfogalmazott kérdések:

(1) *Feleljetek az alábbi kérdésekre!*
   a) *Melyik tájegység a költő számára a legkedvesebb? Miért?*
   b) *Hol tartózkodik jelenleg a költő?*
   c) *Mit lát képzeletben a rónán?*
   d) *Milyen élőlények – emberek, állatok – vannak a pusztán?*
   e) *A nap végére hová érkezik meg?*
(2) *Petőfi képzeletbeli utazása olyan, mintha egy buszban ülve figyelnénk a tájat. Milyen költői eszközökkel éri ezt el?*
(3) *Milyen érzéseket árul el magáról és szülőföldjéhez való kapcsolatáról a költő?*
(4) *Keressetek hasonlatokat a vers első három versszakában!*
(5) *A vers illetve a képek alapján soroljátok fel a róna néhány tipikus jegyét, „szereplőjét"!*
(6) *Válasszatok ki egy tetszés szerinti versszakot, s készítsetek hozzá illusztrációt!*
(7) *Petőfi számára a Kiskunság a legszebb vidék, hisz ez a szülőföldje. A ti szülőföldetek máshol van, de nyilván ugyanolyan kedves számotokra is. Készítsetek leírást szülőfalutokról/szülővárosotokról! Az ügyesebbek verssel is megpróbálkozhatnak!*
(8) *Keressetek a Petőfi-kötetben néhány más tájverset!*

A feladatok az önálló, szöveggel való munkára ösztönzik a diákokat. A szöveg szerzője épít az előző anyagokra, hiszen hasonlatok, költői eszközök vizsgálatára szólítja fel a tanulókat. A tájleíró vers kapcsán egy másik készség, a rajzkészség fejlesztésére is felfigyelhetünk, mégpedig egy illusztrációkészítési feladaton keresztül. Nagyon jó ötlet a tankönyvírók részéről a Petőfi-kötettel való munka. Arra kérik fel a

tanulókat, hogy keressenek más tájverseket a megadott helyen: a Petőfi-kötetben. A hatodik osztály tantervi követelményeiben megjelenik a különböző műfajú és stílusú szövegekkel való munka is. Tehát nem véletlenül kapott helyet a szlovákiai hatodikos tankönyvben az *Anyám tyúkja* mellett Lackfi János: *Apám kakasa* c. költemény is. A két mű elsősorban az ellentétre épül, de a két szöveg más stílusjegyeit is érdemes megvizsgálni (mint elsajátítandó követelményeket). A stílus fogalmával már az ötödikes tankönyvben találkozhatnak a diákok, de ilyen jellegű szövegek olvasásakor érdemes átismételni. A tankönyvben megjelenik az átírás (újraírás) fogalma, de a pontos meghatározása hiányzik. Az átírás vagy újraírás, ha úgy tetszik, versírás fogalmának ismerete azért is lenne fontos, mert az eredeti szövegvariánst követő feladatok egyike versírásra ösztönzi a diákokat (lásd. szlovákiai tankönyv – 160/5. *Próbálkozzatok meg a versírással! Biztosan van valamilyen háziállatotok, vagy legalábbis szeretnétek egyet. Költsetek róla verset!*), s az alapszabályok ismerete nélkül ezt elég nehéz lenne elvégezni. „Igaz, hogy a kapcsolódó feladatok mindegyike ezeket az alapszabályokat „ismerteti", de sem megállapításként, sem feladatként nem jelenik meg azok összefoglalása." (*Lőrincz*[113], 2014, 40. old.) A két költemény összehasonlítására ösztönöz az első feladat. Itt szempont lehet az alapgondolat, ritmus, verselés, rímképlet felismerése, aminek segítségével megfogalmazhatjuk a szóban forgó alapszabályokat, s az esetleges variáns megírásánál a tanulók követhetnék a mintát. A két költemény *A humor és a komikum az irodalomban* c. fejezetben van elhelyezve, de parodikus jellegük miatt hiányolom a paródia fogalmának meghatározását. „Hiányzik továbbá a két-két variánspár közti párhuzam megvonása is, pedig a kerettanterv egyik követelménye a nép- és műköltészet összehasonlítása, amely a nép- és műballadák esetében meg is történik. Ha a könyv mindkét esetben bevezeti a változat (variáns) fogalmát, akkor a későbbi (Humor az irodalomban) tananyagrésznél ismétlés gyanánt fel kellene idézni a már tanultakat, és az összehasonlításba bevonni a népköltészet variánsait is. Ebben a kontextusban el lehetne mondani a tanulóknak, hogy a variativitás nemcsak a népköltészetet jellemzi, hanem a műköltészet sajátja is." (*Lőrincz*, 2014, 40-41. old.)

A hetedikes tankönyvek az előzőekhez viszonyítva nagy mennyiségben foglalkoznak Petőfi életével, alakjával és munkásságával. Mint már

[113] Lőrincz Gábor az egri Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa.

fentebb említettem, a tankönyvekben elhelyezett anyag kronologikusan és tematikusan van elrendezve, s gyakorlatilag a tananyag egészét átszövi Petőfi életrajza. A szlovákiai tankönyvnek mindössze 5 soros szövegében jellemzik és ismertetik az életrajzát, jellemét, munkásságát és a róla alkotott, jól ismert véleményt: „A szabadságharc költője 26 évet élt. A magyar irodalom egyik legnagyobb hatású alakja írt egy gondolatról, egy otthoni estéről, az alföldről, a szeptember végéről, a farkasokról és a kutyákról, a helység kalapácsáról, Kukorica Jancsiról, az apostolról, a XIX. századról, egy borozóról, a felhőkről, a pusztáról és írt a szabadságról, a forradalomról, a szerelemről. A versei mindörökre halhatatlanná tették őt." (Ádám, 2015, 115. old.) A hetedikesek számára előírt tantervi követelmények alapján már bővülnie kell a tanulók irodalomelméleti, metrikai, poétikai és stilisztikai fogalomtárának. Így kerülnek kapcsolatba az *életkép, a hitvesi költészet, a rapszódia, a látomásvers, a költő-szerep, a próféta* fogalmak meghatározásával. A megfogalmazott kérdések és feladatok tömörek, a lényegre törőek és komolyabb stílusúak. A kilenc versszöveg szinte mindegyikét követik kérdések és feladatok.

A mindkét tankönyvben első versként szereplő *A borozó* kapcsán csatolnak a szlovákiai tankönyvírók egy két évfolyammal korábbi tananyaggal összefüggő kérdést: *Idézzétek fel az ötödik osztályban tanultak alapján, hogy ki volt a bor istene a görög mitológiában!* Ez a kérdés is bizonyítja a tananyagok évfolyamok általi kapcsolódását, egymásra épülésüket. További, s ehhez hasonló kérdések és feladatok között említeném az: *Értelmezzétek a vers címét! Mit vagy kit takar a cím?; Melyek azok a versszakok, amelyekben a költő konkrétan szól valakihez/ valamihez?* kérdéseket, melyek egyértelműen hozzájárulnak a kommunikációban való aktív részvételhez, az önálló véleménynyilvánításhoz, s ugyanakkor a szöveggel való munkához is. Az idegen kifejezések értelmezése kapcsán mindössze egy helyen fedezhető fel magyarázat, a mészárosmester és a mészárszék szavak esetében (az életrajzában található). Véleményem szerint nincs is különösebb szükség rájuk, hisz hetedik osztályban a tanulók a fejlettebb szókincsen kívül némi irodalmi elemzési tapasztalattal is rendelkeznek. Petőfi versei közül csak néhányat emelek ki, melyeknek taníthatóságát vizsgálom.

Az *Alföld* c. Petőfi verset mindkét könyv tartalmazza, de a hetedik évfolyam számára csak a szlovákiaiban találhatjuk meg. A költő e versének értelmezése szerinte felesleges, ugyanis a hatodik osztályban a tanulók már találkoztak Petőfi tájleíró költészetével, így legfeljebb az

ismeretek ismétlésére lehet szükség. A vers végén megfogalmazott kérdések és feladatok hozzájárulnak a vers értelmezéséhez, azonban nem zárja ki, hogy a pedagógus további kérdéseket tegyen fel a tökéletesebb elemzés érdekében. A tankönyvben az alábbi kérdések és feladatok találhatóak:

(1) *Állapítsátok meg, hogy melyik az a verssor, amelyből megtudjuk, hogy a költő számára az alföldi táj képe a szabadságot jelenti!*
(2) *Milyen állatokat lát a költő az Alföldön? Milyen állatokból áll a gulya és a ménes?*
(3) *Milyen színűnek látja a költő a búzát?*
(4) *Milyen növények veszik körbe a „dőlt kéményű csárdát"?*
(5) *Mihez hasonlítja a templomtornyot a költő?*
(6) *Az utolsó versszak melyik költeményt juttatja eszünkbe a bölcső-szemfödél ellentétpár alapján?*

Tulajdonképpen – egy kivételével –a hetedikesek számára megfelelőnek tartom a kérdéseket. Azonban a legutolsó kérdésben nem a legpontosabb kifejezéseket használták a tankönyvírók: bölcső-szemfödél. A kérdés kétféle szempontból közelíthető meg. Egyrészt azért nem megfelelő, mert elsőre József Attila kifejezéseire gondolhatunk (ő volt az, aki pontosan ezeket a kifejezéseket használta), márpedig ő jóval később helyezkedik el a magyar irodalomtörténetben, másrészt pedig gondolhatunk Vörösmarty Mihályra (s biztosan a tankönyvszerzők is rá gondoltak), de akkor talán szerencsésebb lett volna a bölcső-sír, sírhant ellentétpárok alkalmazása, mint ahogyan a *Szózat*ban is szerepelnek. Nem minden esetben érzi a pedagógus szükségesnek további kérdések megfogalmazását, ugyanis a kérdéseket és feladatokat legtöbbször megelőzi a mű tömör jellemzése, vázlata, összefoglalása, elemzése.

A magyarországi tankönyv a Petőfi művek közül *A XIX. század költői, a Nemzeti dal* és a *Szeptember végén* c. műveket tartalmazza, melyek közül a *Szeptember végén* cíművel kapcsolatos elemzést értékelem néhány mondatban. A verset – a már megszokott módon – elemzés követi, ahol Petőfi múzsájáról, Szendrey Júliáról is szó esik. Ugyanakkor a szerzők kitérnek a metrikai fogalmakra és az ellentét fogalmára is. A kérdések és feladatok között található egy olyan kérdés, mely utal Petőfi egykori szóhasználatára, ösztönözve ezzel a tanulókat az önálló gondolkodásra, a megadott szavak mai megfelelőjük keresésére. Lássuk: 59/2. *Gyűjtsd össze a költemény azon szavait, kifejezéseit, amelyeket ma már ritkán mondunk! Mit használunk helyettük?* Úgy gondolom azonban, hogy a 3.

feladat meghaladja értelmi képességüket: *Milyen térbeli párhuzam fedezhető fel az első versszak természeti képei és a lírai én között?* Talán a szlovákiai tankönyvben szereplő feladathoz hasonló, egyszerűbb megfogalmazással érthetőbb lehetne számukra: *Állapítsátok meg, hogy melyek azok a verssorok, amelyek az évszakok változásán keresztül mutatják be az életet! Értelmezzétek a következő verssort: „A tél dere már megüté fejemet.";* Így segíthetjük őket a mű mondandójának megértésében.

A versek, szövegek mindegyike hozzájárul a tantervi követelmények elsajátításán át az irodalom egyik legnagyobb legendájának s költészetének megismeréséhez.

A magyarországi nyolcadikos tankönyv részletesen, a szlovákiai pedig csupán 3 kérdés erejéig foglalkozik Petőfivel. Azonban ennek oka nem a költő iránti tiszteletlenség, hanem a kerettanterv követelményeinek való megfelelés, azaz a kronológián alapuló irodalomtörténetben való haladás elve.

Összegzés

Összességében elmondható, hogy a tankönyvben vizsgált kérdések és feladatok száma optimális, melyek szinte teljes mértékben figyelnek a kiemelt kompetenciák kialakítására és fejlesztésére. A tankönyvi nyelvezet egyszerű és érthető az adott korosztály tudásszintjének és életkori sajátosságainak megfelelően. A könyv belső szerkezetének, elrendezésének és felépítésének köszönhetően jól tájékozódhat benne mind a tanuló, mind a tanár. A benne elhelyezett tananyagtartalom megfelel az Állami Művelődési Programnak/Nemzeti Alaptantervnek, hiszen mértéktartó, a tananyagmennyiség optimális. A színes képeknek köszönhetően is motiváltakká válnak a tanulók, és szívesen veszik kezükbe a tankönyvet.

Irodalomjegyzék

Csehy Zoltán (2005): *Torzulások és torzítások.* In: *Iskolakultúra 8.* 149–152. old.

http://epa.oszk.hu/00000/00011/00095/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_08_149-152.pdf [Letöltve: 2016.10.15.]

Dárdai Ágnes: *A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei.* http://old.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/hallgatoknak/pedagogia/a_tankonyvek_minosegi_parameterei.rtf [Letöltve: 2016. 10. 20.]

Finászy Ernő – Kornis Gyula – Kemény Ferenc (szerk.) (1934): *Magyar Pedagógia Lexikon II. kötet*. Magyar Pedagógiai Társaság, Révai Irodalmi Intézet kiadása, Budapest.

Illés Lajosné (szerk.) (1967): *A korszerű tankönyv*. *A pedagógia időszerű kérdései külföldön c. sorozat.* Tankönyvkiadó, Budapest. 64-69. old. Bővebben: http://taneszkozfigyelo.fw.hu/tanfigy5/tkfunkcioi.html

Karlovitz János (2000): *Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak.* In: *Könyv és Nevelés.* 2. évf. 2.sz. http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=122 [Letöltve: 2016. 11. 12.]

Kojanitz László (2005): *A tankönyvkutatás szerepe és feladatai.* In: Új *Pedagógiai Szemle 2005*. 53-68. old. http://ofi.hu/tankonyvkutatas-szerepe-es-feladatai [Letöltve: 2016. 11. 12.]

Kojanitz László (2014): *Az újgenerációs tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere.* In: *Új Pedagógiai Szemle 2014*. 5-6. 45-67. old. Kézirat.

Lőrincz Gábor (2014): *A nyelvi variativitás a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben.* Líceum Kiadó. Eger.

Margócsy István (2011): *Petőfi-kísérletek*. Tanulmányok Petőfi Sándor életművéről. Kalligram. Pozsony.

Némety Alexandra (2016): *Petőfi Sándor költészete a szlovákiai magyar tankönyvekben*. A Selye János Egyetem TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai Kutatócsoport *A tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései* c. nemzetközi szimpóziumán 2016. ápr. 22-én elhangzott előadás szerkesztett változata. Kézirat, megjelenés alatt.

Simon Szabolcs (2011): *Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar*

szakirodalomban. In: *Nyelvi szondázások*. Nap Kiadó. Dunaszerdahely. 125–138. old.

Sipos Lajos (1999): *Irodalomtanítás az ezredfordulón.* Új Pedagógia Szemle. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00030/1999-09-kf-Kerber-Irodalomtanitas.html [Letöltve: 2016. 04.18.]

Vrábel Tünde (2014): *Szenci Molnár Albert a szlovákiai középiskolás magyar irodalom tankönyvekben.* In: Lőrincz–Simon–Török (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. Selye János Egyetem. Komárom. 218-235. old.

Zmena školského zákona 188/2015 z 30. júna 2015 (Az iskolatörvény változása 2015. június 30-ról) http://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/84462/1/2 [Letöltve: 2016. 10. 20.]

Felhasznált tankönyvek

Ádám Borbála (2011): *Magyar irodalom az alapiskola 8. osztály számára.* SPN – Mladé letá. Bratislava.

Ádám Borbála (2012): *Magyar irodalom az 5. osztály számára.* Terra Kiadó. Bratislava. Elérhető: *http://terra-bratislava.sk/termek/magyar-irodalom-5-osztaly/*

Ádám Borbála (2015): *Magyar irodalom a 7. osztály számára*. Terra Kiadó. Bratislava. Elérhető: *http://terra-bratislava.sk/termek/magyar-irodalom-7-osztaly/*

Bolgár Katalin – Bukor Erzsébet (2010): *Magyar irodalom a 6. osztály számára.* Terra Kiadó. Bratislava. Elérhető: *http://terra-bratislava.sk/termek/magyar-irodalom-6-osztaly/*

Kerettanterv

Állami Művelődési Program – Štátny vzdelávací program (ISCED2). Elérhető: http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program/svp-pre-druhy-stupen-zs [Letöltve: 2016.10.15.]

Nemzeti Alaptanterv.

Elérhető: http://ofi.hu/en/node/170389 [Letöltve: 2016.10.15.]

ELKÖTELEZŐDVE – A HÁZI OLVASMÁNYOK PROBLEMATIKÁJA

Plonicky Tamás, plonicky.tamas@gmail.com
Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola

„Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd." (Babits Mihály)

A 21. században bekövetkezett technológiai változásoknak köszönhetően az újonnan értelmezett és átértékelt olvasás szinte mindenfajta tanulási módszer és interdiszciplína részévé vált. Ennek ellenére paradox módon diákjainknál egyre komolyabb problémák merülnek fel a szövegértés szintjén; az elmúlt évek lesújtó PISA-eredményeinek okai csak és kizárólag a szerteágazó vizsgálódás, a nagyfokú problémakeresés, továbbá az oktatással kapcsolatos releváns kérdések feltevésének segítségével válhatnak kibontakoztathatóvá. De vajon kik a tényleges felelősök? Valóban ennyire rosszul olvasnak tanulóink? És hogyan illeszkedik mindez a tanításhoz és az évtizedek óta változatlannak tekinthető kötelező olvasmányokhoz? Kutatásunkban főként ezekre a kérdésekre keressük a választ.

1. Az olvasásértelmezések variánsai

Az olvasási mechanizmus a modern technikai eszközök megjelenésének, továbbá a világháló térhódításának köszönhetően a tanulásban betöltött helye szerint is egyre nagyobb szereppel bír. Mindez a specifikusan csak a szövegbefogadással foglalkozó diszciplínák számának radikális növekedését, és egyes már létező tudományágak kutatási horizontjának az olvasás felé történő kiterjesztését (is) eredményezi. A megállapítás során nyilvánvaló, hogy korunkban a textusok kutatását is felölelő pszicholingvisztika, nyelvészet, pedagógia, irodalomtudomány és egyéb területek – saját diszciplináris megközelítési módszerük alkalmazásával – egymástól radikálisan eltérő olvasási definíciókat fognak megfogalmazni. (*Csapó – Steklács - Molnár*, 2015, 16. old.)

A tudományterületek meghatározásához szorosan kapcsolódik Adamikné Jászó Anna felvetése is, aki nemcsak a különböző diszciplínák közötti lényegi eltérésekre, hanem konkrétan az olvasással foglalkozó (illetve csak és kizárólag erre specializálódott)! tudományterületek által

meghatározott olvasásértelmezések differenciáljára is figyelmet fordít. Kijelentése, mely szerint: „olvasásra annyi meghatározás van, ahány olvasáskutatási irányzat” (*Adamikné*, 2006, 17. old.), a kiterjesztett kutatású tudományágak megközelítési módjainak függvényeként értelmezhető a 21. századi olvasáskutatás mellett, az olvasás folyamatáról alkotott értelmezések és nézőpontok egyazon diszciplínán belüli variabilitását is feltételezi. A definíciók közötti sokoldalúság azonban nem indukálja az olvasásról eddig alkotott meghatározások vizsgálatának feleslegessé válását, sőt, véleményünk szerint pont az ellentétjét váltja ki: a jelentősebb olvasásdefiníciók kronologikus, és az egymás mellett működő értelmezések részletes áttekintésének fontosságát hangsúlyozza. Tanulmányunk első részében viszont nem az eltérő módszerrel dolgozó kutatási területek, hanem a 20. század második felétől, „uralkodónak” számító és leglényegesebb olvasási meghatározások sorrendjét és elemzését kívánjuk bemutatni, szemléltetve az adott tudományterületen is megtapasztalható különbséget, illetve az idővel átalakuló oppozíciós analízisek és kutatási stratégiák változó tendenciáit. Feltételezések szerint ugyanis az elmúlt néhány évtized a könyvnyomtatás elterjedéséhez hasonló jellegű és jelentőségű változást hozott az olvasás történetében (Kámán, 2010).

Az első lényegesebb elmélet tehát – amely talán napjainkban is a legismertebbnek számít – Kingston (1967) nevéhez köthető, aki kortársaival teljes egyetértésben az olvasási folyamatot a kommunikációhoz illeszti. Elmélete szerint az olvasás mint dialógus grafikus formában, közvetlen módon megy végbe az egyének között. (Józsa - Steklács, 2009, 366. old.)

Megközelítései módjában és funkciójában is hasonlónak tűnik – bár kevésbé konkrét elméleti szinteken mozog – az egy évtizeddel későbbi (1978) Louis Rosenblatt (*Te reader, the text, the poem*) által megfogalmazott *reader response* (az olvasó válasza) teória is, amely szerint – mindez amellett, hogy irodalomelméleti és a recepcióesztétikát megelőző terminust is jelent – „az olvasónak és az irodalmi szövegnek kölcsönösen be kell hatolniuk egymásba.” (*Adamikné,* 2006, 455. old.) A lényege alapvetően annyi, hogy a szövegben feltett kérdésekre az olvasó a saját élményei, élettapasztalatai szerint reflektál, azaz egyfajta szubjektív értelemben (és fiktív térben) történő akut válaszreakciót hajt végre. Ez az értelmezés formailag – az adó, vevő és üzenet hármas megjelenésének köszönhetően – szintén a kommunikációs modellen alapszik. Érdemes azonban a *reader respons*hoz illesztenünk egy

pszichológiai vonatkozású olvasási definíciót is, amelynek során a felvázoltak könnyebben konkretizálhatók.

A kiválasztott pszichológiai elmélet szerint ugyanis az olvasás az ember előzetes tudásához kapcsolt makro és- mikrofolyamatok összességeként értelmezhető (!), amelynek eredménye az olvasó saját magában generált, a textus segítségével létrehozott kép kialakítása. Ebben a konstellációban a szerzőknél a makro szintű folyamatok alatt a szövegszerkezet konstruálását és a textus összefoglalását, az olvasónál pedig a folyamatok mikro szintjén a szavak és a mondatok jelentésalkotását értjük (*Imre,* 2017, 265. old.).

A két tézisből is kitűnik, hogy a korai (60-as, 70-es évekbeli) olvasásdefiníciók a maihoz képest egyszerűnek számítanak, továbbá hogy az ebben az időszakban megjelent értelmezések között lévő differenciál is meglehetősen kicsinek tűnik, amit a Louis Rosenblatt és Kingston elmélete közötti funkcióbeli – információcseréhez társított – hasonlóság is szemrevételez (*Csapó* Benő, *Steklács* János, *Molnár* Göngyvér, 2015, 16. old.).
Imre Angéla későbbi (*Perfetti*, 1986) meghatározásánál azonban észrevehető egyfajta paradigmaváltás, hiszen az olvasási folyamat itt már nem a diskurzushoz kapcsolt értelmezésként, hanem – a beszélt és leírt szavak relációjában – dekódolási rendszerként (készség) fogható fel. Perfetti elmélete alapján az olvasás alatt egy transzformációs folyamatot értünk, ami a hallás és a látás, illetve az intelligencia és az anyanyelv fontosságát is feltételezi. Mindemellett – és erre Bloomfield mutat rá – kritériumként szabja meg a beszédmegértési és beszédészlelési folyamatok adekvát működését (Imre, 2007, 265. old.). Érdekesnek tűnhet azonban, hogy egyes kutatók a 90-es években is – bizonyítva Kingston-féle szemléletmód nagy hatását, és kissé innovatívabb aspektusból megközelítve azt – a kölcsönös viszonyhoz és kommunikációhoz kapcsolt nézőpontot preferálják. Itt lép be ugyanis Durkin felfogása, aki 1993-ban a következőket fogalmazta meg az olvasással kapcsolatban: „tudatos gondolkodás, melynek során a jelentés kiépül a szöveg és az olvasó közötti interakciók során.” (*Adamikné*, 2006, 18. old.)

A kétezres évek interpretációja azonban az eddigiekhez képest komplexebb olvasásértelmezéseket mutat, annak ellenére, hogy itt is találkozni egyszerűbb megállapításokkal. A világosabb definíciókhoz tartozik például Pressley, (Block, Gambrell) 2002-ben napvilágot látott

felfogása, amely szerint az írott szövegből megszerzett jelentés az olvasási folyamat legfontosabb eleme. E meghatározás azonban vitaható, ugyanis nem tudjuk meg, hogy a szerzők egy adott jelentés, vagy *a konkrét* (!) jelentés megszerzésére törekednek-e (Józsa, Steklács: 2009, 366. old.). A kétezres évek olvasásértelmezése azonban ennek a megállapításnak a mintájára egy több szempontú aspektust feltételez (*Csapó – Steklács - Molnár*, 2015, 17. old.).

Az összetettebb meghatározások alatt többek között a Rand (Reading Study Group) háromdimenziós definícióját értjük, ahol „a szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül" történik (*Józsa - Steklács*, 2009, 366. old.).

Ennek az interakciónak a felépítése három komponensből épül fel. Ez pedig a szöveg, a befogadó és az olvasási cél, illetve aktus, amely leginkább a kilencvenes évek, illetve Kingston definícióinak kommunikációs mintáját követi. Napjainkban azonban Adamikné Jászó Anna nyomán „Vigotszkij nézetei alapján — a nyelv társadalmi jellegének a hangsúlyozása kerül előtérbe" (*Adamikné,* 2006, 486. old.), amely szerint a nyelv egy személyes, de egyúttal társadalmi jelenségként (social event) is felfogható (*Adamikné,* 2006, 486. old.). A szövegértelmezésben és a szövegértésben a PISA felmérések olvasásdefiníciója is újszerű változást hozott, amely kiegészülve Vigotszkij nézeteivel „a PISA – és ezzel összhangban a hazai kompetenciamérések – az olvasási képességet eszköztudásnak tekintik. Olyan eszköznek, amely elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez, a hétköznapi élet problémáinak megoldásához." (*Rózsa,* 2015 12. old.)

Ezekből a definíciókból levonható az a következtetés, hogy az olvasás ma gyakorlati értelemben is mást jelent, mint néhány évtizede. Továbbá a számos felsorolt megállapítás arra enged következtetni, hogy egy szintetizált értelmezés megalkotása nehéz és bonyolult feladatnak tűnik, viszont kutatásunk szempontjából kénytelenek vagyunk valamiféle konkrét definíció mellett letenni a voksunkat annak érdekében, hogy fel tudjuk térképezni a Z generáció olvasási tendenciáit (*Csapó - Steklács - Molnár*, 2015, 17. old.). Kutatásunknak ez ugyanis – véleményünk szerint legalábbis – egyfajta előfeltétele.

Dolgozatunkban ezért a legegyszerűbb megállapítással kívánunk azonosulni, amely Adamikné Jászó Anna által preferált Erdődi János-féle (szemantikai) definíciót jelenti. Erdődi leegyszerűsített megállapítása szerint az olvasás nem más, mint a jelentés megszerzése az írott

szövegből. (*Adamikné,* 2006, 15. old.). Ami annyit tesz, hogy írásunkban minden egyes szövegtípus – legyen az rosszul szerkesztett, lerövidített és helyesírási hibáktól hemzsegő Facebook-bejegyzés, vagy komoly szépirodalmi nyelvvel írott alkotás befogadási és megértési mechanizmusát az olvasás kifejezéssel illetünk.

2. Oktatás kontra olvasóvá nevelés

Az irodalomoktatás problematikája napjainkban örökzöld témának számít, amelyet tanulmányok és olvasásszociológiai felmérések szinte minden esetben a kronológiai sorrend szerint működő, évtizedek óta stagnáló tantervekkel, a szabadidős tevékenység listáján egyre inkább háttérbe szoruló szépirodalmi művek olvasásával, továbbá az olvasóvá nevelés mellett az elmozdíthatatlan klasszikusok tanításával állítanak összefüggésbe. Mindez annyit jelent, hogy a digitális kultúrában, és az eddigi generációkhoz képest a medialitásban végbemenő változásnak köszönhetően az oktatásnak ez a szegmense nem mutat semmiféle átalakulást.

Az évről évre újabb és újabb technikai szerkezeteken felnövő diákok egy régi, elavult rendszerben történő integrálása azonban kulcsfontosságú dilemmákat generál akkor is, amikor a tudomány évtizedek óta hangoztatja a problémafelvetés létjogosultságát[114] (*Adamikné*, 2006, 464. old.). Tari Annamária a multimedális technológiai eszközökön és a világhálón szocializálódó, onnan pedig az iskolai rendszerbe beözönlő diákok – az úgynevezett Z generáció tagjai – újszerű elvárásainak kérdéskörén keresztül vizsgálódik. Szerinte ezt a fajta, csupán a tanulók részéről feltételezhető oktatási igényt az esetek jelentős részében a pedagógia nem képes kielégíteni. A *digitális bennszülött (Prensky*, *2001)* gyerekek ugyanis már az addig, főként az internet térhódításának köszönhetően, továbbá a megváltozott és széleskörű médiumokon megszerzett tudásuk alapján azt (is) szeretnék, hogy *digitális bevándorló (Prensky, 2001)* tanáraik velük szembe új és valódi átélést preferáló, hatékony – a szokványos, egyhangú előadásokkal oppozíciót képező – oktatási módszert alkalmazzanak (*Tari*, 2012) .

[114] Már 1966-ban Dartmotuhban megrendezésre került az az angol-amerikai konferencia, amelyben megállapították, hogy a pedagógus legfontosabb feladata nem az írói korok és irodalomtörténeti adatok megtanítása, hanem az *olvasói válasz* gondozása lenne.

A kifejezetten az eredményességre – és nem mellesleg a technikai berendezkedésre – fókuszáló megújulás még a tananyagok és eszközök szintjén is sok esetben olyannyira elmarad, hogy egyes iskolákban évtizedek óta a „régi vágású" pedagógusok (krétával a kezükben!) még mindig betűről betűre oktatják ugyanazokat az – esetenként triviális – adatokat, amelyek néhány kattintással (integrálva a hoaxok veszélyét és álinformációk kiszűrésének lehetetlenségét), szinten könnyedén elérhetőnek bizonyulnak a weben (aminek köszönhetően akár meg is szűnhetne az irodalomóra előadásjellege). A tanári monológokkal párhuzamosan az oktatók sok esetben a Z generációnak is ugyanazt a fajta – feleslegesnek korántsem nevezhető, bár hasznavehetetlen és az olvasásra nevelés fontosságát teljesen kizáró [115]– irodalmi tudást „adják át", amelyet az előző, az internetet még kevésbé ismerő nemzedékeknek. Mindezt teszik úgy – teljesen egyetértve Baka L. Patrik radikális, bár helyes megjegyzésével – hogy a „klasszikus, régebbi szépirodalom, amit az irodalomóra jórészt tárgyalni kíván, érdektelen a fiatalok számára." (*Baka L.*, 2015, 107.old.)

Ha a problémát azonban leegyszerűsítjük a kötelező olvasmányok szintjére, megállapíthatjuk, hogy ezek az írások sok esetben a nyelvezet terén ugyanúgy, mint a problémafelvetés vonatkozásában már jó néhány évtizede sem számítanak aktuálisnak, ami feltételezhetően itt is párhuzamba állítható az érdeklődés hiányával.

A kötött tantervek szerint a diákjaink több évtizede hetedikben a reformkor, *nyolcadikban a huszadik század első felét Adytól, Móricztól József Atillán át Radnótiig tanulnak* (*Arató*, 2013), amelyekből akár az alsóbb évfolyamtól kezdve – ugyancsak szemben állva az olvasóvá neveléssel – a hagyomány betartásának fontossága, az adatok frontális megtanítása és a tanterv betartása az elsődleges szempont. Arató László a forradalmi gondolkodását demonstrálva (és reagálva a Magyarországon uralkodó pedagógiai nihilre) tizenkét pontban fogalmazta meg az oktatás legfőbb dilemmáit, amelyek közül a második áll legközelebb az általunk felvetettekhez. Arató meghatározása alapján „a magyartanítás azért van válságban, mert 1978 óta nem reagált (!) a radikálisan megváltozott szociokulturális környezet kihívásaira; nem alkalmazkodott a

[115] Lásd a 2015-ös lesújtó PISA-eredményeket, amelyben diákjaink a szövegértés tekintetében mélyen az OECD átlag alatt teljesítettek, 18 pontot (!) rontottak a 2012-es felmérésekhez képest: mindez azt jelenti, hogy 15 éves magyar diákok közül minden harmadik funkcionális analfabéta.

változásokhoz" (*Arató*, 2002). Pontjai és az olvasóvá nevelés válságával kapcsolatos véleménye annak a függvényeként értelmezhető, hogy (…) „minálunk nagyjából 12 éves kortól kezdve irodalomtanítás, azaz irodalomtörténet-tanítás folyik." (*Arató*, 2002) Sőt, Adamikné Jászó Annától megtudhatjuk azt is, hogy „az irodalomtörténetet (…) a Zsolnai-program vitte le a nyolcvanas években, s mindent tiltakozás ellenére ott maradt." (*Balázs*, 2010–2015)

Az oktatásnak – a ténymegállapításból kiindulva – pedig az elmúlt másfélszáz évben egyetlen egy, olykor szentírásként kezelt forrása volt: a tankönyv. (*Fűzfa*, 2010) Mindezt félig-meddig negligálva, vagy technikai eszközökkel kiegészítve a változást és változtatást szorgalmazó, és a modern tanítási elveket preferáló pedagógusok (és az átalakításra törekvők) csupán a „pad alatt", a tantervet kicselezve, a saját megérzéseikre hagyatkozva tudnak reformálni a tananyagon, kevés esetbe „megtoldva" tanórákat valamiféle újszerű, mai szerző tollából íródott házi olvasmánnyal, amely ugyancsak a megkötött és behatárolt tantervek problémájaként értelmezünk.

A már köztudottan a legkevésbé kedvelt – és valószínűleg a legcsekélyebb számú tanuló által elolvasott klasszikus olvasmány – *A kőszívű ember fiai* (*Arató*, 2013) még mindig releváns részét képezi a tanterveknek, sőt ugyanezt a diákok részéről kialakult, és oktatás szempontjából sem lereagált ellenérzést fogalmazhatnánk akár Móricz (de feltehetően, Móra Ferenc, Gárdonyi Géza, de egyéb szerzők) műveivel kapcsolatosan is.

A felvetettek során ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy dolgozatunk implicit céljaként nem a kánonok vagy a tanterv megváltoztatásának szorgalmazása szerepel, csupán annyit szeretnénk érzékeltetni, hogy a jelenlegi kötelező olvasmányok korlátok közé szorításának a helyénvalósága megkérdőjelezhető, és kiegészítésre szorulna, amelynek diákok érdeklődésével összhangban a már olykor alkalmazásra kerülő kölcsönös és közös olvasmányok, vagy az erre való törekvés jelentené a helyénvaló attitűdöt (Gordon Győri, 2009). Az eszmefuttatás azonban nem jelenti azt, hogy ki kell, vagy ki akarunk zárni (sic!) olyan jelentős alkotásokat, mint a *Pál utcai fiúk*, Arany János *Toldi*ja, a *János Vitéz*, vagy a fentebb említett művek bármelyike, csupán arról van szó, hogy valamilyen formában lehetővé tegyük, és végre adekvát célként fogalmazzuk meg az olvasóvá nevelés fontosságát az irodalomtanítás keretrendszerében. Amihez hozzájárul az is, hogy elősegítsük a flexibilis, és a diákok érdeklődését (is) figyelembe vevő/ nemcsak az adatokra,

illetve általános műveltségre, hanem az élményközpontúságra fókuszáló irodalomórák megtartását.

A leginkább jogosnak tekinthető, továbbá kétségtelenül a témába illeszkedő kérdéseket az olvasásszociológiai felméréseket (is) végző Péterfi Rita tette fel. Péterfi alapján a legfontosabb felvetés az, hogy vajon mi szülők és pedagógusok egyáltalán „ismerjük-e azokat a szerzőket és műveket, amelyeket gyerekeink olvasnak? Tudjuk-e, hogy milyen könyveket vesznek kézbe, milyen témák iránt érdeklődnek, miért éppen ezeket, és ennek vajon mi az oka? Vannak-e egyáltalán az iskolai kötelező olvasmányokon kívül egyéb művek, amelyeket nem kényszerből vesznek kézbe, hanem amelyekről ők döntenek, saját akaratuk, kedvük szerint?" (Szávai, 2010, 147.old.) A kérdések tényleg elgondolkodtatóak lehetnek nekünk, tanároknak.

A pedagógiai rugalmasságról, illetve annak hiányáról azonban negatív és lehangoló képet mutat Gombos Péter tanárok körében végzett felmérése is, akinek a Magyar Olvasótársasággal 2009 év elején végzett kutatásaiból kiderült, hogy Magyarországon „a felső tagozaton évtizedek óta nincs új irodalmi anyag, (!) gyakorlatilag elenyésző azon kollégáink száma, akik 80 évnél (!) újabb, ne adj' isten az elmúlt évtizedben született művet olvastatnának." (Szávai, 2010, 149 old.)

Ebből a kérdőíves kutatásból kiderül, hogy az eltérő tapasztalatokkal rendelkező – van, aki 47 éve volt a pályán és olyan is, aki csupán fél évet töltött el tanárként – 115 pedagógusból egy sem (!) kérte ki a könyvtárosok véleményét, arról, hogy mit olvasson a gyerek (*Gombos*, 2009), továbbá ugyanebből a tanulmányból kiolvasható az is, hogy mindössze kilenc (!) olyan regény van, amelyet a tanáraink házi olvasmány címszó alatt leggyakrabban és legtöbben adnak fel: ezek közül a legfiatalabb *Kis herceg*, aminek a megjelenése óta is már több, mint 70 (!) év telt el.

3. A felmérésről

A felvázolt témakörből kiindulva – és a szlovákiai magyar diákokra helyezve a hangsúlyt – egy összesen 28 kérdést tartalmazó kérdőívet[116]

[116] Munkánk során Péterfi Rita interneten közzétett, jóváhagyott és kissé átdolgozott kérdőívét használtuk fel (Péterfi, 2010).

osztottunk ki három dél-szlovákiai magyar nyelvű általános iskolában (Eötvös Utcai Alapiskola, Komárom; Feszty Árpád Alapiskola, Ógyalla; Jókai Mór Alapiskola, Komárom), az országunkban lévő (?) problémák létezése és relevanciája után kutatva. Felmérésünk során a következő kérdések értelmezésére szorítkoztunk: Olvasol jelenleg könyvet?; Könyvolvasó embernek tartod magad?; Mit olvasol most, vagy mit olvastál utoljára?; Mi a véleményed a kötelező olvasmányokról?. Tanulmányunk a legutolsó kérdéshez kapcsolódó válaszok egyéni indoklásának elemzését is tartalmazza.

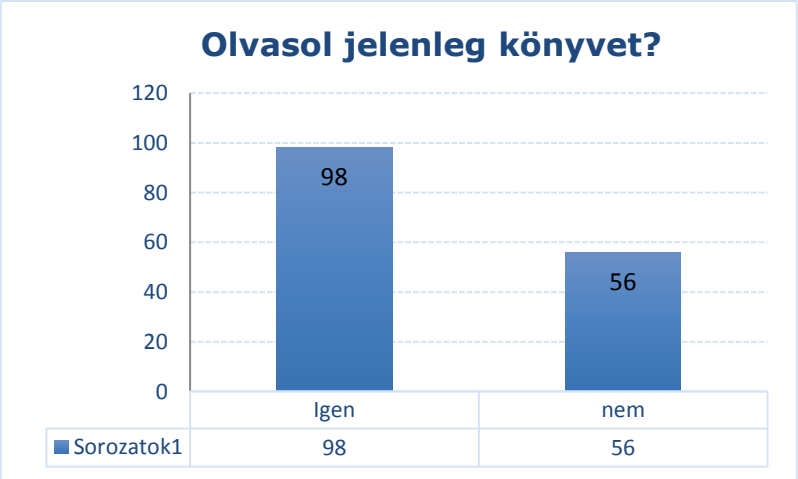
Az ívet kitöltő minta tagjai közül a nemek szerinti eloszlásban 75 lány és 78 fiúk válaszával minimális férfi dominancia figyelhető meg. Az iskolák szerinti eloszlás az intézmények közötti nagyságrendbeli különbségeknek tulajdoníthatóan lett aránytalan: míg a komáromi Jókai Mór Alapiskolából 46, addig az ógyallai (lényegesen kevesebb diákot magáénak tudó) általános iskolából csupán 36 diák állt a rendelkezésünkre. A kérdéssort legtöbben (73) a több száz tanulót foglalkoztató intézményből, a komáromi Eötvös Utcai Alapiskolából válaszolták meg.[117]

Az évfolyamok szerinti elosztás is variábilis: kérdőívünket 49 ötödikes, 60 hatodikos és 45 hetedikes tanuló töltötte ki. Tanulmányunkban – noha tisztában vagyunk azzal, hogy tendenciajelölő szerepe is lehet – csak az érvényes válaszok értékelésére szorítkoztunk.

4. Mit olvasnak a mai gyerekek?

Az első kérdés, amelyet a kötelező olvasmányok tárgykörével összefüggésében a teljes kérdőívből fontosnak tartottunk kiemelni az volt, hogy az általános iskolás tanuló vajon olvas-e jelenleg könyvet (olvasol jelenleg könyvet?), amely noha első ránézésre triviális kérdésfelvetésnek tűnhet (ugyanis, ha az iskolai órákat/tananyagot vesszük alapul minden tanuló elvileg foglalkozik könyvekkel) kiegészül A „Mit olvasol most, vagy mit olvastál utoljára?” címekre és könyvekre vonatkozó kérdéssel is, csak azért, hogy értelmet tulajdonítson neki: ezzel párhuzamosan ugyanis, nemcsak a jelenleg olvasó diákok százalékos aránya, hanem tanulóink érdeklődési köre is fellelhetővé válik.

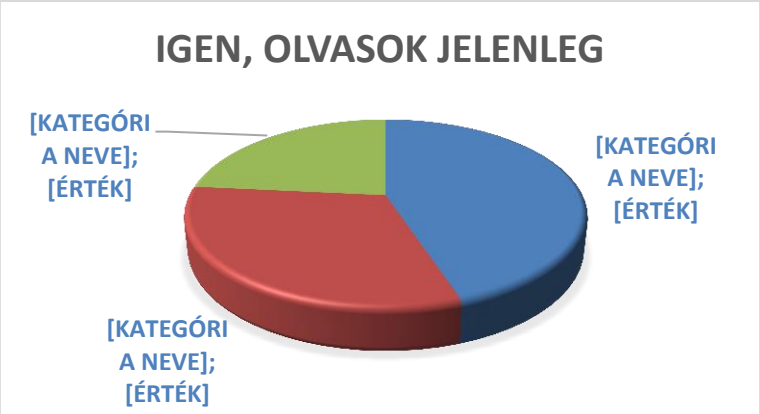
[117] Külön köszönet illeti a kérdőív kiosztásában segédkező és együttműködő pedagógusokat, név szerint: Pallér Pétert, Jakab Erikát, Csekei Viktóriát és Tóth Tibort.



1. ábra
A jelenleg könyvet/könyveket olvasó diákok aránya

A táblázatban megfigyelhető, hogy a válaszadók 60,6%-a (98 diák) olvas jelenleg (!), amely arány intézményekre lebontva is minden egyes iskolánál külön-külön is meghaladja a 60%-ot (Eötvös: 60,3%, Feszty: 64%, Jókai Mór: 67,4%). Ez feltételezi, hogy a gyerekek – a címekre való rákérdezésnek is köszönhetően – helyesen értelmezve azt, nem a tankönyv és az iskolai olvasmányanyag aspektusából közelítették meg a válaszadást (noha vannak köztük iskolai olvasmányok), hanem sokkal inkább az egyéni olvasásélményeikre hagyatkoztak. Ami bizonyítja ezt az az, hogy a művek és címek közül nemhogy egyetlen tankönyv sem volt, de a blogok, a Facebook és egyéb internetes, vagy közösségi oldalak is hiányoztak. A diákoknál tehát az olvasás – Erdődi definíciójával ellentétben – a könyvek, és nagy részben az irodalmi művek böngészését, nem pedig az internetes szörfözést jelenti.

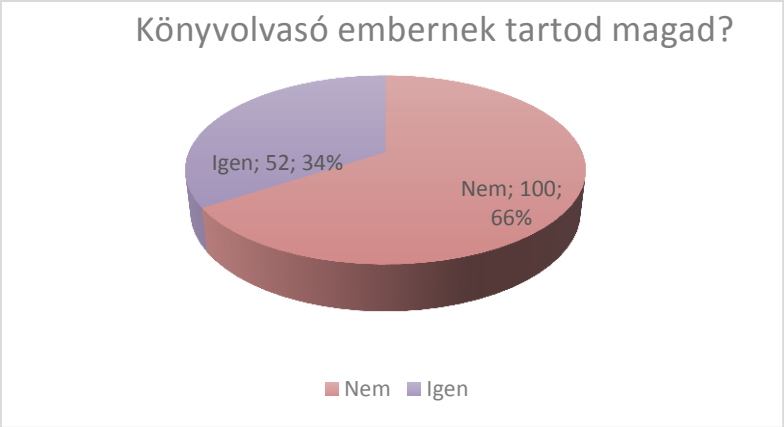
Az erre a kérdésre igennel felelők arányán belül a fiúk (47) és lányok (51) között nincs számottevő különbség, viszont az évfolyamok differenciálja a feleletek tükrében jelentős eltéréseket mutat: itt ugyanis az összértékhez képest legalább 10%-nyi – hangsúlyozottan radikális – romlás figyelhető meg évfolyamonként (tehát olvas jelenleg könyvet az 5. osztály: 77,6%-a, 6. osztály: 63,3%-a, illetve 7. osztály: 42,2%-a).



2. ábra
Az előző eldöntendő kérdésre igennel válaszolók intézmények szerinti elosztása

A meghatározott negatív tendencia okai feltételezéseink szerint elsősorban az olvasási kompetenciák visszafejlődése lehet de, egyébiránt a főként ötödik után megkezdett irodalomtörténet-tanítás függvényeként is felfogható. Másfelől az ötödikes diák a frissen felső tagozatban való belépésnél egyfajta – pozitív hatású – megfelelési kényszer, bizonyítási vágy, továbbá a komolyabb érdeklődésnek köszönhetően (is) olvas(hat) gyakrabban. Feltételezhető továbbá az is, hogy az ötödikben lévő tananyag közelebb áll a diákok lelkivilágához, és ugyanúgy negatívan befolyásoló tényező lehet a pubertás korba való belépés mellett, vagy az időközben megszokott tanár és a társaság is. Ezek a konzekvenciák azonban csak akkor lesznek igazán mérvadóak, ha nagyobb anyag során is megmutatkozik az ilyen jellegű – évfolyamok közötti – radikális differencia.

A második kérdést viszont, hogy a diák könyvolvasó embernek tartja-e magát – ami az olvasottság és gyakori könyvolvasásra vonatkozó kérdésként, az olvasó ember, mint olyan felvállalását, illetve gyerek-és fiatalkori olvasói (ön)identitást, vagy annak hiányát (engedi) szemrevételez(n)i – ha az előző tükrében közelítjük meg, meglepő válaszadási arányt észlelhetünk. Amint láthattuk azoknál a diákoknak, akinél több mint 60%-a olvas jelenleg, csupán 34%-a (!) tartja magát könyvolvasó embernek.



3. ábra
A gyerekek olvasói önidentitásának meghatározása százalékosan kimutatva

A nemmel válaszolók körében már megmutatkozik a fiúk (55) és lányok (45) közötti különbség, sőt, az intézmények százalékos vizsgálatakor is megfigyelhető egyfajta diszkrepancia. A diákok ezek szerint minden egyes iskolában, átlagosan számítva 65%-ban *nem* (!) vallják magukat könyvolvasó egyénnek. Mindez a kiválasztott iskolák százalékos meghatározásai alapján (Jókai M: 27-58,7%, Eötvös:47-64,4%, Feszty:26-72,2%) – mint már azt említettük – komoly ellentétet képez azzal a 60%-kal, aki jelenleg is forgat könyvet a kezében. Ez a fordított és egymással oppozíciót képező arány (amit leginkább a hatodikosok rontanak) azonban azt is feltételezi, hogy a diákok – noha jelen pillanatban épp olvasnak – nem napi gyakorisággal űzik ezt a tevékenységet, vagy épp nem olvastak még annyit, hogy magukat könyvolvasó emberként definiálják. Ha viszont százalékosan megvizsgáljuk az igen válaszok arányát, és a kutatott évfolyamok szintjére egyszerűsítjük azt, ha nem is exponenciálisan változó, de szintén radikális különbségeket figyelhetünk meg. Míg a válaszadók közül az ötödik évfolyamban 57%-a (ami majdnem kétszerese az átlagnak!) vallja magát könyvolvasó embernek (tehát válaszolt igennel), addig a hatodik évfolyamban ugyanez az arány 35%-ra esik, azaz 22%-os (!) csökkenést mutat. Ennek oka(i) újra csak a fentebb meghatározott komponensekben (is) keresendő. A vizsgálat aránya hetedikben 44,4%-ra (tehát 13%-kal) emelkedik, ami minimális különbséget jelenthet a fentebb mutatott 42,2%-ban jelenleg olvasó hetedikessel, azaz az olvasói önmeghatározás, illetve a jelenlegi olvasás szinte egyenesen arányos. Az adatok szerint a legfelsőbb vizsgált évfolyamban majdnem ugyanannyian olvasnak (!), mint ahányan könyvolvasó embernek vallják magukat.

A két kérdést nézve azonban a legfontosabb megállapítás szerint 27 diák van összesen, aki olvas jelenleg, de nem könyvolvasó (155-ből ez 17,41%-ot jelent!), és mindössze 5 (3,22%), aki nem olvas jelenleg, de olvasó embernek tartja.

Összesítve az adatokat 43 tanuló szavazott (27,74%) mindkét kérdésre igennel (külön érdekesség, hogy ebből csak 7-en vannak hetedikesek, míg az ötödikesek száma 23-ra rúg). Másfelől 48 (30,96%) diák karikázta be kétszer is a nem választ, amelyből csupán 6-an (!) voltak az ötödik évfolyam tagjai, míg a hetedikesek száma egészen 22-re nőtt. Az első két kérdéshez illeszthető címekre, szerzőkre való kíváncsiságunk (mit olvasol most, vagy mit olvastál utoljára?) szintén érdekes eredményeket hozott.

Az erre válaszoló 114 diák létező, de egymástól az egyén ízlése alapján radikálisan eltérő, vegyes irodalmi érdeklődésről árulkodó műveket és címeket jegyzett le. A legtöbb, szám szerint 7 szavazatot Fekete István *Tüskevár* című munkája kapta (valószínűleg azért, mert az adott évfolyamon ez volt feladva kötelezőként), ami röviddel előzi meg Stephanie Meyer *Twiglight*, és Molnár Ferenc *Pál utcai fiúk* (egyaránt 5-5 szavazat) című klasszikusát. Ez alapvetően azt jelent(het)i, hogy az első három helyen a két kötelező olvasmány mellett, megjelenik egy egyéb, az iskolai kánonból kiszoruló – bár a médiamarketing által előtérbe kerülő, és a könyvpiacon jelentős eredményeket elérő – alkotás is. Erre utalnak a kérdőív további eredményei. A szavazólistán ugyanis számos voksot kapott olyan szerző is, mint Jeff Kinney (*Egy ropi naplója*), Geronimo Stilton (ő csupán szerzőként kapott szavazatot), Maros Edit (*Hűvösvölgyi suli*), Arany János, továbbá Tolkien és J. K. Rowling is, ami szintén az előző meghatározásunkat támasztja alá, azaz nem a klasszikus olvasmányok kiszorítását, vagy az oktatási kánon alakítását –, hanem az egyéni érdeklődéshez közelítve a kötelező olvasmányok kiegészítéséhez kapcsolódó törekvéseket igazolja.

5. A kötelező olvasmányok problematikája

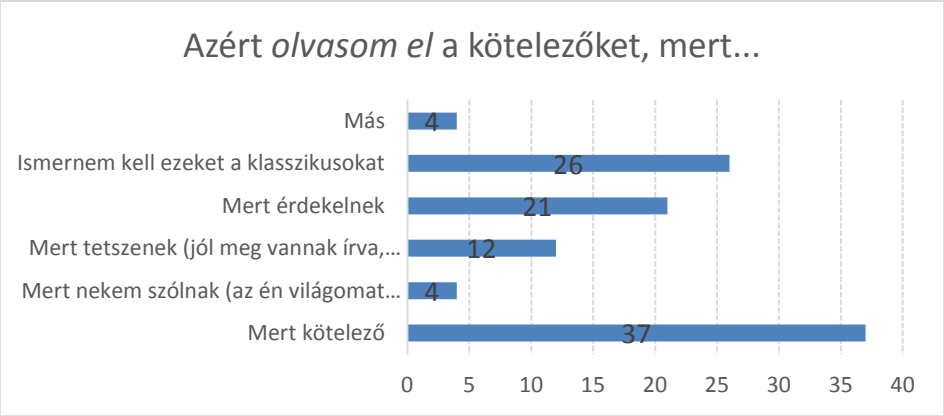
Tanulmányunk során utolsóként értékelt kérdéskör konkrétan a kötelező olvasmányok elolvasására vonatkozott (Fontosnak tartod-e a kötelező olvasmányokat?), amelyhez az eldöntendő válaszokból kiindulva 5-5 lehetséges indoklást vázoltunk fel, kiegészítve azt a saját vélemény kifejtésének a lehetőségével is.

4. ábra
A kötelező olvasmányok eldöntendő kérdésére adott válaszok megjelenítése

A válaszokból látható, hogy a vizsgált diákok 51%-a (!) még mindig fontosnak tartja a kötelező olvasmányok elolvasását, amelyet némileg ellensúlyoz a 43%-nyi „nem", és a 6%-nyi egyéb (sok esetben megindokolt) válasz is. Ami – a gyerekek szinte egyenrangú véleménye szerint – főként a jobb jegyért és jobb bizonyítványért való „küzdelemnek" tulajdonítható.[118] Ha azonban ezeket a reakciókat az előző két szintén eldöntendő kérdés (Olvasol-e jelenleg könyvet? Könyvolvasó embernek tartod-e magad?) konstellációjában értékeljük, ugyancsak érdekes eredményekre bukkanhatunk: a 155 tanulóból ugyanis mindössze 24 (!) (15,48%) gyerek van, aki mindhárom ilyen jellegű kérdésünkre igennel felelt. Ennek nagy többsége (13) ötödikes, míg csupán 2-en (!) vannak hetedikesek. Ha ugyanezt az arányt a nemmel felelők oldaláról közelítjük meg, akkor elmondható, hogy 28 (18,06%) tanuló volt, aki mindhárom kérdésnél a nemleges lehetőséget karikázta be, újra csak bebizonyítva az évfolyamok közötti mérvadó különbséget: a mindhárom kérdésre nemmel válaszolók közül ugyanis csupán 3-an (!) vannak ötödikesek, és a nagy többsége (14) a hetedik évfolyamra jár.

A kötelezőkkel kapcsolatos eldöntendő kérdésnél – mint már azt említettük – a nemleges és az igennel válaszolóknál is indoklási lehetőségeket biztosítottunk. Ezt az 5. ábra reprezentálja.

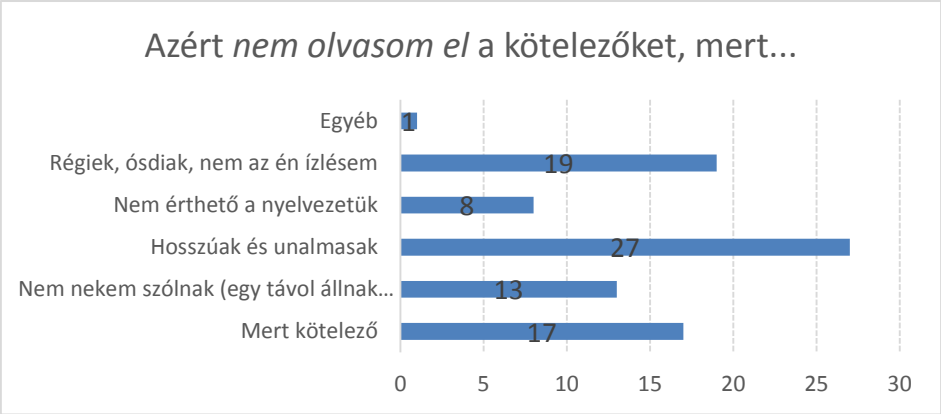
[118] Hetedikes fiú „egyéb" véleménye a kötelezők problematikájáról: „Ha elolvasom, 1-est kapok, ha nem akkor 5-öst."



5. ábra
Az előző kérdésre igennel felelt diákok indoklási aránya

Látható, hogy az igennel válaszoló 73 diák közül 37 (a felelők összértékéhez képest 50,68%) azért olvassa el a házi olvasmányokat, mert azok a tananyag részét képezik, tehát itt nem az érdeklődés (!), hanem a feladat abszolválása az elsőrendű szempont. Erre utal az is, hogy 26 tanuló (35,61%) szerint ismerni *kell* ezeket a klasszikusokat, tehát itt is inkább az általános műveltség erővel történő megszerzése élvez prioritást az adott művek iránti érdeklődéssel/érdeklődőkkel (28,76%) szemben. A 73 válaszadó közül volt 12 (16,43%, ha a 155-höz mérjük: 7,74%!) iskolás is, akinek tetszenek ezek az alkotások, míg csupán 4-et mutat azoknak a száma (5,47%, ha a 155-höz mérjük: 2,58%!), akik szerint ezek a szövegek az ő világukat reprezentálják.

Eddigi megállapításainkból tehát arra következtetünk, hogy noha ezek a diákok fontosnak tartják a kötelező olvasmányok elolvasását, nagy részben amiatt teszik ezt, mert ez a tanári és iskolai elvárás, továbbá azért, mert a klasszikusok megismerése hozzátartozik az alapműveltséghez. A megállapítás fenntartja annak a lehetőségét, hogy a sok esetben időben és nyelvezet tekintetében is réginek számító olvasmányok örömöt is okozhatnak nebulóinknak, amelyet igazol az a 21 (az összértékből mérve: 28,76%-nyi) tanuló, akik az érdeklődés mellett foglaltak állást. Mindezt mutatja, hogy a klasszikus kötelező olvasmányokra természetesen még mindig szükség van. A nemmel felelők körében egy, az iménti megállapításainkhoz hasonló konzekvencia bontakozik ki (6. ábra).



6. ábra
Az előző kérdésre nemmel felelt diákok indoklásai

Látható, hogy azok a diákok – akik nem tartják fontosnak a kötelező olvasmányokat – jelentős része (27 – a nemmel adott válaszok összértékének 43,54%-a) hosszúnak és unalmasnak ítéli meg ezeket az írásokat, míg 19-en (30,64%) régieknek, ósdinak, a saját szubjektív ízlésüktől távol állónak tartják ezek a könyveket. 17 tanuló (27,41%) viszont amiatt a vélhetően pszichológiai komponens miatt nem olvassa ezeket az írásokat, mert az kötelező (!), míg 13-an (20,967%) azt állítják, hogy például Móricz, Jókai stb. művei egész egyszerűen nem nekik szólnak. Ezzel szemben van 8 diák is (12,9%, 155-ből: 5,16 %), akik szerint nem az archaikus nyelvezet miatt alakul ki ez a fajta viszolygás, tehát a csekély szavazónak köszönhetően ennek az ellentétjét – a nyelvezet problematikusságát – is feltételezhetjük.

Következtetés

Az érvényes adatok arra engednek következtetni, hogy a szlovákiai magyar Z generációs diákok olvasási szokásainak meghatározása nagyon vegyes. Míg vannak érdeklődők és olvasók (az olvasási tevékenységet kedvelők), addig többségben vannak azok a diákok, akik ellenállást fejtenek ki bármilyen, a témával összefüggésbe hozható kérdésről. A kötelezőkről szóló válaszok alapján szintén ambivalens adatokba ütközünk. Néhány tanuló szerint ezek hosszú, unalmas, régi írások, amelyeknek nehéz a nyelvezetük, és tőlük, a Z generáció diákjaitól egy meglehetősen távol álló világot reprezentálnak. Ennek ellenére azonban olyan tanulók is tagjai voltak a mintának, akik amellett, hogy már gyerekként az alapműveltség megszerzését preferálják, érdeklődnek is a

Jókai, Móricz, Gárdonyi stb. tollából született, továbbá az iskola által szorgalmazott szövegek iránt.

Irodalomjegyzék

Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben. Trezor Kiadó, Budapest.

Adamikné Jászó Anna (2010–2015): Kötelező elmélkedés a magyar irodalom tanításáról és az olvasmányokról In.:.Balázs Géza szerk.: Jelentés a magyar nyelvről, Új szavak, kifejezések.

Arató László (2002): *„Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?”* – válasz 12 pontban, avagy tézisek a magyartanítás válságáról.
letöltve:http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Arato.html(letöltés ideje: 2016. december 29.)

Arató László (2013): *Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton,* XV. évfolyam, 2013/4szám,Olvasáspedagógia.
letöltve:http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/kozos_es_kolcsonos_kozott__uj_olvasmanyok_a_felso_tagozaton (letöltés ideje: 2014. december 3.)

Baka L. Patrik (2016): A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívai In.: *Iskolakultúra*, 26. évfolyam 2016/6. szám. p103–107.

Csapó Benő - Steklács János - Molnár Gyöngyvér (2015): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Olvasáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest.

Fűzfa Balázs: *Trieszt felé.* Válogatott tanulmányok és egyéb írások (1986–2010), Savaria University Press, Szombathely, 2010, p112

Gombos Péter (szerk.) (2014): – Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről, Magyar Olvasástársaság, Budapest.

Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában,

Olvasáspedagógia, 2009/2. szám, XI. évfolyam. Letöltve:http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=982 (letöltési idő: 2017. december 22.)

Imre Angéla (2007): *Beszédmegértés, olvasás, értelmezés*. Magyar Tudomány 2007/3. p265
Letöltve: http://www.matud.iif.hu/07mar/05.html (letöltés ideje: 2015. április 2.)

Józsa Krisztián - Steklács János (2009): *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*. 109. évfolyam 4. szám p365–397.

Kámán Veronika (2010): Az olvasási szokások változása.
Letöltve:http://konyvtaroskisasszony.blogspot.sk/2010/09/kaman-veronikaolvasasi-szokasok.html
(letöltés ideje: 2016. december 20.)

Péterfi Rita: A Harry Potter-nemzedék és a könyvek. A fiatalok könyvvásárlási és olvasási szokásairól.
Letöltve: http://peterfirita.hu/index.php/publikaciok/2-uncategorised/49-a-harry-potter-nemzedek-es-a-konyvek
(letöltés ideje: 2016 december 15.)

Prensky M. (2001): *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*. Letöltve:http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtkmo/didaktika/digital_kids.pf
(letöltés ideje: 2017. január 1.)

Skabela, R. (2015): Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov v školách s vyučovacím jazykom maďarským – Szövegértés fejlesztése a magyar tanítási nyelvű alapiskolák alsó tagozatán, Bratislava, p12

Szávai Ilona szerk. (2010): – Az olvasás védelmében. Olvasáskutatási tanulmányok, Pont Kiadó, Budapest.

Tari Annamária (2012): *Kik ezek a gyerekek?* 17. p. Digitális Nemzedék Konferencia – tanulmánykötet, szerkesztő, szakmai lektor: Tóth-Mózer Szilvia, Lévai Dóra, Szekszárdi Júlia.
Letöltve:http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf. (letöltés ideje: 2016. december 15.)

POSZTHUMÁN METAMORFÓZISOK (DOBOZTANKÖNYV-FEJEZET)

Baka L. Patrik, baka.l.patrik@gmail.com
Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, doktorandusz

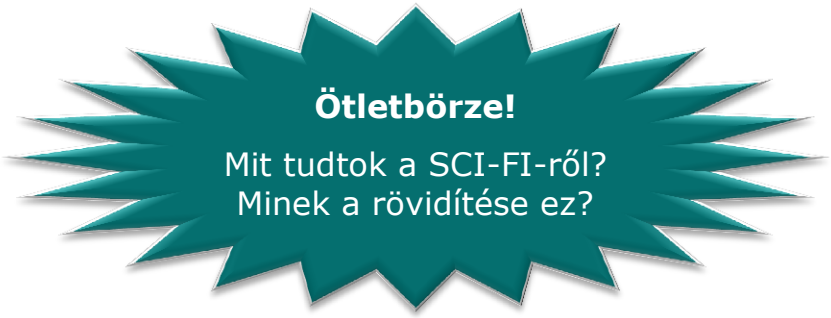
1. A reformhorizont keretei és alapvetése

Jelen tanulmány, pontosabban doboztankönyv-fejezet a szerző egy korábbi tanulmányában, az *Iskolakultúra* hasábjain megjelent *A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái* című munkában vázolt irodalomoktatási reformkonstrukcióba illeszkedik, kvázi oktatási segédanyagként (*Baka* 2016). Az előzménydolgozat a Szlovákiában 2015 szeptemberétől hatályos revideált oktatási program apropóján íródott, s az általa kínált lehetőségek mentén gondolja újra az irodalomoktatás mikéntjét, elsősorban a populáris literatúra olvasásnépszerűsítő felhasználhatósága felől. Előbb a Kárpát-medence magyar nyelvű, irodalomoktatásra vonatkozó tanterveit ütközteti (vö. NAT; ÁMP I.; ÁMP II.; ÁMP III.; RMOP I.; RMOP II.; RMOP III.; RMOP IV.; ROP I.; ROP II.; ROP III.; ROP IV.), a kortárs irodalomtól a régebbi irodalmak felé haladó tanítási alternatívákat vázol, majd a kanonizált és kötelező olvasmányok listáját a diákok olvasói érdeklődésének tükrében teszi újragondolandóvá (*Bernát* 2002; *Ábrahám* 2006; *Madics* 2007; *Bereck* 2009; *Gombos – Hevérné Kanyó – Kiss* 2015; Plonický 2016). Zárásképp a legújabb irodalomtudományi eredményekkel megtámogatott, értékes populáris irodalomról értekezik, aminek révén a literatúra újra a tanulók érdeklődésének fókuszába kerülhet (*H. Nagy* 2014; *Hegedűs* 2014; *Deisler* 2014; *Keserű* 2014).

Az így körvonalazott keretbe illeszkedik a jelen doboztankönyv-fejezet, amely a hazai science fiction irodalom egy jeles alkotását, Brandon Hackett (Markovics Botond) *Az ember könyve* című művét helyezi boncasztalra, kitérve annak világépítésére és társadalomképére, a karakterek nevének etimológiai elemzésére, az intertextuális vonatkozások felfejtésére, illetve az általa dinamizált természettudományi háttér, konkrétan pedig a gének formálhatóságának kérdésére; az opus ezen jellegzetességei révén érdekessé és érdemessé válik az

irodalomoktatás számára. A munka ebben a formában óratervként, illetve egy új, folyamatosan bővülő – s az előzménytanulmány felhívása értelmében remélhetőleg több szakíró által is megtámogatott – irodalomtankönyv, azaz doboztankönyv szerves fejezeteként fogható fel, amely *Az ember könyvét* hermeneutikai, dráma-pedagógiai és íráskészségfejlesztő gyakorlatokkal fűszerezve tárgyalja.
A doboztankönyv-fejezet alapjául szolgáló tanulmány a szerző *Poszthumán metamorfózisok* című munkája, mely az Opus folyóirat 2012/6-os számában jelent meg (*Baka* 2012); jelen dolgozat bibliográfiája elsőrendűen a doboztankönyv-fejezet alapjául szolgáló munka, illetve a projekt kereteit megteremtő iránytanulmány szakirodalma meghatározott.

2. Poszthumán metamorfózisok (Doboztankönyv-fejezet)



1. feladatábra
Ötletbörze

Vannak nehéz dolgok az életben. Nehéz dolog például megemelni egy hegyet. Több korsó sört ugyancsak nehéz szívószálon át meginni. És itt van egy *Brandon Hackett* álnevű, s *Markovics Botond* polgári nevű fickó, aki magyar íróként, *Az ember könyve* (*Hackett* 2012) című regényével egy olyan páholyba kíván belépni, ami eddig jószerével az angolszász szerzők privát klubjának számított. A klubot *hard sf*-nek hívják.

DE MI IS A HARD SCI-FI?

A hard sci-fi (szó szerint: „keményvonalas tudományos fantasztikum” vagy „kemény science fiction”) azokat a műveket jelöli, amelyek a tudományos-fantasztikus szópár alkotóelemeiből az elsőre, tehát a tudományosra összpontosítanak. A hard sci-fi művek a legmodernebb természettudományi eredményekkel dolgoznak, illetve olyan technológiákkal, amelyek a ma ismertekből értelemszerűen következnek. Valami olyasmi ez, mintha Gutenberg írt volna egy értekezést napjaink nyomdaiparáról. (Hard SF)

1. gondolatbuborék

ÉS HA VAN „HARD”, AKKOR VAN „SOFT” IS?

Igen, a hard sci-fi mellé rendelt kiegészítő kifejezés a soft sci-fi (lágy science fiction), amelynek az a jellegzetessége, hogy az írás során megsérti a tudományos megállapodásokat. A két fogalom – a „kemény” (természettudomány) és a „lágy” (társadalomtudomány) – szembenállása ilyenformán a két nagy és igen eltérő jellemzőkkel bíró tudományterület-család különbözőségéből (is) ered.

De mi is a hard sci-fi?

2. gondolatbuborék
És ha van „hard”, akkor van „soft” is?

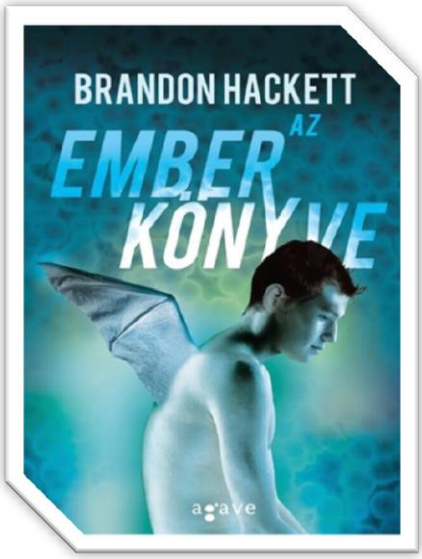
A hard sf azt a világot mutatja be, ami felé haladunk, aminek az alapköveit, vagy legalábbis az okozat okát már leraktuk. *Az ember könyve* elemzői és Brandon Hackett egyaránt hard sf-ként hivatkoznak a műre, ezt a meghatározást azonban ez a doboztankönyv-fejezet árnyalni fogja, közben pedig bemutatjuk és tovább is szőjük Hackett néhány újító gondolatát.

1. Ismertek sci-fi történeteket?

2. Az általatok felsoroltak melyik kategóriába tartoznak inkább? Indokoljátok is meg!

1. kérdésfelhő
Talányok a sci-fi-ről és osztályairól

Az alapszituációról annyit kell tudni, hogy a Föld különböző pontjairól *háromezer embert rabolnak el* és zsúfolnak össze egy űrhajóban *az idegenek*. A foglyoknak ellátási nehézségei nincsenek, hiszen a hajó falai és talaja ételként elfogyaszthatók – majd ezt követve újranőnek –, s éppúgy belőlük nyerhető az ivóvíz is; még az emberi salakanyagokat is feloldják. A szituáció mindazonáltal bábeli, hiszen *az emberek java más-más kultúrához tartozik* s ezzel együtt eltérő nyelvet is beszél. Hamar *szembekerül a tudomány és a vallás* ellentétpárja is, mert amíg a tanult fizikaprofesszor tisztán látja a szituációt, az egyes felekezetekhez tartozó, kevésbé művelt emberek az isten büntetését látják sorsukban.



1. és 2. ábra
Brandon Hackett: *Az ember könyve* és Ganésa isten

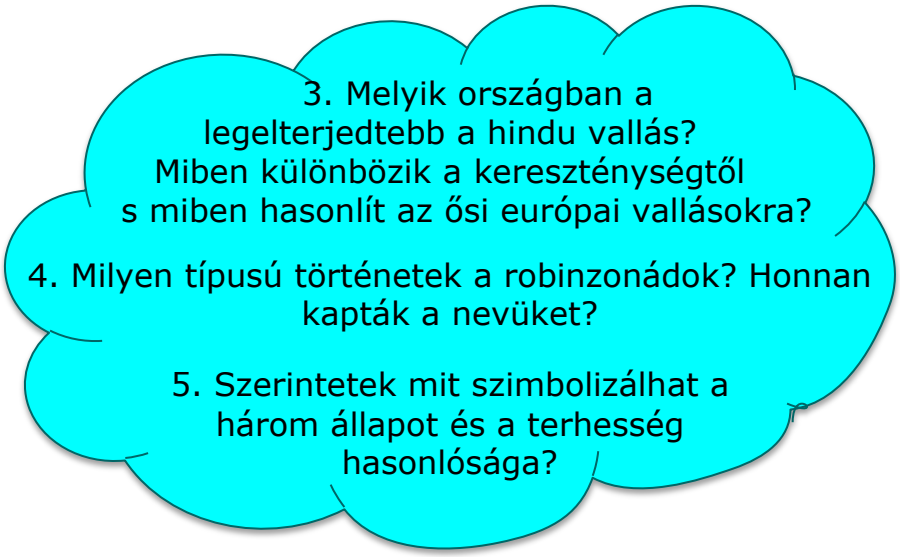
Az elrablókat még a regény elején *Ganésa isten*nel azonosítják a *hindu* valláshoz tartozó emberek, ugyanis elefántszerű alakjuk leginkább rá

emlékezteti őket. Ganésa megjelenése korántsem véletlen, hiszen *ő a kezdetek ura és a vállalkozások istene, aki minden gondot és akadályt elhárít az induló üzlet útjából*. Mindez a későbbiekre nézve igen fontos lesz, hiszen *az idegenek eddigi legnagyobb vállalkozásának óriási eredménye az ember megtalálása, aki fajuk régóta vágyott átalakulásának a kulcsa.* (*Thapan,* 1997)

A hajó után az emberek az idegenek világára kerülnek, a szó szoros értelmében *egy burok alá*, ahol megfelelő életkörülményeket biztosítanak a számukra. Itt egyfajta *robinzonád* kaland bontakozik ki, *majd a regény végére*, a szereplők révén mi is elhagyhatjuk a búra alatti mesterséges világot, és *megismerhetjük a földönkívüliek univerzumát* is.

Különös párhuzam fedezhető fel a három helyszín (állapot) és az egyedfejlődés első három fázisa között. Az űrhajóban megtett út a megtermékenyülésig vezető időszak, a gömbbe zárt, külvilágtól elhatárolt élet a terhesség megfelelője, az innen való kilépés pedig a világrajövetel. A mű ebbe az utolsó szakaszba enged legkevésbé bepillantást, hiszen végkimenetele éppoly ismeretlen, mint amilyen a jövő egy (új) ember születésekor.

3. gondolatbuborék
Párhuzam az egyedfejlődés felé

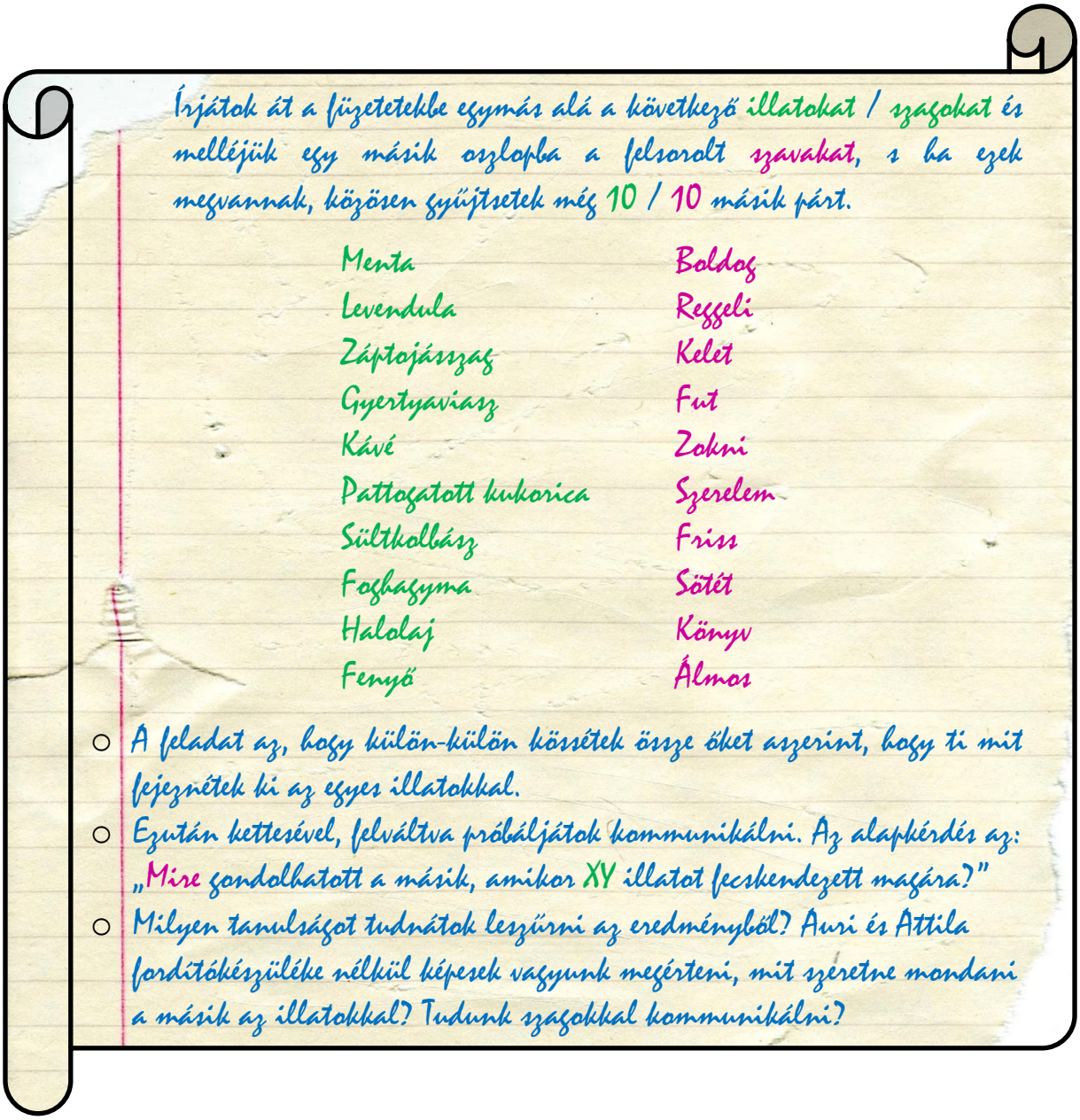


2. kérdésfelhő
Talányok vallásokról, műfajokról, párhuzamokról

Az idegenek hamar kiválasztanak két embergyereket, a főhős magyar fiút, *Attilá*t és egy kislányt, *Auri*t, akiket aztán *tolmácsokként használnak*. Erre igen nagy szükség van, hiszen *a földönkívüliek* nem egy ismeretlen nyelven, de még csak nem is hangokkal – ezt evolúciós értelemben is lehetetlenné teszi az anyabolygójuk jellege, ahol folyamatosan, hangosan háborog a mélység és az égbolt –, hanem *szagok és illatok variációival kommunikálnak*, melyek megértése a gyerekeknek adott tolmácskészülékek nélkül lehetetlen volna.

„Attila nézte, ahogy látszólag unottan ülnek egymás mellett, közben pedig a tenyerükből csak úgy áramlottak a szagok: szavak, mondatok, hangulatok, gesztusok illatmegfelelői.” […] „Érti, amit szaglanak?” (133; 45.)

1. regényszemelvény
Illatkommunikáció



2. feladatábra
Illatkommunikáció

A történetet a *főszereplők szemszögéből* ismerjük meg, ám az ő tudásukon nem látunk túl. Így mi is velük együtt, *fokozatosan ismerjük meg a világot*.

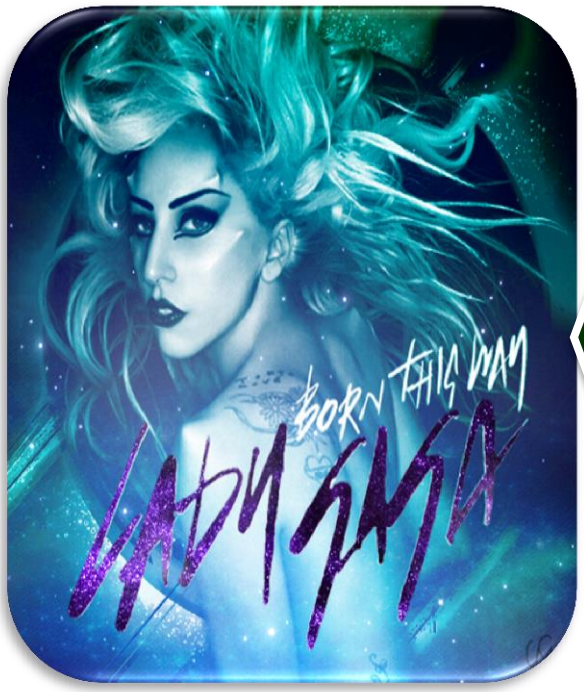
Az elraboltak közt vannak olyanok, akik családostul kerültek a hajó fedélzetére, de legalább ilyen számban vannak azok is, akik egyedül. Ezek az emberek tehát egy olyan szituációba jutottak, ahol az *előéletükről senki semmit nem tudhat,* így ők is azt *hazudhatnak magukról*, amit csak akarnak. Ez számos konfliktus eredője lesz.

Fontos megjegyezni, hogy az egyes *karakterek névadása sem véletlenszerű, ugyanis a történet során olyan jellemekké válnak, mint amit a nevük jelentése is feltételez róluk*. Az *Attila* név például azt jelenti, hogy *„szeretett apánk, atyácska”.* A történet folyamán a fiú igazi hőssé válik, akit végig az őt körülvevők védelme ösztönöz, a fölöttük való atyáskodás.

A már emlegetett tízéves kislány, Auri teljes neve *Aurora*, ami *„hajnalt”, „hajnalpírt”* jelent. Ez sem véletlen, hiszen amíg Attila a tőle telő legnagyobb óvatossággal kezeli az idegenektől kapott képességet, *Aurit magával ragadják a kialakuló új ösztönök.* Új utat választ*, újjászületik, mint ahogy a hajnal is mindig valami újat hoz* az életünkben. (*Ladó – Bíró*, 2005)

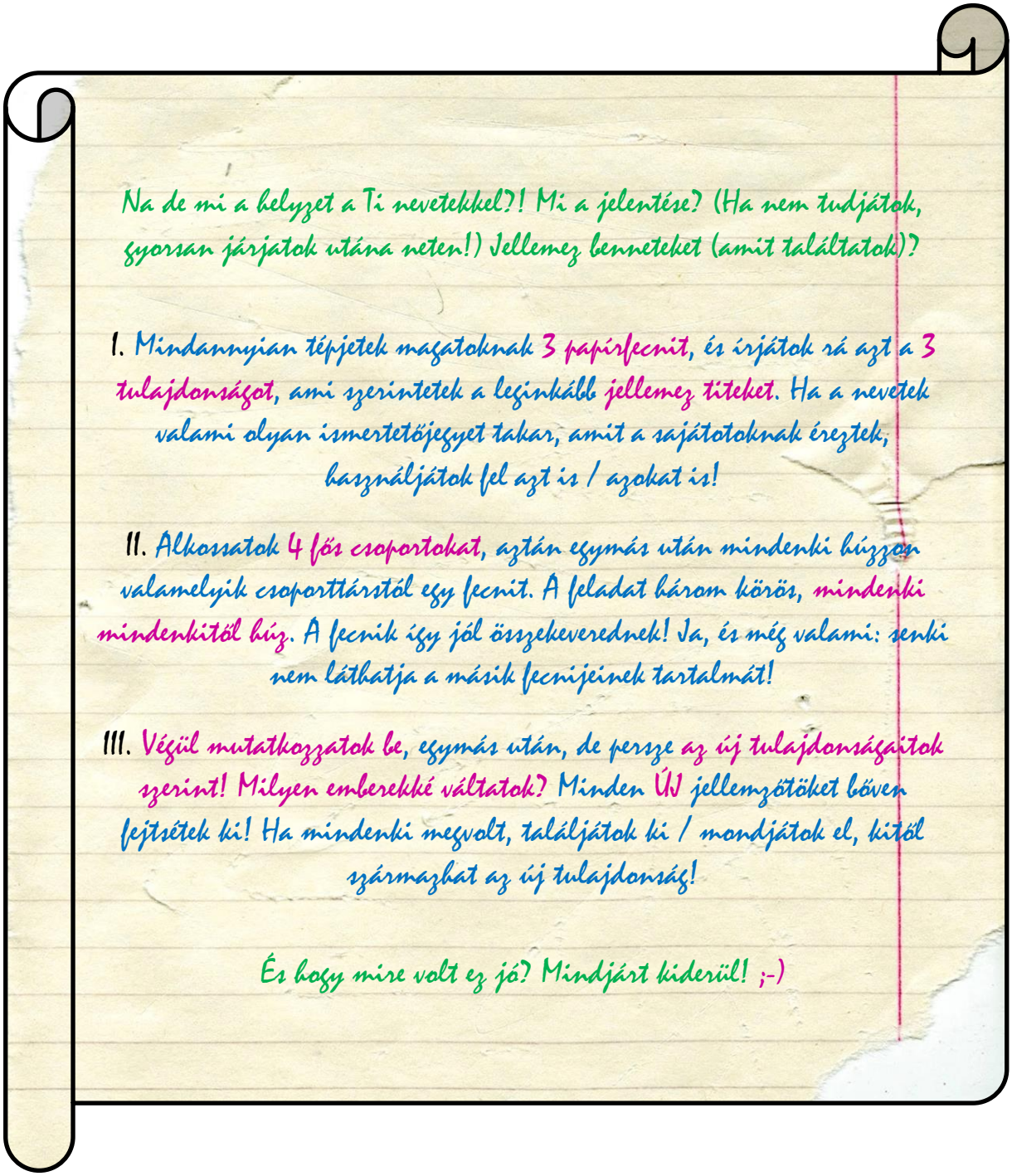
„Mindent egyszerre akart, és minden is lett egyszerre, de a genetikai játszadozások közepette leépítette az elméjét, és elveszítette a teste és génjei feletti irányítást. Valójában azt sem tudja már, mit csinál önmagával.” (264.)

2. regényszemelvény
Metamorfózis



És hogy mindehhez van-e bármi köze annak, hogy **Auri kedvenc előadóművésze Lady Gaga**? Hát, van! A kislány a regény során három alkalommal is hivatkozik rá, amiből kiolvasható Gaga nagy hatása. Olyannyira, hogy **munkásságának jellege visszatükröződik Auri szemé-lyiségében**! Gagát sokan „**átváltozó művész**nek” hívják, hiszen minden klipjében és fellé-pésekor egy másik arcát mutatja meg, előadásmód, énekstílus és szerelés tekintetében is. Innen

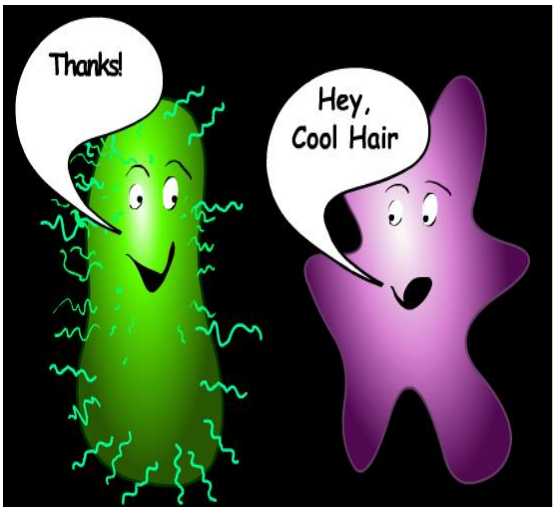
3. ábra és 4. gondolatbuborék
Lady Gaga: *Born This Way* és Az „átváltozó művész”



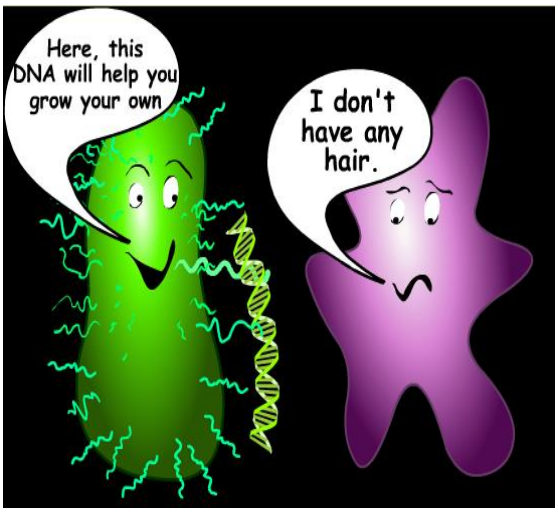
3. feladatábra
Névfelfejtés

Az ember és az összes állatfaj változásban vannak, ez a változás azonban igen lassú, és számtalan generációs lépcső megtétele után érződik csupán. Lényegében ezt a formálódást nevezzük *evolúció*nak, amikor is alkalmazkodunk a környezetünkhöz és fejlődünk is közben. (*Darwin*)

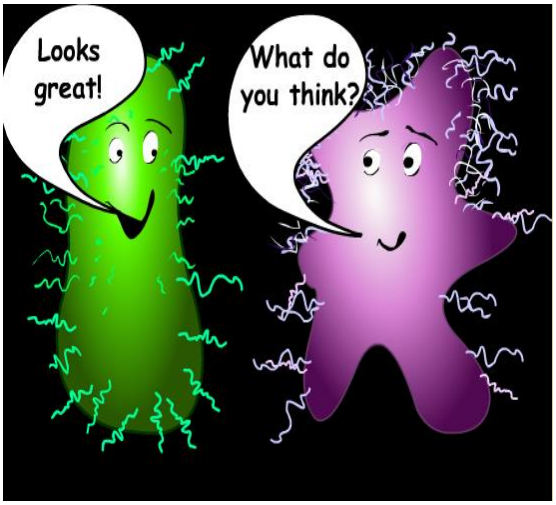
Lederberg és Tatum voltak azok a tudósok, akik először foglalkoztak a vertikális és a horizontális géntranszfer különbségeivel. A *vertikális géntranszfer* az, ami az ember és az állatok legjavánál fennáll, tehát, hogy *bizonyos testi változás csak sok-sok generáció alatt alakul ki* egy fajnál. Ezzel szemben a *horizontális géntranszfer* azt jelenti, hogy *két, időben egymás mellett lévő egyed képes kicserélni génállományának jellegzetességeit,* tehát az egyik a másik jellemzőit képes átruházni önmagára. Erre is van példa a Földön, mégpedig egyes baktériumoknál. (Géncsere, 2003)



4. ábra
A horizontális géntranszfer „filmkockái” I.



5. ábra
A horizontális géntranszfer „filmkockái” II.



6. ábra
A horizontális géntranszfer „filmkockái” III.

Brandon Hackett azzal a gondolattal játszik el, hogy mi lenne, ha a horizontális géntranszfer nem csupán a baktériumok, de azoknál jóval fejlettebb létformák esetében is működne? A kötetében szereplő bolygón élő fajok minden egyede képes testének átformálására – de mások és más fajok által megalkotott kombinációk „felöltésére” is –, mint ahogy minden ember képes lenne varrni magának valamiféle ruhát, azok megalkotottsága, formája és minősége azonban nagyban eltérne egymástól. (Analógiák: *Lem 1959; Scalzi* 2012; Avatar; Spore; Starcraft)

A háromezer embert elrabló fő idegen, *Menta* – a gyerekek azért nevezik így, mert első találkozásukkor mentaillatot árasztott – világának művésze, a mi szavainkkal élve *egyfajta divatdiktátor, aki ruhakollekciók helyett a lehető legtetszetősebb testvariációkat hozza létre, hiszen anyag helyett génekkel dolgozik.* (*Belting*, 2006; Biopunk)

„Tudod, mik vagyunk mi a számukra? Egy új szabásminta. Egy divatos ruhakollekció. A DNS-ünkből újabb és újabb variációkat hoznak létre, és olyan ösztönösen csinálják, ahogy mi az ételt emésztjük meg.” (164.)

3. regényszemelvény
Az emberi szabásminta

Mint az azonban a kötetet továbbolvasva kiderül, az *idegen és az ember, minden látszat ellenére olyannyira mégsem különbözik. Mindkettőt egyszerre fűti két megállíthatatlan erő: a hatalomvágy és a vágy maga.* Amíg *az egyes egyedeket leginkább annak vágya hajtja, hogy minél jobban átalakítsák a testüket, Menta távollétében megerősödött a fenyegetők* faja, akik úgy kívánták uralni az idegenek univerzumát, hogy a saját alakjukat kényszerítették rá a többi fajra is, gátat szabva a vágyaiknak. *Egyfajta diktatúrát próbáltak létrehozni, az uniformizálás útján***.** A fenyegetők fajának többségi, diktatórikus „rendjét" azonban alapjaiban rengeti meg a *Menta mintáinak nyomán terjedő génvágy, mely az elnyomásba beletörődött összes fajt megérinti.*

Az idegenek génvágyának felcsigázása és egyszersmind kielégítése által *Menta* egyfajta *messianisztikus lénnyé* válik, aki a többit *elnyomás* alatt tartó uralkodó faj társadalmi berendezkedése *helyett semmissé teszi a fajok kereteit, és utat nyit egy korlátlanul sokszínű, szabad társadalom felé…*

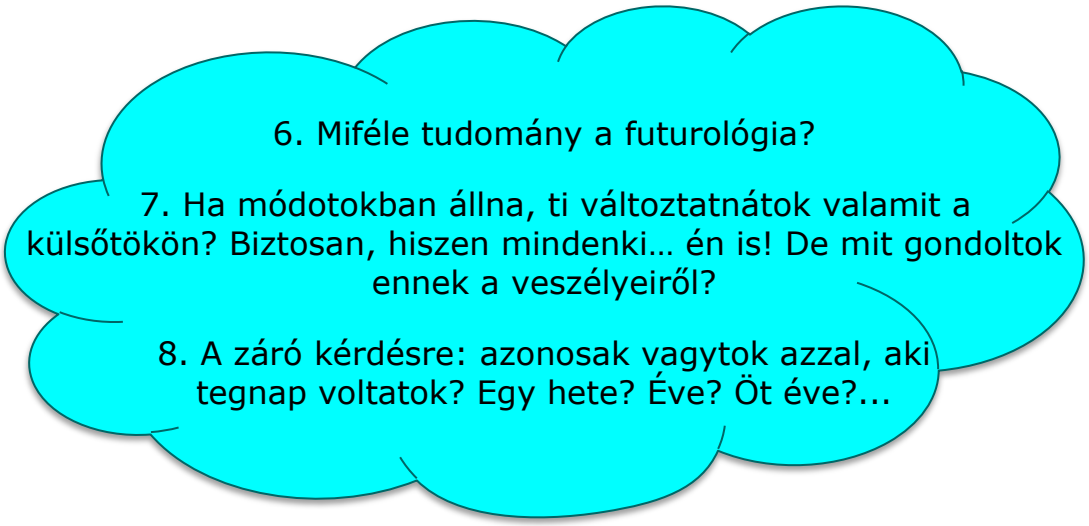
„A bolygó Menta művészetének hatása alá került. Ezernyi faj oldódott fel az új genetikai lehetőségek mámorában, és senki sem tudta kivonni magát a változások alól." (274.)

4. regényszemelvény
Menta művészete

Összegzésképp kijelenthetjük, hogy *Hackett kötete hard sci-fi*-nek számít annyiban, hogy az általa használt történetelemek a *tudományok jelenlegi állását tükrözik* – például az űrutazásra vonatkozóan – vagy a *futurológia* egyes elemeihez igazodnak. A történet azonban *az emberi nem reakcióit sokkal tovább hagyja boncasztalon*, mint a tudományos kérdéseket, minek folytán inkább *a társadalomtudományok irányába mozdul* el. *Az emberi kérdése, illetve ennek határai* viszont egyaránt talányát képezik a keményvonalas és a lágy sci-finek is. A Hackett-kötet ilyenformán *a két kategória közt egyensúlyoz.* (*Keserű*, 2013; *Hegedűs*, 2013; *Shanara*, 2012)

„Mi a túlélés, ha nem a teljességünkben maradunk meg?" – írja Frank Herbert a *Dűne eretnekei*ben. A mi kérdésünk az övére reagálva azonban

inkább a következő*: Ha van egyáltalán túlélés, valójában ki is az, aki túlél?*



3. kérdésfelhő
Talányok futurológiáról, hibáinkról, személyes átalakulásunkról

3. Útmutató a fejezethez (Megoldólap)

- *1. feladatábra:* A SCI-FI a „science fiction” műfaj rövidítése, amely magyarul tudományos-fantasztikumot jelent. A zsánerbe tartozó alkotások a valódi vagy fiktív tudományok társadalomra illetve egyénre gyakorolt hatását tematizáló művek. Legtöbbször az elképzelt jövőben játszódnak, és filozófiai illetve erkölcsi kérdések tárgyalásával ábrázolják fajunk egy-egy lehetséges társadalmi / technikai jövőképét.

- *1–2. kérdés:* Pl. a *Star Wars*, mely alapvetően az űropera műfajába tartozik, ahol a felpörgetett technológia csak hátteréül szolgál a történetnek, egyébként inkább foglalkozik társadalompolitikai kérdésekkel, mint tudományosakkal. Kim Stanley Robinson *Mars*-trilógiája és Greg Egan *Diaszpórá*ja (*Egan*, 2013) ellenben hard sci-fi művek: az első végigveszi, miként lehetne terraformálni, azaz lakhatóvá tenni a Marsot, a második pedig az emberi nem különböző módokon való lehetséges továbbélését vázolja fel: génmanipulációval elért tökéletes testek, gépi testek, virtuális személyiségek, végletekig kiterjesztett életidővel – halhatatlansággal.

- *3. kérdés:* A hindu vallás Indiában a legelterjedtebb, s a kereszténységgel ellentétben politeista, azaz több istenben hívő vallás, éppen úgy, mint a régi, európai vallások / mitológiák: a germán, a görög vagy a római.

- *4. kérdés:* A robinzonádok Daniel Defoe klasszikusáról, a *Robinson Crusoe*ról kapták a nevüket, s olyan történeteket értünk alattuk, amelyek az ismeretlen és lakatlan világba került ember vagy emberek túléléséről szólnak, arról, hogy miként építik újjá önerőből társadalmi örökségüket.

- *5. kérdés:* Alapvetően egy egész faj újjászületésére kell gondolnunk, amit a későbbiek egyértelműsítenek. Legfeljebb az marad kérdés, melyik faj újjászületéséről is van szó, az emberéről vagy az idegenekéről?

- *2. feladatábra:* Feltételezhetően a lehető legsokszínűbb kombinációk állnak majd össze, ami alól legfeljebb néhány szoros asszociáció képezhet kivételt (pl. Kávé – Kelet). Az eredmény tehát minden bizonnyal az, hogy az ember nem tud(na) illatokkal kommunikálni, a saját fajához tartozókkal sem.

- *6. kérdés:* A futurológia magyarul jövőkutatást jelent, amely az emberiség jelenlegi társadalmi és tudományos helyzetéből kiindulva kívánja meghatározni a lehetséges jövőt / jövőket. Rokon a sci-fi műfajával.

- *7. kérdés:* Itt értekezhetünk a plasztikai sebészet veszélyeiről és egyáltalán az értelméről, a média által sulykolt női és férfiideálokról, a megfelelési kényszerről, stb.

- *8. kérdés:* A változás életünk megannyi pontján megmutatkozik, de nem csak külső, hanem értékrendi szinten is: sokszor merőben másként gondolkodunk dolgokról, mint korábban. Tekintsünk erre házi esszékérdésként.

Irodalomjegyzék

Ábrahám Mónika (2006): 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. *Új pedagógiai szemle*, (1), p 3–23. [Online elérhető: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00099/index.htm]

ÁMP I. (Állami Művelődési Program I.) [Online elérhető: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced1.pdf]

ÁMP II. (Állami Művelődési Program II.) [Online elérhető: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf]

ÁMP III. (Állami Művelődési Program III.) [Online elérhető: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf]

Baka L Patrik (2012): Poszthumán metamorfózisok (Brandon Hackett, Az ember könyve). *Opus*, (6), p 81–90.

Baka L. Patrik (2016): A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra*, (6), p 103–114.

Belting, H. (2006): Valódi képek, hamis testek. Tévedések az ember jövőjével kapcsolatban. In: Nagy E. (szerk.): *A kép a médiaművészet korában*. L' Harmattan Kiadó, Budapest, p 43–58.

Bereck Zsuzsanna (2009): Felmérés a 16–19 éves fiatalok szabadidős, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól. *Fórum Kisebbségkutató Intézet* [Online elérhető: http://foruminst.sk/press/felmeres-a-1619-eves-fiatalok-szabadidos-olvasasi-es-konyvtarhasznalati-szokasairol/]

Bernát Anikó (2002): *Könyvvásárlási és könyvolvasási szokások a mai magyar társadalomban*. MKKE–TÁRKI Rt., Budapest [Online elérhető: http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a186.pdf]

Biopunk. *Wattpad* [Online elérhető: http://www.wattpad.com/2435338-sf-sub-genre-definitions-biopunk]

Darwin, Ch.: *A fajok eredete. Természetes kiválasztás útján*. [Online elérhető: http://www.mek.oszk.hu/05000/05011/html/darwin0002.html]

Deisler Szilvia (2014): Meteorológia az irodalomórán. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. *A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó, Budapest, p. 78–101.

Egan, G. (2013): *Diaszpóra*. Ad Astra, Budapest, p 408.

Géncsere a darwini küszöb alatt (2003). *National Geographic Magyarország* [Online elérhető: http://www.ng.hu/Termeszet/2003/09/Gencsere_a_darwini_kuszob_alatt]

Gombos Péter – Hevérné Kanyó Andrea – Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje. 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, (1–2), p 52–66. [Online elérhető: http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje]

H. Nagy Péter (2013): Lady Gaga és a magyar hard SF. *Új Szó*, 2013. november 23, p 21.

H. Nagy Péter (2014): Mire jó a popkultúra, avagy hogyan oktatható a tudományos gondolkodás bölcsészeknek? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. *A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó, Budapest, p 13–54.

Hackett, B. (2012): *Az ember könyve*. Agave Könyvek, Budapest, p 304.

Hard SF. *Wattpad* [Online elérhető: http://www.wattpad.com/2445525-sf-sub-genre-definitions-hard-sf]

Hegedűs N. (2013): Beszámoló az MA PKK első író-olvasó találkozójáról. *MA Populáris Kultúra Kutatócsoport* [Online elérhető: http://mapopkult.blog.hu/2013/11/07/beszamolo_az_ma_pkk_elso_iroolvaso-talalkozojarol]

Hegedűs Norbert (2014): A populáris irodalom tanításának lehetőségei a közoktatásban. In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. *A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó, Budapest, p 55–77.

Keserű József (2013): Ajánló: Az MA PKK első író-olvasó találkozója. *MA Populáris Kultúra Kutatócsoport* [Online elérhető:

http://mapopkult.blog.hu/2013/10/30/ajanlo_az_ma_pkk_elso_iro-olvaso_talalkozoja]

Keserű József (2014): Hogyan olvassunk rémtörténeteket? In: Erdélyi Margit (szerk.): *Az irodalomoktatás új kihívásai*. *A Selye János Egyetem Tanárképző Karának tudományos közleményei.* Gondolat Kiadó, Budapest, p 102–122.

Ladó János – Bíró Ágnes (2005): *Magyar utónévkönyv*. Vince Kiadó, Budapest, p 262.

Lem, S. (1959): *Éden*. Kozmosz, Budapest, p 267.

Madics Erika [2007]: *A 12–18 éves fiatalok olvasási, könyvtárhasználati és szabadidős szokásai a Szabadhegyi Közoktatási Központban*. [Online elérhető: www.gykszekcio.eoldal.hu/file/26/magdics.doc]

NAT (Nemzeti alaptanterv), p 10660-10679. [Online elérhető: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf]

Plonický Tamás [2016]: *Komáromi diákok olvasási szokásai* [kézirat]

RMOP I. (Romániai magyar oktatási program 5–8.) [Online elérhető: http://www.satmar.ro/web/uploads/files/5-8.pdf]

RMOP II. (Romániai magyar oktatási program 9–10.) [Online elérhető: http://www.satmar.ro/web/uploads/files/9-10.pdf]

RMOP III. (Romániai magyar oktatási program 11.) [Online elérhető: http://www.satmar.ro/web/uploads/files/11.pdf]

RMOP IV. (Romániai magyar oktatási program 12.) [Online elérhető: http://www.satmar.ro/web/uploads/files/12.pdf]

ROP I. (Revideált oktatási program az általános iskolák számára) [Online elérhető: https://www.minedu.sk/data/att/7508.pdf]

ROP II. (Revideált oktatási program a nyolcosztályos gimnáziumok számára) [Online elérhető: https://www.minedu.sk/data/att/7975.pdf]

ROP III. (Revideált oktatási program a szakközépiskolák számára) [Online elérhető: https://www.minedu.sk/data/att/7522.pdf]

ROP IV. (Revideált oktatási program a négyéves gimnáziumok számra) [Online elérhető: https://www.minedu.sk/data/att/7930.pdf]

Scalzi, J. (2012): *Vének háborúja*. Agave Könyvek, Budapest, p 252.

Shanara (2012): Brandon Hackett: Az ember könyve. *Könyvek erdeje* [Online elérhető: http://shanarablog.blogspot.hu/2012/06/brandon-hackett-az-ember-konyve.html]

Thapan, A. R. (1997): Understanding Gaṇapati: Insights into the Dynamics of a Cult. Manohar Publishers, New Delhi, p 304.

Filmográfia

Avatar (Rendező: Cameron, James, Gyártó: Twentieth Century-Fox Film Corporation – Dune Entertainment – Giant Studios – Ingenious Film Partners – Lightstorm Entertainment, USA – Egyesült Királyság, 2009.)

Szoftverek

Spore (Tervező: Wright, Will, Fejlesztő: Maxis, Kiadó: Electronic Arts, USA, 2008)

Starcraft (Tervező: Phinney, James – Metzen, Chris, Fejlesztő: Blizzard Entertainment, Kiadó: Blizzard Entertainment – Sierra Entertainment, USA, 1998)

A MUNKAHELYI TANULÁS JELLEMZŐI AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS TÜKRÉBEN

Szőcsová Brigita, szocsbrigi@hotmail.com

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Andragógia Program

1. A felnőttek tanulása az élethosszig tartó tanulás paradigmájában

Az lifelong learning, vagyis magyar terminológiával élve az élethosszig tartó tanulás fogalmának és elméletének a pszichológia és a felnőttképzés tudománya általi értelmezése összekapcsolódik. A pszichológia oldaláról történő megközelítés a klasszikus tanuláselméleti modelleknél is ismert nézőpontokat sorakoztatja fel, mint a behaviorista, kognitív és konstruktivista megközelítések. Emellett a felnőttképzés területéről történő megközelítés főként a tapasztalat alapú tanulást, az andragógiát és az önirányított tanulást, valamint a transzformatív tanulás elméleteit sorakoztatja fel (Fleming, 2011).

Hager kutatói tevékenysége során különös figyelmet fordított arra, hogy különbséget tegyen a Lifelong Learning, vagyis az élethosszig tartó tanulás és a Lifelong Education, vagyis az élethosszig tartó oktatás között, mivel ezen két fogalom gyakran ugyanolyan jelentéstartalmat hordoz magában. Hager az élethosszig tartó oktatáshoz főként a formális oktatást köti, amely alatt a szervezett és az intézményi keretek között történő, állandó jellegű tanulást érti. Emellett az állítja, hogy az élethosszig tartó tanulás fogalmához a nem formális és az informális jellegű tanulás köthető (Hager, 2011).

Az elmúlt évtizedekben nagy hangsúlyt fektetnek azokra az élethosszig tartó tanulásba ágyazódott tanulási formákra, amelyek intézményes kereteken kívül, nem az iskolarendszerben zajlanak. A szakirodalmakat áttekintve különféle próbálkozásokat láthatunk ezen fogalmak meghatározására és elhelyezésére, amelyből kiemelkedik az az ún. hárompólusú felosztás, amely megkülönbözteti a formális, a nem formális és az informális tanulást (Memorandum, 2000; Tót, 2006).

A hárompólusú felosztás a tanulási formákat a tanulás és a képzés intézményesültségi szintje alapján határozza meg. Ezek mellett találkozhatunk még olyan felosztásokkal is, amelyeknél alapvető szempontként jelenik meg például a tanítási-tanulási módszer, vagy akár a résztvevők státusza (Tót, 2006).

Ahhoz, hogy a munkahelyi tanulást el tudjuk helyezni az élethosszig tartó tanulás konstruktumában, ismernünk kell a korábban említett hárompólusú felosztás elemeinek főbb jellemzőit, amelyeket az alábbiak szerint foglalok össze.

Formális tanulás (formal education): Olyan tanulási tevékenységek tartoznak ide, amelyek intézményes, tehát iskolarendszerű keretek között valósulnak meg. Ez a formális képzés általában valamilyen bizonyítvánnyal, oklevéllel, szakképesítéssel zárul (Memorandum, 2000; Tót, 2006).

Nem-formális tanulás (non-formal education): Ez a tanulási tevékenység a formális, vagyis az intézményesült oktatási rendszerek mellett zajlik. A tanulási folyamat általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal. A nem-formális tanulás színtere lehet a munkahely (pl. szervezett munkahelyi képzések), vagy különféle civil szervezetek és társadalmi csoportok keretén belül is megvalósulhat. A nem-formális tanulás olyan csoportokhoz vagy szolgáltatásokhoz is köthető, amelyek kiegészítő funkciót töltenek be a formális rendszerek működése mellett (Memorandum, 2000; Tót, 2006).

Informális tanulás (informal education): Az informális tanulást a mindennapi élet természetes velejárójának nevezik. Mivel a tanulók gyakran maguk sincsenek tudatában a tanulási folyamatnak, ezért ez a tanulási tevékenység nem nevezhető tudatosnak. A tanulás során így a tanulók általában nem is észlelik kompetenciáik, készségeik fejlődését és ismereteik gyarapodását (Memorandum, 2000; Tót, 2006).

A gyermek- és fiatalkorral ellentétben a felnőttkorra a formális tanulás helyett a nem-formális és az informális tanulás válik nagyobb jelentőségűvé. A formális tanulásból való kikerüléssel, tehát a felnőttkorban sokkal inkább a nem-formális és az informális tanulási formák válnak dominánssá (Memorandum, 2000; Tót, 2006).

1.1. A felnőttek tanulási sajátosságai

Ha a munkahelyre mint tanulási színtérre tekintünk, akkor kétféle munkahelyi tanulási formával találkozhatunk: a nem formális és az informális tanulással. Tanulmányomban főként erre a két területre fókuszálok, azok megjelenési formáira a munkahelyi környezetben. A felnőttek munkahelyi tanulását érintő kérdések fontos részelemét képezi a felnőttek tanulási sajátosságainak feltérképezése is.

A felnőttek tanulását érintő kérdések egészen a 20. századig nem kerültek a tudományos közönség érdeklődési körébe. A felnőttek tanulásával kapcsolatos első vizsgálatok az intelligenciamérésre és a problémamegoldásra irányultak, de a vizsgálatok során túlnyomó többségben nem tettek különbséget a gyermekek és a felnőttek tanulása között (Merriam, 2001; Fleming, 2011).

Malcolm Knowles az 1980-as években elsők között tett kísérletet a felnőttek és a gyermekek tanulása közötti különbségek feltérképezésére. Tanulmányában részletesen kifejtette, hogy milyen különbségekre kell odafigyelni a felnőttek és a gyermekek oktatásának megtervezése során, milyen szempontokat kell figyelembe venni a felnőttek számára történő tanulási tevékenységek, oktatási programok megszervezésénél (Knowles, 1980).

Knowles koncepciója alapján ahhoz, hogy megfelelő oktatási programot tudjunk összeállítani a felnőttek számára, először meg kell határoznunk a teljes listáját azoknak a kompetenciáknak, amelyek elengedhetetlenül szükségesek egy adott munka elvégzéséhez. Ezek összefoglalása után meg kell határoznunk az egyén kompetenciaszintjét az előzetesen meghatározott készségek mentén, és mindezt az oktatási program megtervezése, kiválasztása előtt szükséges megtennünk. Knowles elmélete választ adott azokra a kérdésekre, hogy mi az, amit már tudott és mi az, amit elvártak egy oktatótól, hogy tudja a képzés kialakítása során. Knowles meghatározása szerint az önirányított tanulás az, ami alapjában véve megkülönbözteti a felnőttek tanulását a gyermekek tanulásától (Knowles, 1980).

Véleményem szerint a kompetencialapúság, pontosabban a felnőttek kompetencia alapú fejlesztése jelentheti az egyik legfőbb kapcsolódási pontot a felnőttek tanulása és a munka világa között, éppen ezért a készségfejlesztésen keresztül közelítek e témakörhöz.

2. Elmélet és gyakorlat a felnőttek tanulásának korszerű értelmezésében

A felnőttek tanulását leíró elméletek között három olyat is találunk, amelyek jól illeszkednek a egyének tanulási sajátosságaihoz. Ezek a modellek a következők:

1. reflektív gyakorlat (reflective practice) – amikor a saját tapasztalatainkra való reflektálás során és a saját tapasztalatainkban való reflektálás során történik meg a tanulás,
2. kontextuális tanulás (situated cognition) – amikor adott kontextusban folyik a tanulás,
3. gyakorló közösségek (communities of practise) – amikor a gyakorlás során valósul meg a tanulás, a konkrét tapasztalatból és a tapasztalás révén (Merriam és Bierema, 2003).

A reflektív gyakorlat, vagy más néven gyakorlatorientált tanítás és tanulás főként tapasztaltszerzésen alapszik. A reflektív gyakorlatra vonatkozó elméletek Donald Schön a The Reflective Practicioner (1983, idézi: Merriam és Bierema, 2003), Educating the Reflective Practioner (1987 idézi: Merriam és Bierema, 2003) művei által váltak elterjedté az oktatásban és más társadalomtudományi területeken. Schön megállapítása szerint az oktatási keretek között elsajátított technikai tudás csak egy kiindulási alapot ad a tanulónak, a tanulási folyamat pedig csak akkor válik hasznossá, ha a gyakorlatban is kipróbáljuk, megvalósítjuk azt (Merriam és Bierema, 2003).

Az élethosszig tartó tanulás koncepciója azt hangsúlyozza, hogy az ember a formális oktatás keretein belüli tanulmányok lezárásával nem fejezi be az élethez szükséges tudás elsajátítását. A tanulási folyamat az iskolarendszerű oktatásból való kikerülés után az ember egész életén át folytatódik. A fiatal generációknak nem tanítható meg a formális oktatási rendszer keretén belül mindaz a tudás, amelyre az életben való boldoguláshoz szükségük lesz, az iskola csak egyfajta alapot szolgáltathat mindehhez, a további ismeretszerzés pedig áthelyeződik a felnőttkorra. A tanulási formák kiszélesedtek, már nem csak formális keretek között folyó tanulásról beszélhetünk, hanem megjelentek újabb tanulási formák is (Molnár, 2009).

A reflektív gyakorlatban olyan kulcsfogalmakat is megtalálunk, mint a reflection-on-action és a reflection-in-action típusú tanulás. A reflection-

on-action magába foglalja mindazt, amit általában gondolunk a tapasztalati tanulásról. Az elmélet abból épül fel, hogy a cselekvés során megszerzett tapasztalatainkat tudatosan átgondoljuk, de csak azután miután megtörtént a tapasztalatszerzés. Merriam és Bierema szerint reflection-on-action jellegű tanulásnak nevezzük a már megszerzett tapasztalatokra történő reflektálást. A másik a reflection-in-action jellegű tanulás, amely leírja, hogy már azalatt átformáljuk tapasztalatainkat, mialatt megszerezzük, elsajátítjuk azokat (Merriam és Bierema, 2003).

A saját cselekvéseink során gyakran nem úgy járunk el, ahogyan azt általában a saját tevékenységünkről gondoljuk. Így például elméletben a felnőttek és a gyermekek tanítása eltérő módon történik, de gyakorlatban sokszor egyformán, egyforma körülmények között tanítjuk őket (Argyrys és Schön, 1974; Merriam és Bierema, 2003). Ehhez kapcsolódva az Argyris és Schön által alkotott megközelítés kétféle, a reflektív gyakorlathoz kapcsolható elméletet vázol fel:

1. Előnyben részesített, támogatott elméletek (Espoused theories) – Ezek olyan elképzelések és hiedelmek a saját tevékenységünkről, ahogy saját magam gondolom, hogy végzem vagy végezném a cselekvéseket.
2. A gyakorlatban tényelegesen használatos elméletek (Theories-in-use) – ide tartoznak azok a tevékenységek, amit valójában teszünk a gyakorlatban (Argyrys - Schön, 1974; Merriam - Bierema, 2003).

Fenwick elismeri, hogy a gyakorlatalapú oktatás felismeri és támogatja az előzetes tudást és tapasztalatokat, azonban az veszélyes is lehet, mivel képes újratermelni a strukturális egyenlőtlenségeket, és ezáltal megerősíteni azokat a negatív hiedelmeket, amelyek káros hatással bírnak (Fenwick, 2004, idézi: Merriam - Bierema, 2003).

A tapasztalati tanulás összekapcsolása a work-based learning, vagyis magyar szakterminológia szerint a munkaalapú tanulás jellemzőivel, lehetővé tette annak a vizsgálatát is, hogy a tapasztalati tanulás elméleti keretrendszere hogyan emelhető át a munkahelyi tanulásba (Merriam - Bierema, 2003).

A munkahelyek azon felelőssége, hogy feltérképezzék és megismerjék a munkahelyi tanulásban rejlő lehetőségeket, valamint ezek segítségével ösztönözzék a munkavállalókat a folyamatos tanulásra, kiemeli a munkahely mint kontextus és mint tanulási színtér fontosságát.

Ahogyan a reflektív gyakorlat is a tevékenység közbeni vagy az arra való reflektálást hangsúlyozza, úgy a szituatív gondolkodásról vagy kontextuális tanulásról is elmondhatjuk mindezt. Amikor kontextuális tanulásról beszélünk, akkor elismerjük a fontosságát annak, hogy ez a tanulás hol jelenik meg, tehát hogy maga a kontextus formálja a tanulást. Egészen máshogy történik a például tanulás, ha személyesen egy boltban kell megfigyelni, felmérni és meghatározni a legjobban eladott termékeket, vagy ha matematikailag, tesztekkel kellene azt kiszámítani. Ha a kontextuális tanulás perspektívájából szemlélődünk, akkor felértékelődik a környezet és a szociális interakciók hatása, - úgy is nevezhetnénk, hogy kilépünk az egyén fejéből. Ezek az interakciók azonban gyakran kulturálisan és politikailag behatároltak (Merriam - Bierema, 2003).

A gyakorló közösségeket gyakran tanuló közösségeknek nevezik, ahol a tanulás mindig kontextuális szemléleten alapul. Wenger alapján a tanuló közösségek ott jönnek létre, ahol az egyének azonos érdeklődési körök vagy tevékenységek mentén alkotnak közösséget. Merriam és Bierema szerint mindannyian tagja vagyunk tanuló közösségeknek, amelyek lehetnek a családunk, az iskolánk, a munkahelyünk, különféle civil szervezetek vagy szociális hálók, mint pl. a Facebook (Merriam - Bierema, 2003).

A tanuló közösségek különböző tudásszintű tanulókból, a tudományterületet, tudást különböző szinten művelő mesterekből állnak, akik eltérő ismeretekkel, viselkedésjegyekkel, személyiségjellemzőkkel rendelkeznek. Ennek köszönhetően megnyílik a lehetőség az egymástól való tanulásra. (Merriam és Bierema, 2003)

A munkahelyi tanulás során az egyének saját tapasztalás útján úgy tanulhatnak, hogy részt vesznek a mindennapi folyamatokban, szabályokban és hatásokban, mindezt a szervezeti kultúrának megfelelően teszik, különféle eszközökkel a kezükben, ami lehet egy nyelv, egy tárgy, egy technológia, stb (Merriam és Bierema, 2003).

3. A munkahelyi tanulás meghatározásai

A munkahelyi tanulás utóbbi évtizedekben történő felértékelődését számtalan társadalmi és gazdasági folyamat befolyásolta. Ezek

következtében különféle diszciplínák születtek és a szakemberek fókuszába került a munkahely mint tanulási színtér. A következőkben megvizsgálom, hogy a munkahelyi tanulás milyen értelmezési dimenzióival és magyarázataival találkozhatunk a szakirodalomban.

A munkahelyi tanulás fogalmának megértéséhez figyelembe kell vennünk annak erőteljesen komplex mivoltát. A munkahelyi tanulás nem csak a munkahelyi képzésekről és a képességfejlesztésekről szól, hanem annál egy sokkal összetettebb jelenség. Ahhoz, hogy megérthessük és alkalmazhassuk a munkahelyi tanulás koncepcióját, több különböző tényezőt kell figyelembe vennünk és integrálnunk. Pamela Matthews négy ilyen tényezőt határoz meg, amelyek együttesen eredményezik a munkahelyi tanulás sikeres megvalósulását:

- felnőttek tanulási sajátosságai,
- javadalmazási paradigmák,
- szervezeti szükségletek,
- egyéni szükségletek (Matthews, 1999).

Hogy tovább léphessünk a munkahelyen történő tanulás értelmezései keretrendszerének feltárásához, érdemes megvizsgálnunk, mit is rejt e két diszciplína által meghatározott fogalom. Tőzsér Zoltán tanulmányában kiemeli, hogy a munkahelyi tanulás fogalma (nemzetközi szakterminológia alapján: workplace learning) tágabb értelmezésben használható, hiszen ebbe a megfogalmazásba beletartozik az állami, a gazdasági és a civil szférában működő szervezek munkavégzéshez kapcsolódó tanulási folyamatainak, tevékenységeinek összessége. Emellett a vállalati képzés kifejezés alatt azokat a tanulási folyamatokat, tevékenységeket és képzéseket érthetjük, amelyek a gazdasági versenyszférában jelennek meg. Ha az említett két fogalomértelmezés szempontjából vizsgálódunk tovább, fontos kiemelnünk, hogy a munkahelyi tanulás kifejezés a munkavállaló egyéni szempontjából közelít a munkavégzéssel kapcsolatos tanulási folyamatokhoz, tevékenységekhez, míg a vállalati képzések a vállalat vezetői, a menedzserek szempontjából közelít a munkahelyen megvalósuló tanulási folyamatokhoz és képzésekhez (Tőzsér, 2009).

Jelen tanulmányban az andragógia nézőpontjából közelítünk a munkahelyen megvalósuló tanulási folyamatok és tevékenységek világa felé, éppen ezért a munkahelyi tanulás fogalmat használjuk.

A munkahelyi környezetben megvalósuló tanulási folyamatoknak viszonylag kevés figyelmet szentelünk, pedig az egyéni kompetenciák

fejlesztése, a munkavégzéshez szükséges jártasság mind a munkahelyi feladatokon és problémák megoldásán keresztül sajátítható el leginkább. Mindezek mellett fontos kiemelni azt is, hogy a munkahelyen megvalósuló tanulást számtalan egyéb tényező befolyásolhatja, ilyenek lehetnek például:

- az egyén előzetesen megszerzett készségei és kompetenciái,
- az elvégzendő feladatok jellege és komplexitása,
- a munkavállalók autonómiájának mértéke a feladatvégzésben,
- a vezetőktől és más szervezeti egységektől érkező kontroll mértéke,
- kooperatív munkavégzésben történő feladatok megoldásának lehetősége,
- a vállalat képzési politikája és gyakorlata,
- különféle emberi-erőforrások menedzselésével kapcsolatos tényezők, pl. az ösztönzés (Csizmadia, 2016).

A munkahelyi tanulás interdiszciplináris mivoltának köszönhetően magát a munkahelyi tanulást több megközelítés mentén is definiálhatjuk. Vizsgálata elsősorban a gazdasági, az állami és a civil szférában lehetséges (Tőzsér, 2009).

Sz. Tóth János írásában a munkahelyi tanulás három alaptípusát mutatja be:

1. Learning tied to work – vagyis közvetlenül a munkához kapcsolódó tanulás: akkor beszélhetünk a munkahelyi tanulás ezen formájáról, amikor a tanulás és a munka helyszíne azonos (Sz. Tóth, 2006, 71. old).
2. Learning connected with work – amely a munkával összefüggő tanulást jelenti. Ez a forma akkor jelenik meg, amikor a munka és a tanulás folyamata ugyan elválasztódik egymástól, de térben és időben mégis összehangoltak, ilyenek lehetnek például a csoportfoglalkozások, különféle szemináriumok, tanfolyamok, tanulókörök (Sz. Tóth, 2006 71. old).
3. Work oriented learning – a munkairányultságú tanulás. A munkahelyi tanulás ezen típusa mindig központi helyen történik, egy vagy több vállalati csoport közösen szervezi meg. Ennél a formánál általában nem a cég-specifikus kérdések állnak előtérben (tehát nem a munkahelyi kérdések élveznek előnyt), sokkal inkább általánosabb dolgokról van szó (Sz. Tóth, 2006 71.).

Marjoilein és társai munkásságához köthető az on-the job alapú munkahelyi tanulás négy alapvető dimenziójának meghatározása. Ezek a dimenziók a következők: a reproduktív, vagy más néven fejlesztő jellegű tanulás; az egyedül, másoktól és másokkal együtt való tanulás; a holisztikus vagy analitikus tanulás; az önreflexió mértéke a tanulásban (Marjoilein és társai, 2006, idézi: Hortoványi - Vastag, 2013).

Ezek legfőbb jellemzőit az alábbiak szerint foglalhatjuk össze:

1. Reproduktív, fejlesztő jellegű tanulás: amikor a munkavállaló egy adott feladatra vagy helyzetre koncentrál. Reproduktív tanulásról beszélünk akkor, amikor a munkavállalók részt vesznek a munkavégzési folyamatok fejlesztésében. Ebben az esetben a fejlesztő tanulás nem azt jelenti, hogy egy már megszokott szituációt lemásolnak, hanem annak az átalakítása, egy új megoldás kialakítása, fejlesztése kerül a középpontba. A tanulást a szituáció megismerése, megvizsgálása és annak átalakítása jelenti, amelyhez folyamatos fejlesztés és kérdések megfogalmazása is társul (Ellström, 2005, idézi: Hortoványi - Vastag, 2013).

2. Tanulás egyedül, másoktól, vagy másokkal:

a) Egyéni tanulás – az egyéni tanulás során a munkavállaló nem vesz részt közvetlenül társas interakciókban és a tanulást egyedül végzi, ahol a tanulás önreflexió során valósul meg;
b) Tanulás másoktól – ebben az esetben a tanulás szorosan kapcsolódik a társas interakciókhoz, emellett a fő fókusz a tanuló fejlődésére irányul;
c) Tanulás másokkal együtt – a tanulás lényege, hogy a munkavállalók tanulnak egymástól, tehát mindkét fél képes elsajátítani valamit a másiktól, ami magába foglalja az információcserét, tudáscserét, valamint a közös, kollektív tudás létrehozásá (Marjoilein és társai, 2006 idézi: Hortoványi - Vastag, 2013).

3. Holisztikus vagy analitikus tanulás:

a) Holisztikus tanulás - a tanulás ezen módjánál a részletek kevésbé hangsúlyosak. A tanulók képesek arra, hogy az új információk és tapasztalatok széles spektrumát befogadják, valamint képesek arra, hogy egyszerre több inputot figyelembe véve bővítsék ismereteiket.
b) Analitikus tanulás – a tanulók ebben az esetben a részletekre helyezik a hangsúlyt, az új információk és tapasztalatok elsajátítása

sszisztematikus vizsgálati módszerrel történik (Marjoilein és társai, 2006, idézi: Hortoványi - Vastag, 2013).

4. Önreflexió mértéke: az önreflexió egy olyan belső vizsgálódási folyamat, amely a korábbi tapasztalatokat igyekszik átgondolni, tisztázni, és a fogalmi megváltozásához vezető részleteket új jelentéstartalommal látja el (Marjoilein és társai, 2006 idézi: Hortoványi - Vastag, 2013).

A szakirodalomban több olyan egymástól eltérő terminológia található, amelyek a munkahelyi tanulást ragadják meg. Ilyenek lehetnek például:

- munkahelyi tanulás – workplace learning;
- munkaalapú tanulás – work-based learning;
- tanulás a munkahelyen – learning at workplace;
- tanulás a munkában – learning at work (Elkjaer - Wahlgren, 2006; Tőzsér, 2009).

Amennyiben a munkahelyi tanulásra gyűjtőfogalomként tekintünk, akkor jól láthatóvá válik számunkra, hogy az magába foglal minden olyan oktatási, képzési és tanulási tevékenységet, amely az egyén munkavégzéséhez kapcsolódik (Tőzsér, 2009).

4. A tanulás újraértelmezésétől a tanuló szervezetekig

Az 1990-es évektől megjelenő irányelvek privilegizálták az élethosszig tartó tanulást mint piacorientált tevékenységet az emberek életében. Az Európai Unió, valamint a különböző európai szervezetek, mint az Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), magyar megfelelőjén Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet, továbbá az Európai Bizottság erőteljesen képviselte és támogatta az élethosszig tartó tanulás emberi tőke alapú megközelítését (European Commission, 1995; European Commission, 2000; European Commission, 2001; Fleming, 2011).

A 20. század végén működő globális politikai rendszerek az élethosszig tartó tanulás fontosságát hangsúlyozták és feltárták azokat az okokat is, amelyek indokolttá tették annak elterjedését. A tárgyalások során négy fontossági tényező meghatározására került sor:

1. a munka értelmezésében történő változások,

2. a tudás újraértelmezése a tudásalapú társadalmak szemszögéből,
3. az oktatási rendszerek képtelenek támogatni a tanuló egyéneket a technológiailag is gyorsan változó világban,
4. reflexív modernitás (Allheit és Dausien, 2002; Fleming, 2011).

A reflexív modernitás elméletét Beck és Giddens alkotta meg abból a célból, hogy fehívja a nemzetközi közönség figyelmét a folyamatos reflexivitás szükségességére az olyan komplex döntésekkel kapcsolatban, amelyek szükségessé váltak a mindennapi élet során. Beck és Giddens szerint a problémákra adott válaszok és a meghozott döntések mindig időszakosak, éppen ezért szükség van azok folyamatos felülvizsgálatára és megvitatására (Giddens, 1990; Beck, 1990 idézi: Fleming, 2011).

A napjainkat is erőteljesen meghatározó globalizáció jelensége, illetve az infokommunikációs eszközök rohamos elterjedése és fejlődése jelentősen meghatározza és átalakítja a társadalom egészét, annak minden egyes szektorára hatással van. Minden egyén számára érzékelhető módon fejtik ki hatásukat:

- a gazdasági világra, ezen belül a munkaerőpiac változására, a munkakultúra, a munkaszervezet és a munkaidő fokozatos átalakulására;
- a politikai rendszerekre;
- az emberek életminőségére, ezen belül a kulturális sokszínűség kialakulására, az IKT használatra és az azokhoz kapcsolódó szokásokra, az egymástól eltérő és fokozatosan változó jelenségekre az élethosszig tartó tanulás koncepciójában, a fogyasztói magatartásban, a szociális integrációban és a szociális kohézió területén;
- az emberi kapcsolatok területén, mint például a hálózatosodás kialakulása és fejlődése;
- a kultúra területén. (Kraiciné, 2010)

A változás lényege a kultúraközvetítés rendszerében ragadható meg legjobban, ahol már nem kultúráról és műveltségről beszélünk, hanem ezek helyett a tanulás és a tudás fogalmak jelennek meg, pontosabban a tudás átalakulásáról, reformációjáról van szó. A modern tudásrendszerek egésze átértékelődni látszik, a tudástartalmak áthelyeződnek a virtuális térbe, az emberek tudáshoz való viszonya megváltozik, sokkal személyesebb, nyitottabb lesz, úgynevezett plurális jelleget ölt. Manapság az IKT technológiák és az internet világa átformálja

a tudást, ezek a rendszerek felértékelik a szituációfüggő és technikai jellegű kultúraelemeket és tudásformákat (Kraiciné, 2010).

A kiberkultúrában való mindennapos jelenlét lehetővé teszi azt, hogy a tanulás áthelyeződjön akár közvetlenül a munka világába. Az oktatási formák kiszélesedésével a formális tanulási formák mellett megjelennek a nem-formális és az informális tanulási formák is. Az online módon történő ismeretszerzést lehetővé teszik a különféle e-learning rendszerek (Kraiciné, 2010). Manapság számtalan fórum és lehetőség van arra, hogy a munkavállalók tudásmegosztó platformokat létrehozva tanuljanak egymástól, ezzel is elősegítve a munkahelyi tanulás megvalósulását. Folyamatosan változó világunkban a tudás nem szűkíthető le a folyamatosan fejlesztendő egyéni tudásra, hanem emellett a gazdaságban és társadalomban is megjelenő, egyre fontosabbnak vélt szervezeti tudást is jelenti.

A tanuló szervezeteket olyan intézményeknek is nevezhetjük, amelyek tudatosan építik szervezeti kultúrájukat. A tanuló szervezetek a modern társadalmi rendszerek és gazdaság alappillérét képezik, amelyeknél a versenyképesség fenntartása a legfontosabb cél. A versenyképesség elérésének elsődleges kritériuma a tudásmenedzsment rendszerek és stratégiák működtetése. A tanuló szervezeteknél minden munkavállaló igyekszik tudását megosztani egymással, ezzel szolgálva a közösségi célok elérését és értékek megteremtését (Bakacsi, 2010; Kraiciné, 2010).

Tanuló szervezetek tudásmenedzsment lehetőségeiket a mindennapi tevékenységeikbe integrálva működtetik. Kialakulhatnak spontán vagy szervezett módon, amelyeket ezek mentén formálisnak és non-formálisnak is nevezhetünk. Ezeknek a szervezeteknek legfőbb céljai közé tartozik, hogy a tudásmenedzsment rendszereiket intenzíven működtessék és széles körben elterjesszék, valamint céljuk a felmerülő változások menedzselése is. A tanuló szervezetek tagjai általában olyan munkavállalók, akik kellőképpen nyitottak arra, hogy közös érdeklődési területek mentén, vagy azonos célú és tartalmú munkákon való tevékenykedés során tudásukat folyamatosan fejlesszék a tudásmegosztás által (Bakacsi, 2010; Kraiciné, 2010).

Számtalan jó gyakorlatot találhatunk különféle profillal működő vállalatoknál, legyen szó akár kis- és középvállalkozásokról, akár multinacionális cégekről. A tudásmegosztás intenzitása az adott szervezeteknél attól is függ, hogy a szervezet politikájában és

kultúrájában milyen helyet foglal el a tanulás. Azok a vállalatok, amelyek nagy figyelmet fordítanak a tudásmenedzsment rendszerek működtetésére, sokkal jobb esélyekkel veszik fel a versenyképességet a gazdasági szférában (Kraiciné, 2010).

Kraiciné Szokoly Mária a következőt írja tanulmányában: „Napjainkban az emberi élet centruma mintha elmozdulni látszana a hálólét felé, legalábbis a fejlett társadalmakban." (Kraiciné, 2010, 45.old.) Ez a hálólét teljesen átformálja a tanulási színterek működését is, hiszen újabb és újabb platformok jönnek létre és nyílnak meg a tanítási-tanulási tevékenységek számára. Manapság az internet és az ITK eszközök segítségével szinte bármilyen tudástartalom pillanatok alatt elérhető számunkra. Ezeknek a tudástartalmaknak az elsajátításával gyakran olyan ismeretekre tehetünk szert, amelyek elősegítik nem csak a mindennapi életben való boldogulásunkat, de a mindennapi munkavégzésünket is. Kompetenciáink fejlődése legtöbb esetben nem a formális oktatás keretei között történik, hanem olyan informális jelleggel működő rendszerekben, amelyet például egy tanuló szervezet is képes tökéletesen betölteni.

Összegzés

A munkahelyi tanulás jellemzőinek sikeres feltárásához fontos megismernünk azt a fogalomrendszert, amelynek szerves részét képezi. Jól láthatjuk, hogy a globális jellegű hatások következtében, az IKT technológiák rohamos fejlődésével, valamint az élethosszig tartó tanulás folyamatos felértékelődésével a formális tanulásról áthelyeződött a hangsúly az informális és a nem-formális tanulási formákra. Habár az informális tanulás még csak pár éve került a tudományos érdeklődés fókuszába, mégis olyan lehetőségeket rejt magában, amelynek feltárásával lényegesen megváltozhatnak a munkahelyi tanulásról alkotott nézetek és gyakorlatok egyaránt.

Irodalomjegyzék

Alheit, P. -Dausien, B. (2002): *The double face of lifelong learning.* Studies in the Education of Adults, 34, 3-23.

Argyris, C. - Schön, D. (1974): *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey Bass.

Bakacsi Gyula (2010): A szervezeti magatartás alapjai. Aula Kiadó, Budapest.

Csizmadia Péter (2016): *A munkahelyi tanulás és társadalmi integráció*. Socio.hu Társadalomtudományi Szemle, 2016/1. URL: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/csizmadia_peter_munkahelyi_tanulas_es_tatarsadal_integracio.pdf Utolsó letöltés: 2016.12.20.

Elkjaer, Bente és Wahlgren, Bjame (2006): *Organizational Learning and Workplace Learning. Similarities and Differences*. In: Antonacopoulou, Elena, Jarvis, Peter, Andersen, V., Elkjaer, B., Hoyrup, S. (szerk*.): Learning, Working and Living. Mapping the Terrain of Working Life Learning*. Palgrave, Macmillan. 15-33. p.

Európai Közösségek Bizottsága (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. 26.*

European Commission (1995): Teaching and learning: Towards a learning society. Brussels, European Commission.

European Commission (2000): *A memorandum on lifelong learning*. Brussels, European Commission.

European Commission (2001): *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels, European Commission.

Fleming, Ted (2011): *Models of Lifelong Learning*. In: Oxford Handbook of Lifelong Learning. Ed. Manuel London. Oxford, Oxford University Press. 29-39. p.

Giddens, A. (1990): *Consequences of modernity.* Stanford University Press. 186.

Hortoványi L. és Vastag A. (2013): *A munkahelyi tanulás lehetséges értelmezései, formái.* URL: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/hortovanyil-vastaga_munkahelyi-tanulas_2013.pdf Utolsó letöltés: 2016.12.20.

Knowles, M. S. (1980): *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge

Kraiciné Szokoly Mária (2010): *A kultúraközvetítő tevékenység paradigmatikus változásai* In: Szabolcs Éva (szerk.): „Neveléstudomány – reflexió- innováció”. Gondolat, Budapest. 95-113. p.

Matthews, Pamela (1999): *Workplace learning: developing an holistic model.* The Learning Organization, Volume 6, Number 1. 18-29. URL: http://km.camt.cmu.ac.th/PhD_04_08/07_02_CW/Poj/1%20Home%20Work%20and%20Working%20Paper/1.4%20ATKM(952)804%20KM%20Research%20Methodology/Assessment%20I/1%20Workplace%20learning%20developing%20an%20holistic%20model.pdf Utolsó letöltés: 2016.12.20.

Merriam, S. B. (2001): *Andragogy and self-directed learning. Pillars ofadult learning theory.* New Directions in Adult and Continuing Education, 89, 3-13.

Merriam, S. B.; Bierema, Laura (2003): *Adult learning: Linking theory and Practice.* Jossey-Bass. 2013. 104-126. p.

Paul J. Hager (2011): *Concepts and Definitions of Lifelong Learning*. In: Oxford Handbook of Lifelong Learning. Ed. Manuel London. Oxford, Oxford University Press. 12-25. p.

Sz. Molnár Anna (2009): *A tanuló felnőtt*. Pedagógusképzés 2-3, 199-220.

Sz. Tóth János (2006): *Európia kihívások – magyar lehetőségek. A felnőttkori tanulás jövőképének körvonalai.* Nemzeti Felnőttképzési Intézet. 71. URL: http://konyvtar.nive.hu/files/sz_toth_janos_eu_kihivasok.pdf Utolsó letöltés: 2016.12.20.

Tót Éva (2006): *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás.* Educatio, 273.

Tőzsér Zoltán (2009): *Munkahelyi tanulás: új irány az andragógiai kutatásokban.* Debrecen. URL: http://cherd.unideb.hu/old/dok/kutkoz/Tozser_Zoltan_Kutszem08_.pdf Utolsó letöltés: 2016.12.20.

A KÉPZÉSI ELÉGEDETTSÉG ÉS AZ ÉRZELMI JÓLLÉT KAPCSOLATÁNAK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA EGY SZAKIRÁNYÚ PEDAGÓGUS TOVÁBBKÉPZÉSI SZAK HALLGATÓI KÖRÉBEN

Lőrincz Éva Anna, lorincz.e@eik.bme.hu

BME GTK Műszaki Pedagógia Tanszék

Bevezetés

Bárcsak gombnyomásra működne, ha egy egyetemi oktató kiáll a katedrára, magából a maximumot kihozva oktat, ismerve és figyelembe véve a hallgatók elvárásait, ezáltal maximális hallgatói elégedettségre tesz szert. Ez a valóságban nem így működik. Az oktatók hallgatói véleményezése igen szubjektív. A felsőoktatási intézményekben komoly tapasztalaton és jelentős szakmai alapokon nyugvó mérési módszert alkalmaznak. Tudjuk, hogy mikor kell mérni, és megvannak a megfelelő kiértékelési módszereink. Mégis előfordulnak olyan félévek, amikor hiába teszünk meg minden tőlünk telhetőt mi oktatók, akkor sem a várt pozitív értékelést kapjuk. Sok teória létezik, hogy ennek mi lehet az oka. Megoszlanak a vélemények arról, hogy például egy vizsgás tantárgy esetében a vizsga eredmény publikálása előtt, vagy utána mérjünk. A kötelező és a szabadon választható tantárgyak esetében is sok kérdés merül fel. Utóbbi esetében, mivel a hallgatók önként veszik fel az adott tantárgyat, valószínűsíthető, hogy motiváltabbak, ezáltal, ha az oktató a maximumot nyújtja, várhatóan magasabb értékelést is fog kapni, míg egy kötelező tárgy keretében, ahol a hallgatók többsége esetleg alulmotivált, hiába az oktatói igyekezet, ez az értékelésnél is meg fog mutatkozni. Hogy lehetne az oktatók hallgatói véleményezését a szubjektivitásból az objektivitás irányába fordítani? Ez az, ami engem kutatóként érdekel, és a doktori kutatásom keretében egy gyakorlatban is alkalmazható modellt állítsak fel, az objektív képzési elégedettségmérés eléréséhez. A modell felállításához egy pedagógus - továbbképzési szak hallgatóit veszem górcső alá. Egy szakirányú továbbképzési szak minőségi mutatóin nagyon sok múlik, mert egy ilyen szak esetében minden folyamat sokkal gyorsabban megy végbe, mint egy alap- vagy mesterszak esetében. A vizsgált két éves képzéssel párhuzamosan a hallgatók aktívan dolgoznak,

és ha a képzés jó minőségét sikerül megőrizni, vagy akár javítani, akkor a nagyfokú képzési elégedettség okán számíthatunk egy adott oktatási intézményből újabb pedagógus kollégák felvételi jelentkezésére. Egy szakirányú továbbképzési szak önálló gazdálkodással rendelkezik a tekintetben, hogy a hallgatói költségtérítést kell szembeállítani az összes kiadással. Ezért nagyon fontos a stabil hallgatói létszám biztosítása, megőrzése. *„A minőség értelmezésével kapcsolatosan is számos megfogalmazással találkozhatunk a felsőoktatásban, a leginkább elterjedt minőségértelmezés a folyamat alapú megközelítésre épül, amely szerint a felsőoktatási szolgáltatás specifikumai (szakok, oktatók tudományos munkássága, minősítettsége stb.) alapján válik a minőséget biztosítani."* (Topár, 2008, 77. old.) Egy kérdés vezetett a témában való elmélyedéshez, a kutatás megkezdéséhez. Az oktatókat értékelik a hallgatóik, és az oktatók a hallgatóikat? Egy egyetemi nagyelőadás keretében, ahol 3-400 hallgató ül egy nagyelőadóban és hallgat egy oktatót, igen nehéz feladat lenne a hallgatókat megismerni. A hallgatóinktól a véleményezésünk során olyanokat kérdezünk, hogy az oktató érthetően magyarázott? Az oktató megfelelő felkészítést adott-e a zh-ra, vizsgára? Az oktató pontosan jelent-e meg az órákon? Az oktató megfelelően felkészült volt-e? Amennyiben nem ismerjük az adott hallgatót személyesen, aki az értékelést adja, honnan tudjuk, hogy maximális jóindulattal felvértezve, valamint annak tudatában válaszol a kérdésekre, hogy az oktatói munkánkat tekintve jelentős befolyásolási hatással bír a hallgatói véleményezés. Egyes képzések esetében akár az oktatói bérezést is befolyásolja. Találkoztunk-e már az ismertségi körünkben olyan személlyel, akinek akár a csillagot is lehoztuk az égből, mégis negatív kritikával illetett minket? A képzési elégedettség mérés anonim. Tehát, ha az ismertségi körünkből származna egy hallgató, akkor rá nézve következmény nélkül, hétköznapi kifejezéssel illetve, a hátunk mögött, személyét örök homály övezve mondhat rólunk kritikát. Biztos, hogy helyes ez ebben a formában? Biztos, hogy a tudásátadás mértékét és az esetleges fejlesztendő területek feltárását célozza a képzési elégedettségmérés? A bevezetőt olvasva lehetetlen küldetésnek tűnik, hogy nagy előadások közepette megismerjük a hallgatóinkat, és ismerve pozitív vagy negatív érzelmi beállítódásukat, személyiségüket kapjunk valós képet az értékelésükről. A doktori kutatásomban kísérletet teszek a lehetetlen küldetés megcáfolására, és elindulok egy úton, mely a hallgatók érzelmi jólléte felől közelíti meg a képzési elégedettséget.

1. Rövid elméleti bevezetés

Daniel Goleman amerikai pszichológus, tudományos újságíró, az érzelmi és társas intelligencia kutatója szerint *„Az interperszonális intelligencia embertársaink megértésnek képessége: mi ösztönzi őket, hogyan dolgoznak, hogyan lehet hatékonyan együttműködni velük. Az interperszonális intelligencia mérésével képesek vagyunk felfedni más ember hangulatát, vérmérsékletét, indíttatásait, és ezekre megfelelő módon reagálni."* (Goleman, 1995, 67. old.) A kognitív pszichológia tudományával bizonyítást nyert, hogy az érzelmeink támogatják a logikai gondolkodást. 1997-ben Martin Seligman lett az Amerikai Pszichológusok Egyesületének (APA) elnöke. 1998-ban Akumálban megszületett a pozitív pszichológia mint tudományos irányzat. A pozitív pszichológia két másik alapító tagja Csíkszentmihályi Mihály Széchenyi-díjas pszichológus és Ray Flower pszichológus professzor. Seligman, Csíkszentmihályi és Flower mottója: *„Mi teszi az életet méltóvá arra, hogy éljük."* A boldogság (az elégedettséggel együtt) a jóllét egyik eleme, tapasztalati jelenség, amit gyakran az elégedettség mérésével határoznak meg a kutatók (Seligman, 2011). Az affektivitásnak két formája van. Az egyik a moods, azaz hangulatok, melyek diffúz affektív állapotok. A másik az emotions, azaz érzelmek, amelyek a körülmények vagy a tárgyak által meghatározottak. Számtalan érzelemfajtát ismerünk, de egyfajta megközelítés szerint nyolc alapérzelemről beszélhetünk: öröm, szégyen, undor, félelem, harag, érdeklődés, meglepődés és megvetés (Tomkins, 1962). A spektrum-projekt Howard Gardner a Harvard Egyetem Neveléstudományi Intézete pszichológusának nevéhez fűződik. Peter Salovey és John D. Mayer amerikai pszichológusok nevéhez fűződik az érzelmi intelligencia teszt kifejlesztése. Beolvasztva a Gardner - féle személyes intelligenciafajtákat öt fő területet jelöltek ki, ezek az érzelmek felismerése, az érzelmek kezelése, önmotiválás, mások érzelmeinek felismerése, és a kapcsolatkezelés, így a legtöbb embernél mérhetővé válik az érzelmi intelligencia.

1. ábra Az MSCEIT EQ teszt kifejlesztői

Ez a négykomponensű EQ teszt MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) néven terjedt el a világban. David Caruso amerikai pszichológus csatlakozott a kutatáshoz. Petrides és Furnham (2001) e kategóriák világos megkülönböztetésére két címke bevezetését javasolta: vonás-érzelmi intelligencia és képesség-érzelmi intelligencia. *„A vonás-érzelmi intelligencia a viselkedéses diszpozíciókra és ön-jellemzésekre vonatkozik a személy azon képességeivel kapcsolatban, hogy felismerje, feldolgozza és hasznosítsa az érzelemi információkat. A vonás-érzelmi intelligencia a személyiséghez hasonló módon önbeszámolós kérdőívekkel mérhető, mint például Bar-On EQ-i (Bar-On, 1997), EQ-Map (Cooper, 1996/1997), Emocionális Kompetencia Leltár. (Boyatzis és mtsai, 1999)”* (Nagy, 2006, 74. old.) *„A boldogság, az élettel való elégedettség és a jóllét minden ember életének központi kérdése. A pozitív élmények, a remény, az optimizmus, a pozitív érzelmek gyakori átélése mind olyan tényezők, melyek alapvetően meghatározzák mindennapi jóllét-érzetünket. A pszichológia megkülönbözteti a pszichológiai jóllét, a mentális jóllét, a szociális jóllét és az érzelmi jóllét fogalmát. Dewe értelmezésében a jóllét olyan dinamikusállapot, amelyben az egyén képes lehetőségeit kiteljesíteni, produktívan és kreatívan dolgozni, másokkal erős és pozitív kapcsolatokat kiépíteni, valamint a közösség (csoport, szervezet) érdekében hatékonyan közreműködni.”* (Kun, 2013, 98. old.) Martin Seligman a jóllét, azaz PERMA modellje szerint az egészséges, jóllétet biztosító élet öt komponense a következő:

1. Pozitív érzelmek, boldogság (Positive Emotions)
2. Elmélyülés, aktív elfoglaltság (Engagement)

3. Jó kapcsolatok (Positive Relationship)
4. Értelem, célok (Meaning)
5. Teljesítmény, sikerérzet (Accomplishment)

Pedagógusok körében végzett kutatást Kun Ágota pszichológus, aki a boldogság tényezőket vizsgálta a pedagógusok munkájában. 295 pedagógust kérdezett meg arról, hogy mikor él át/érez boldogságot a munkája során. Nyílt kérdésre adott válaszok tartalomelemzésével és S. Lyubomirsky és Lepper (1999) Szubjektív Boldogság Skálán kerültek a kapott eredmények feldolgozásra. A mérés alapján elmondható, hogy a pedagógus munka-boldogság élményében a legmarkánsabb meghatározók az eredményesség és siker tényezője, a munkájukra vonatkozó értékelés és visszajelzés, a munkaélményt jelentő tényezők, valamint a társas kapcsolatok. A boldogság skálán kapott eredmények azt jelzik, hogy a pedagógusok az átlagosnál boldogabbnak vallják magukat munkájukban (átlag: 5,49), és hogy a vizsgált háttérváltozók (pl. a nem, az elégedettség, a munkastressz, az egészségi és családi állapot) közül több is értelmezhető kapcsolatot mutat a globális boldogság mutatóval. Suplicz Sándor doktori értekezésében tárgyalja annak történelmi háttérét, hogy ki alkalmas arra, hogy pedagógus legyen. Egy felsőoktatási intézményben ma még nem kötelező a pedagógusi végzettség az oktatáshoz. Kutatásom keretében olyan legalább 5 éve aktívan a pályán lévő pedagógusokat vizsgálok, akik egy közoktatási vezető szakirányú szakot végeznek, és pedagógusként értékelik az oktatójukat, a képzést. Mindkét oldal érdekel, és mindkét oldalt elemezni fogom. Jelen írásomban arra fókuszálok, hogy aki pedagógusként ül vissza az iskolapadba, kritikusabb lesz-e az adott képzéssel kapcsolatban, vagy sem? És vannak azon hallgatók, akik a kérdőívben feltett egyik kérdésre, miszerint *„Milyen képességűnek vallja magát hallgatótársaihoz képest”* kérdésre a gyengébb, átlagos vagy jobb lehetőségek közül a jobbat választották, ezt a hallgatói csoportot külön vizsgálom.

2. Módszertan

Egy közoktatási vezető szakirányú továbbképzési szakra, ami tankör rendszerrel működik, általánosságban elmondható, hogy tíz-húsz hallgató kerül egy csoportba/tankörbe. A vizsgált szakirányú továbbképzési szakra a felvétel egyik alapkövetelménye a minimum 5 év aktív pedagógusi

munka. A tanítói mesterség az, amit mindannyian saját tapasztalatból ismerünk iskolás éveinkből. Akkor is, ha egy ember sohasem tanított, mindig a másik oldalon foglalt helyet, mint diák, amennyiben a pedagógushivatást választja, tudatosan dönt. Mert pontosan tudja, hogy több ember elé kell majd kiállnia, minden napja azzal fog telni, hogy tudást ad át. Korosztálytól függetlenül úgy kell majd viselkednie, hogy példát mutasson. Tehát a pedagógusok pályaválasztásukat tekintve, a másokat tanítani akarás szándékával döntenek e mellett a hivatás mellett. Párhuzamos kutatásomban fontos tényező ez a tudatos döntéshozatal, kifejezetten a vizsgált közoktatási vezetőnek készülő hallgatók viszonyában. Benedek István közoktatási szakértő gondolatait idézve, Mikor és miért merült fel a gondolat? Ugye nem tegnap? – ez érési folyamat (Benedek, 1995). Az ország egyik közoktatási vezető szakirányú továbbképzési szakára járó végzős hallgatók között végeztem kérdőíves felmérést. A kérdőíveket a záróvizsga napján töltötték ki a hallgatók, anonim módon. A vizsgálat során 500 pedagógus hallgató által kitöltött kérdőívet elemeztem. A kitöltött kérdőívek tankör/csoportonként kerültek összegyűjtésre. Ezáltal az évfolyam mellett, adott tankör/csoportonként is tudtam a kérdőíveket elemezni. Két zárt kérdésre adott válaszok értékelésére kvantitatív módszert választottam, mint konfidencia-intervallum meghatározás, átlagszámítás és korreláció analízis. Maga a kérdőív a képzési elégedettség mérésre irányul, mely abban különbözött egy átlagos elégedettség mérési kérdőívtől, hogy szerepeltek benne olyan kérdések is, amik a hallgatói teljesítmény mérésére irányultak. Egy nyílt kérdés keretében minden hallgató szabadon kifejthette a véleményét a képzéssel kapcsolatban. Ötszáz hallgatóból 103 fő élt a szabad, nyílt véleménynyilvánítás lehetőségével. Az arányt tekintve a kérdőívet kitöltő hallgatók 20,6%-a. A nyílt kérdésre adott válaszokat tartalomelemzés módszerével elemeztem.

A kérdőívben szereplő két zárt kérdés:

1. Milyen képességű hallgatónak érezte magát a képzés során?

Lehetséges válaszok: a.) Átlagosnál gyengébb; b.) Átlagos; c.) Átlagosnál jobb

2. Hogyan változott a véleménye a képzésről?

Lehetséges válaszok: a.) romlott; b.) nem változott; c.) javult

A kérdőívben szereplő nyílt kérdés:

1. Ez itt a szabad, nyílt véleménynyilvánítás területe, kérjük szabadon fogalmazza meg véleményét a képzésről.

Hipotéziseim a következők:

H1. Megbecsülhető a magukat az átlagosnál jobbnak valló hallgatók létszáma az egész évfolyam tekintetében.

H2. Megbecsülhető a magukat az átlagosnál jobbnak valló hallgatók létszáma tankör/csoport szinten.

H3. Az a pedagógus populáció, aki az átlagosnál jobbnak vallja magát, kritikusabb az adott képzéssel.

3. Az eredmények feldolgozása

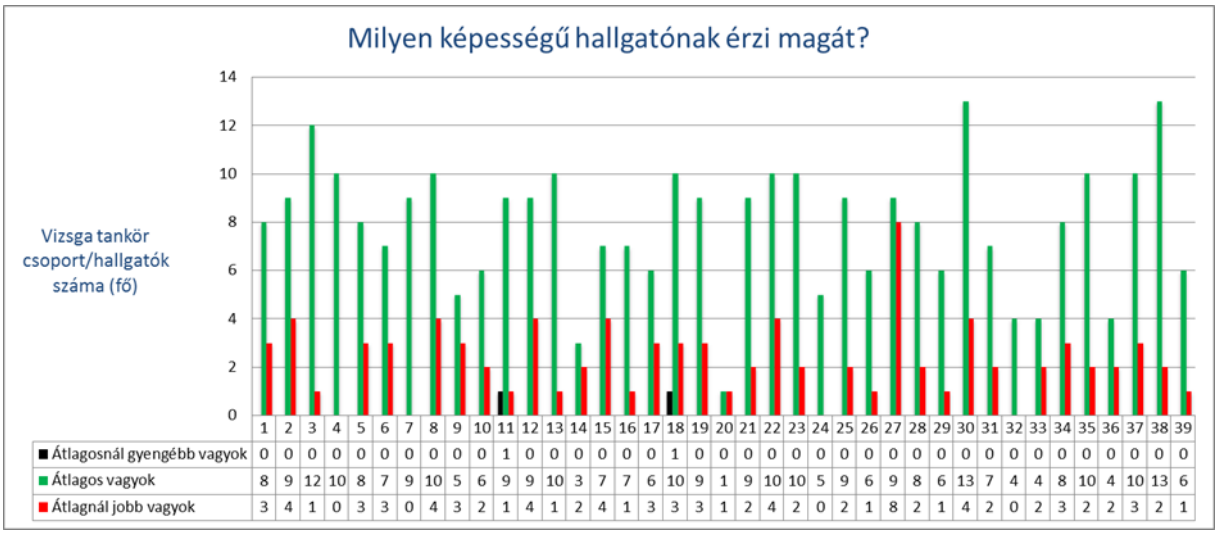
Az eredmények feldolgozása szempontjából két részre osztottam a kitöltött kérdőíveket. Az egyik részt az képviselte, ahol nem éltek a hallgatók azzal a lehetőséggel, hogy kifejtsék szövegesen a véleményüket a képzésről. Őket a passzív hallgatók kategóriájába soroltam. A másik részt az a csoport képviseli, aki élt a lehetőséggel, és megfogalmazott szöveges véleményt, őket pedig aktív csoportként definiáltam.

3.1 Passzív hallgatók által adott válaszok elemzése

Elsőként a H1 hipotézist kívánom igazolni. A kérdőívben szereplő zárt kérdés: Milyen képességű hallgatónak éreztem magam a képzés során?

Vizsgált minta elemszáma: 397

Kérdőív kitöltése: 2016. június



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
Átlagosnál gyengébb vagyok	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Átlagos vagyok	8	9	12	10	8	7	9	10	5	6	9	9	10	3	7	7	6	10	9	1	9	10	10	5	9	6	9	8	6	13	7	4	4	8	10	4	10	13	6
Átlagnál jobb vagyok	3	4	1	0	3	3	0	4	3	2	1	4	1	2	4	1	3	3	3	1	2	4	2	0	2	1	8	2	1	4	2	0	2	3	2	2	3	2	1

2. ábra Az egy tankörben tanuló hallgatók „önvallomása” a saját hallgatói teljesítményére vonatkozóan (saját munka)

A hallgatók 22%-a jobb képességűnek vallotta magát tankörtársainál, és a hallgatók nem egész 1%-a, összesen 2 fő volt, aki átlagnál gyengébb képességűnek tartotta magát.

Évfolyam szintű konfidencia-intervallum meghatározása.

A végzős évfolyamra vonatkoztatva meghatároztam az évfolyam szintű konfidencia-intervallumot, vagyis, hasonló 100 évfolyam esetében, közel megegyező létszám esetén, az esetek 95%-ban várhatóan milyen tartományba fog esni azon hallgatók száma, akik magukat jobbnak vallják a társaiknál.

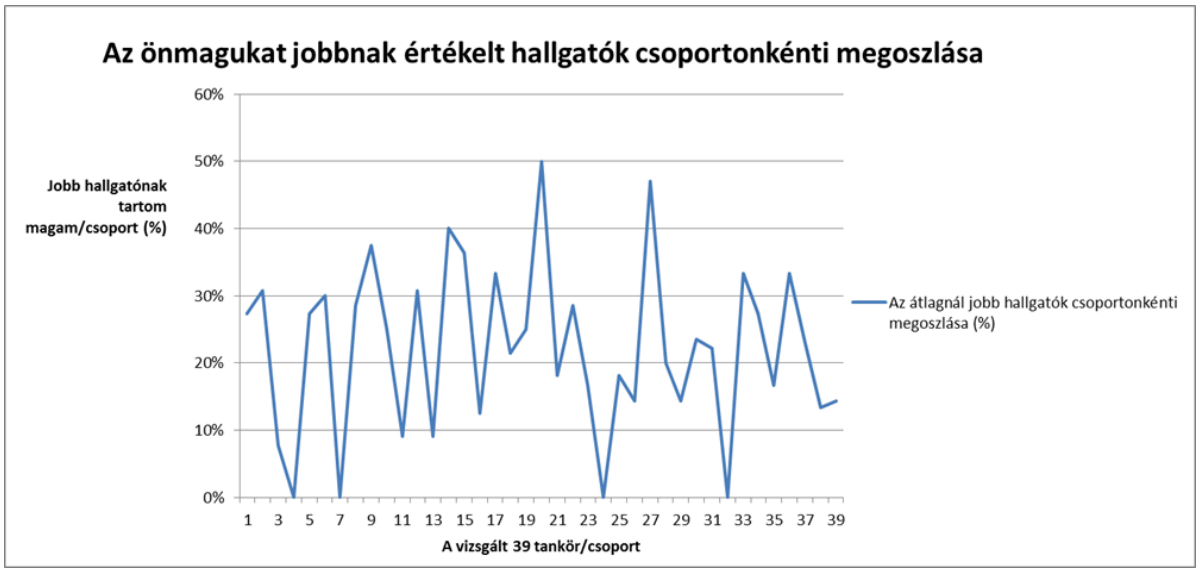
Az önmagukat az átlagosnál jobbnak tartók számát intervallumbecsléssel határoztam meg. A számítások eredménye értelmében a nagy minta elemszám alapján a konfidencia-intervallum 0,1837 és 0,2659 közé esik 95%-os valószínűséggel, ami azt jelenti, hogy más hasonló létszámú évfolyamok esetében is várhatóan 18,37% és 26,59% közé esik azon hallgatónak a száma, akik jobbnak vallják magukat a társaiknál.

A továbbiakban a H2 hipotézist kívánom igazolni.

Kérdőívben szereplő zárt kérdés: Milyen képességű hallgatónak éreztem magam a képzés során?

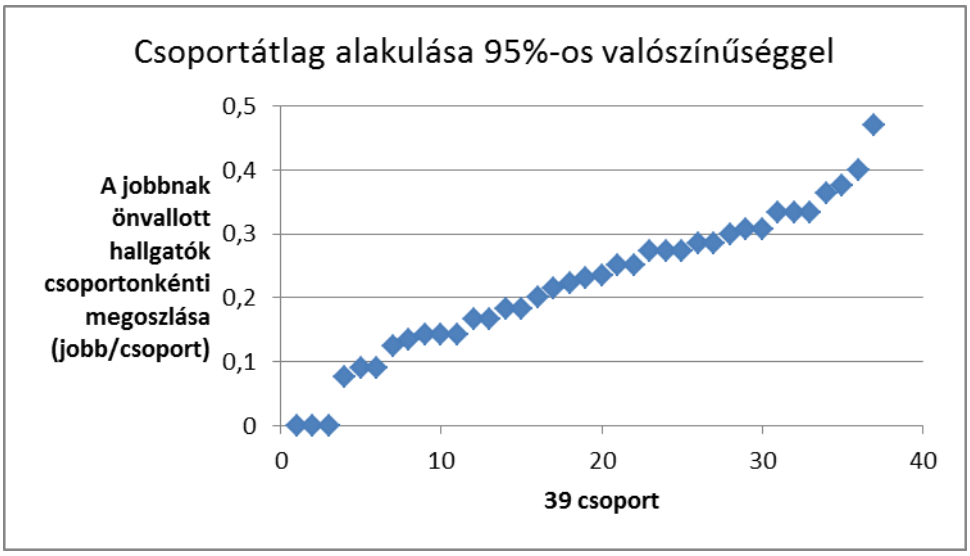
Vizsgált minta elemszáma: 397

Kérdőív kitöltése: 2016. június



3. ábra Az önmagukat jobbnak értékelt hallgatók csoportonkénti megoszlása (saját munka)

Csoportátlag meghatározása



4. ábra A vizsgált 39 csoportban, csoportonként hány hallgató vallotta magát jobbnak. (saját munka)

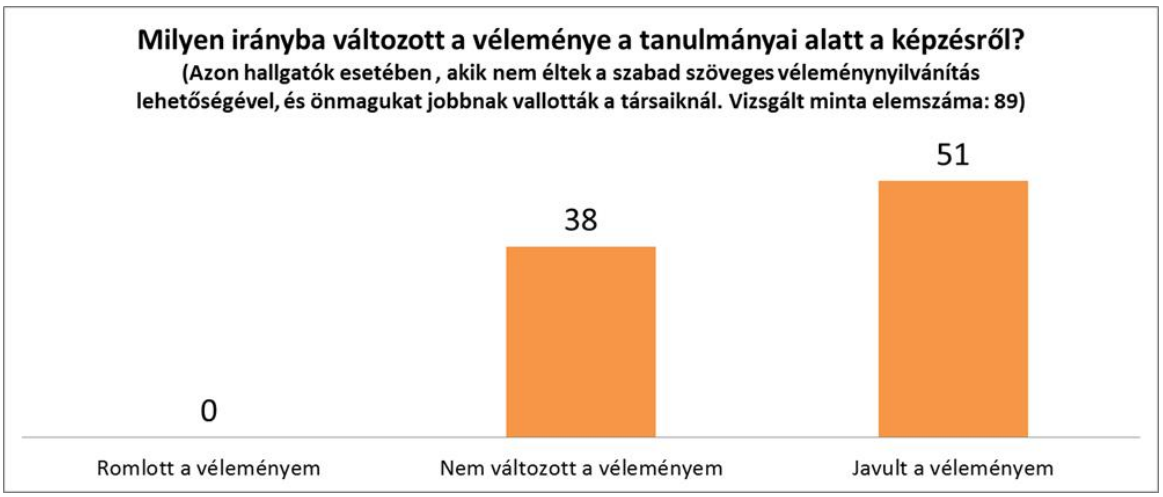
A kapott eredmény szerint egy vizsga/tankör csoporton belül 0%-47% közé esik 95%-os valószínűséggel azon hallgatók létszáma, akik önmagukat jobbnak tartják a társaiknál.

Végül pedig a H3 hipotézist kívánom igazolni. Az igazoláshoz korrelációvizsgálatot végeztem az alábbi két kérdés vonatkozásában.

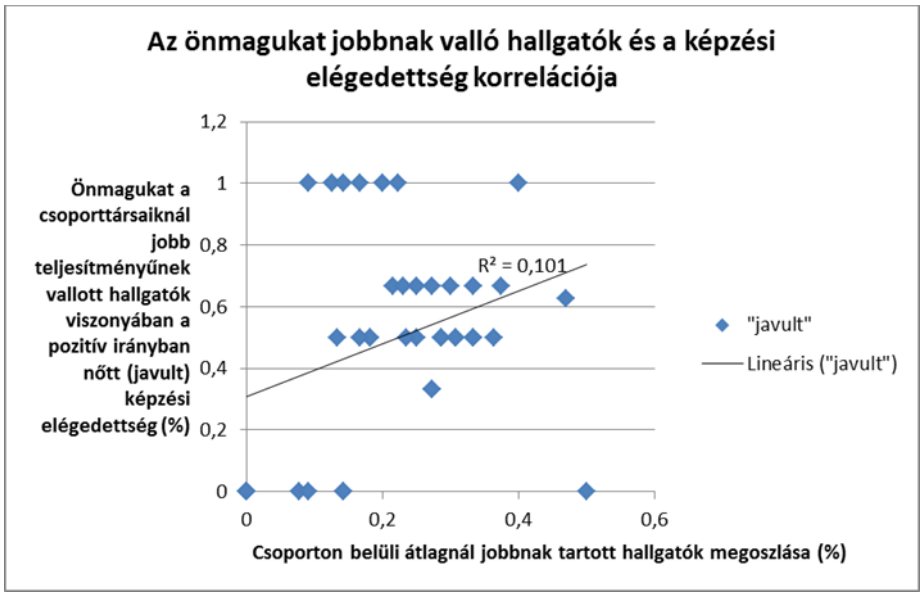
(1): Milyen képességű hallgatónak éreztem magam a képzés során?

(2): Hogyan változott a véleménye a képzésről?

Vizsgált minta elemszáma: 89



5. ábra Hogyan változott a véleménye a képzésről? (saját munka)



6. ábra Az önmagukat jobbnak valló hallgatók és a képzési elégedettség korrelációja. (saját munka)

Először kiemeltem a 397 fős mintából a magukat az átlagosnál jobbnak valló hallgatókat. Egy enyhén emelkedő trendvonalat láthatunk, (6. ábra) annak eredményéül, hogy k=0,317871 a korreláció (A korrelációs együttható négyzetének értéke r^2=0,101, mely mutató képviseli a tényleges és az elméleti adatok közötti eltérés négyzetösszegéből, a regressziós modell által magyarázott arányt.) a tekintetben, hogy azon hallgatók esetében, akik jobbnak tartják magukat az átlagnál, azoknak

javult a képzésről a véleménye. Tehát minél jobbnak tartja magát egy hallgató, annál inkább úgy érzi, hogy a képzésben javulás van. A trendvonal enyhe emelkedést mutat.

SPSS segítségével megállapított korrelációs együttható 0,318, ennek szignifikanciája pedig 0,049. Mindez azt jelenti (mivel 0,049<0,05), hogy a korreláció 0-tól való különbsége a szokásos 95 %-os szinten szignifikáns. Vagyis az összefüggés elfogadható, és kapcsolat van a két tényező között. Tehát minél jobbnak tartja magát egy hallgató, annál elégedettebb a képzéssel, e tekintetben jelen mintában határozott összefüggés van tehát e tekintetben, ha nem is túl erős.

3.2 Aktív hallgatók által adott válaszok elemzése

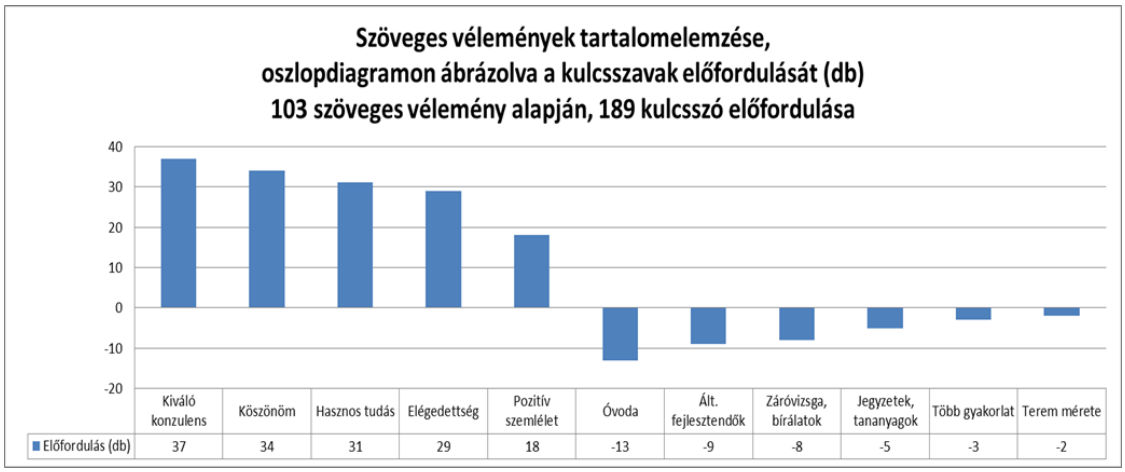
A válaszok feldolgozása azon hallgatók esetében, akik éltek a szabad, nyílt, szöveges véleményalkotás lehetőségével. „Az a pedagógus populáció, aki az átlagosnál jobbnak vallja magát, kritikusabb lesz az adott képzéssel," hipotézisemre keresem az igazolást.

Kérdés: Ez itt a szabad, nyílt véleményalkotás területe

Vizsgált minta elemszáma: 103

Kérdőív kitöltése: 2016. június

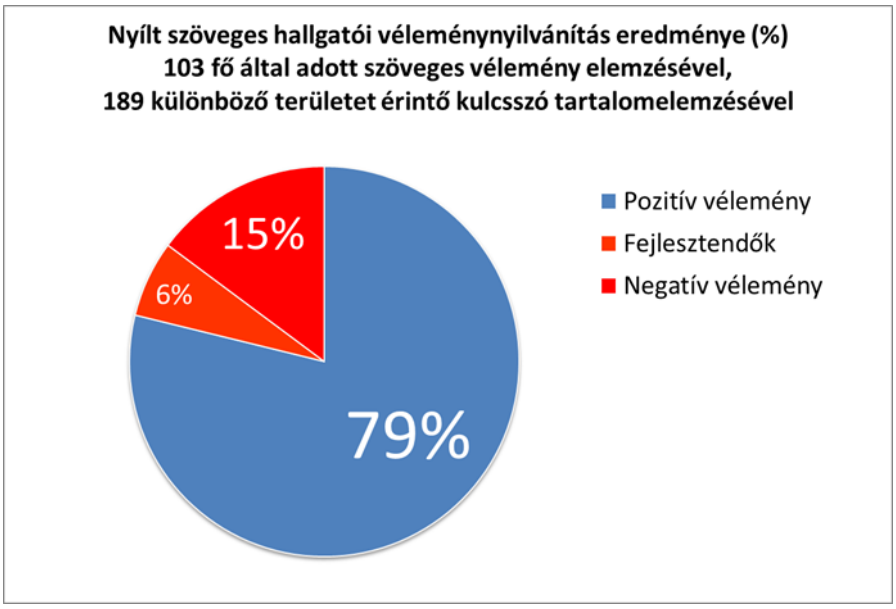
Excel táblázatba felvittem az összes szöveges véleményt, kulcsszavakra kategorizálva. 103 fő által adott szöveges vélemény 189 db kulcsszót eredményezett. 189 kulcsszó, mert több hallgató több területre vonatkozóan is írt véleményt, így kulcskategóriákat alakítottam ki. A 189 kulcsszót jelentéstartalmuk szerint sorrendbe rendeztem.



7. ábra Szöveges hallgatói vélemények tartalomelemezése. (saját munka)

189 kulcsszó esetében pozitív, fejlesztendő és negatív kategóriát alakítottam ki. „Köszönöm kategória: Köszönöm a nagyon színvonalas oktatást, Köszönöm, hogy az ország egyik legkiválóbb egyetemén tanulhattam a legkiválóbb oktatókkal stb; Konzulens kategória: Fantasztikus konzulensem volt, Konzulensem személyisége példaértékű stb; Hasznos tudás kategória: Mindennapi munkámban fogom tudni hasznosítani, Hasznosítható tudást adott stb; Elégedettség kategória: Nagyon elégedett vagyok a képzéssel, Mindennel meg voltam elégedve stb; Pozitív szemlélet kategória: Pozitívan változott a szemléletem, Új szemlélettel gazdagodtam stb; Óvoda kategória: Óvodapedagógusok részére több tananyag, Óvodapedagógusok részére külön képzés indítása stb; Általános fejlesztendők kategória: Tanügyigazgatás tréning túl gyakorlatias, Több konzultáció is lehetett volna stb; Záróvizsga, bírálatok kategória: Kevesebb záróvizsga tétel, Záróvizsga rossz időpontja stb; Jegyzetek, tananyagok kategória: Változásokról félévenkénti tájékoztató füzet kiadása javasolt stb; Több gyakorlat kategória: Több gyakorlat felvetése; Terem mérete kategória: Kicsi a vizsgaterem, A vizsga terem lehetne nagyobb.” A fejlesztendő területeket is a negatív kategóriába soroltam, habár egy fejlesztendő nem kifejezetten azt jelenti, hogy emiatt esetleg rosszul érezte magát a hallgató a képzés ideje alatt. Mivel, mint érzelmi megnyilvánulás tekintettem ezekre a hallgatói véleményekre, feltételeztem, hogy nem írta volna le egyáltalán, ha nem negatívan gondol az adott fejlesztendő területre, ezért a kritika hangjaként értelmeztem.

Kördiagram segítségével ábrázolom a pozitív és negatív kulcsszavak előfordulását (8.ábra).



8. ábra: Nyílt szabad hallgatói véleményformálás eredménye. (saját munka)

Az a pedagógus populáció, aki az átlagosnál jobbnak vallja magát, kritikusabb lesz az adott képzéssel hipotézisem igazolásához meg kellett vizsgáljam, hogy a 103 szöveges véleményalkotó hallgatóból hányan vallották magukat önmagukat jobbnak a hallgatótársaiknál. 17 hallgató gondolta úgy, hogy ő jobb képességű volt a képzés ideje alatt. Mind a 17 fő esetében górcső alá vettem a szöveges véleményeket. 17-ből 11-en kifejezetten pozitív véleményt formáltak, míg 6 hallgató igen kritikus volt. A kulcsszavas tartalomelemezést tekintve, az „átlagos" hallgatókat is figyelembe véve elmondható, hogy ez a hat fő formálta a legnegatívabb véleményt a képzésről.

4. Az eredmények értelmezése

1. Megbecsülhető a magukat az átlagosnál jobbnak valló hallgatók létszáma az egész évfolyam tekintetében.

Igen, a hipotézis igazolást nyert. Passzív hallgatói csoport esetében, tehát azt a hallgatói populációt vizsgálva, akik nem éltek a szabad szöveges véleménynyilvánítás lehetőségével, várhatóan 18,37% és 26,59% közé esik azon hallgatónak a száma, akik jobbnak vallják magukat a társaiknál 95%-os valószínűséggel, hasonló létszámú évfolyamok esetében.

2. Megbecsülhető a magukat az átlagosnál jobbnak valló hallgatók létszáma tankör/csoport szinten.

Igen, a hipotézis igazolást nyert. Passzív hallgatói csoport esetében, tehát azt a hallgatói populációt vizsgálva, akik nem éltek a szabad szöveges véleménynyilvánítás lehetőségével, várhatóan 0 %-47 % közé esik 95 %-os valószínűséggel azon hallgatók létszáma, akik önmagukat magasabbra értékelik hasonló létszámú tankör/csoport szinten.

3. Az a pedagógus populáció, aki az átlagosnál jobbnak vallja magát, kritikusabb az adott képzéssel.

Amennyiben a kritika negatív jelentéstartalommal bír, elvetem ezt a hipotézist, mert 31,78%-os korrelációval tankör/csoport szinten minél jobbnak tartja magát egy hallgató, annál inkább úgy érzi, hogy a képzésben javulás van.

Összegzés

A vizsgált képzés szempontjából határozottan pozitív eredmény, hogy az önmagukat jobbnak tartó hallgatók esetében javul a képzési elégedettség. Tehát jelen képzést vizsgálva az a tendencia, hogy az önmagukat jobbnak valló hallgatók pozitív képzési elégedettséget mutatnak. Jelen írás nem adott elég teret ahhoz, hogy kifejezetten az érzelmi jóllétüket vizsgáljam a hallgatóknak, hogy az érzelmeik mennyire befolyásolták a képzési elégedettségüket. Maga a tanár, a vizsgált képzés keretében az ún. KONZULENS. Csupa nagybetűvel írtam, mert a konzulensek azok, akik a képzés ideje alatt végig együtt dolgoznak a tankörükbe/csoportjukba rendelt hallgatókkal. A képzési elégedettség bár sokténye zős, de a vizsgált képzés esetében a konzulens személye alapvető és meghatározó. A tanár munkájára sem lehet közvetlenül alkalmazni a minőségbiztosítás más területein elterjedt módszereket. Nemcsak azért, mert szellemi munkát végez, hanem azért is, mert a tanár egész személyiségével végzi azt (Kata, 2011). Jelenleg folyamatban van ugyanezen a képzésen egy nagy létszámú hallgatói bázist megszólító kérdőíves felmérés, mely kifejezetten a hallgatók érzelmi jóllétének a képzési elégedettségre gyakorolt hatásának feltárására irányul.

Irodalomjegyzék

Bányai Éva - Varga Katalin (2014): Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa. Medicina Könyvkiadó Zrt.

Benedek András - Lőrincz Éva Anna (2016): Szakképzés és felnőttképzés: Új rációk és emóciók a XXI. Század elején. In: A felnőttképzésről három generáció nézőpontjából. Tanulmánykötet. Szerkesztette: Kraiciné Szokoly Mária

Benedek István (1995): Pedagógiai vezetés, a vezetés pedagógiája. Okker Oktatási Iroda Kiadó.

Deutsch Szilvia - Fejes Enikő - Kun Ágota - Medvés Dóra (2015): A jólétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében. Alkalmazott pszichológia 15(2), 49–71.

Diener, E. (1984): Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95. p542–575

Goleman, D. (1995): Érzelmi intelligencia Háttér Kiadó.

Gordon, A. (1980): A személyiség alakulása. Gondolat Kiadó.

Kata János (2011): Néhány gondolat a pedagógusok értékelésének objektivitásáról. TÁMOP - 4.1.2-08/2/C/KMR pályázat Képzők képzése, különös tekintettel a matematikai, természettudományi, műszaki és informatikai (MTMI) képzésekre és azok fejlesztésér című pályázat keretében végzett kutatás.

Kövesi J. - Tóth Zs. - Erdei J. (2015): Kvantitatív módszerek. Oktatási segédanyag. BME GTK ÜTI. p107-114

Kun Ágota (2016): Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. Kézirat, megjelenés alatt.

Kun Ágota (2016): Érzelmek a munkahelyen. Affektivitás és személyiség Egyetemi előadások Munka- és szervezetpszichológia mesterszakos hallgatóknak. 2016 tavaszi félév. Budapest: BME, GTK.

Kun Ágota (2013): Lelki és érzelmi jóllét, feszültségkezelés. In: Kun Á., Takács I. (szerk.) (2013) Oktatói kézikönyv a tehetséggondozáshoz. Kézikönyv. Budapest: BME EPT. p98-114

Lőrincz Éva Anna (2016): A hallgatói teljesítmény és a képzési elégedettség összefüggésének empirikus vizsgálata. Opus et Educatio. Vol 3, No 5.

Mérő László (2010): Az érzelmek logikája. Tericum Kiadó.

Nagy Henriett (2006): Az érzelmi intelligenciáról. Iskolakultúra 04, p74-84

Seligman, M. (2010): Flourish! - Élj boldogan! Akadémiai Kiadó.

Suplicz Sándor (2012): Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. PhD. értekezés. Debreceni Egyetem, p2-15

Topár József - Polónyi István - Hrubos Ildikó - Bazsa György - Szántó Tibor - Kozma Tamás - Juhász Attila - Derényi András - Temesi József - Bálint Júlia (2008): Minőségügy a felsőoktatásban. Educatio 17. Évf. 1. szám 2008. tavasz

A VEZETŐI, STÍLUS ATTITŰD MEGJELENÉSE, HATÁSAI, FORMÁLHATÓSÁGA

Novák János, novak.janos@koll.uni-obuda.hu

Óbudai Egyetem, Hotel@BMF Diákotthon, igazgató; Óbudai Egyetem, Biztonságtudományi Doktori Iskola, doktorandusz hallgató;

Bevezetés

A vizsgálatom célja elsősorban az irodalomkutatás a nevelés témakörében, természetesen jelen helyzetben leszűkítve az attitűd fogalmára, kialakulására, hatásaira és azok megjelenésére. A vezetői attitűd és a vezetés iránti attitűd tanulmányozása. Az attitűdök általi emberi cselekvések fejlesztése és befolyásolása.

1. Az attitűd értelmezése

Ugyan ki törődik egy ember attitűdjeivel? Ameddig valaki rendben ellátja a feladatát, vajon minek erről aggodalmaskodni…nem?! – természetesen, ha ezzel egyet értenénk, akkor nem igazán lenne most miről értekezni.

Az attitűd – hozzáállás – a viselkedés hátterében álló, rejtett tényező, amely érzelmi, ismereti és cselekvéses összetevőkre bontható. Az attitűd mindenekelőtt szociálpszichológiai fogalom. Személyekre, intézményekre, embercsoportokra, társas-társadalmi tárgyakra irányul. Ennél fogva meghatározza az egyén saját magához és másokhoz való viszonyát, s azt is, hogy miként viszonyul saját munkájához, illetve annak környezetéhez. Az emberek élete igen zaklatott, és ezáltal szinte kiszámíthatatlan. Az idő mindenki számára értékes. Az emberek túl vannak terhelve információkkal. Az elmúlt 40 esztendőben több információ látott napvilágot, mint az azt megelőző közel 6000 évben. Csak gondoljunk bele abba, hogy a mai újságok (egy hét alatt) annyi információt közölnek velünk, tehát olyan információtartammal rendelkeznek, mint amennyihez a XVIII. századbeli átlagember egész élete során hozzájuthatott. A világon elérhető információmennyiség az utóbbi pár évben szinte megduplázódott

és ez biztosan tovább sokszorozódik. Életünk folyamán az attitűdök végigkísérnek. Az attitűdjeink mély benyomást gyakorolnak az életünkre. Vezetőként nem hagyhatom figyelmen kívül a beosztottak, a gondjaimra bízott dolgozóknak az attitűdjeit, hiszen csak általuk valósulhat meg egy sikeres teljesítmény. Nemcsak a munkában, de a családon belül is fontosak az attitűdök, mert a személy hozzáállása befolyással van az emberi kapcsolatokra, átszínezheti nézeteit stb. Az attitűd felemelhet, de egyben össze is törhet. Véleményem szerint ebben a témában is fontos önmagunk ismerete, s ezzel visszatértünk az ókorba, hiszen ez a mondat olvasható az ókori Görögország Delphi jósdájának a falán: „Ismerd meg önmagad és tudni fogod a sorsod, mert a sorsod te vagy…" Mindenképpen érdemes az önismeret magas tudása, hiszen az az alapja a teljes létünknek. Meghatározza a korlátaikat és ezzel a lehetőségeinket. Segítségünkre lehet a készségek és képességek elsajátításában és megtanulásában.

Egy másik megfogalmazásban

Az attitűd valamihez való hozzáállást jelent. Egy dolog iránt pozitív az attitűdünk, ha szeretjük, tetszik nekünk, jó dolognak tartjuk, pozitívan ítéljük meg azt. Negatív az attitűd, ha valamit nem szeretünk, nem tetszik, rossznak tartjuk, negatívan ítéljük meg. Attitűdünk gyakorlatilag bármi iránt lehet, például szerethetjük a csokoládét, tetszhetnek nekünk az impresszionista festmények, jó ötletnek tarthatjuk a szabad piacot – illetve lehet, hogy nem szeretjük az anyósunkat, a külföldieket és a kisebbséget, vagy elvetjük a kommunizmust.

Honnan lesznek az embernek attitűdjei, hogy alakul ki a hozzáállásunk?

Egyrészt kialakulhat saját magunkban. Történhet racionálisan, átgondolva, hogy az adott dolog jó vagy rossz, mondjuk, ha számba vesszük a szabad piac előnyeit és hátrányait. Jellemzőbb azonban, hogy egyszerűen érzés alapján dől el, hogy valamihez pozitívan vagy negatívan viszonyulunk, mondjuk, amikor megkóstoljuk a csokoládét, és az ízlik nekünk, vagy felbosszantjuk magunkat a hangoskodó kisebbségen.

Másrészt az is gyakori, hogy másoktól vesszük át az attitűdjeinket, például, ha valaki idegengyűlölő környezetben nő fel, és az rá is átragad.

Az attitűdjeink, ha nehezen is, de képesek változni, illetve befolyásolni is lehet őket.

Az attitűd lényege az értékelő viszonyulás valamilyen konkrét vagy elvont tárgy irányába. Az embereknek bármivel kapcsolatban lehetnek attitűdjei, a képesítési keretrendszerben a tanuláshoz, a munkához, illetve a tanulási eredmények többi kompetenciaeleméhez – tudás, képességek, autonómia, felelősségvállalás – való értékelő viszonyulások jelennek meg. Az attitűdök körében külön kategóriaként kezelik a szociális attitűdöket, amelyek ugyancsak értékelő viszonyulásként értelmezhetőek valamilyen szociális, kulturális tárggyal kapcsolatban. Az attitűdök különböző minőségűek a szóban forgó tárgy viszonylag stabil kedvező vagy kedvezőtlen értékelése következtében. Az attitűdök nem csak tárgyuk, irányultságuk és minőségük szerint különböznek, de intenzitásuk is eltérő lehet.

Napjainkban általánosnak mondható a többdimenziós megközelítés, amely szerint az attitűdök érzelmi (affektív), gondolati (kognitív) és viselkedésbeli (konatív) összetevőkből állnak, amelyek egymástól elkülöníthető, de egymással össze is függő elemek. Az érzelmi komponens az attitűdtárgy iránti érzelmi reakciót fejezi ki, a kognitív elem azt jelzi, hogy az egyén hogyan ítéli meg az attitűdtárgyat, milyen információi vannak róla, a konatív összetevő az attitűdtárggyal kapcsolatos viselkedési szándékokra utal. A képesítési keretrendszerben mindhárom sajátosságot érdemes alkalmazni a szóban forgó attitűdtárgyak (tudás, képességek, autonómia, felelősségvállalás) leírására.

Az attitűd fogalma már több mint száz éve jelen van a pszichológiában, s népszerűsége töretlen, felívelő. Mi magyarázhatja ezt? A számos ok közül talán a legjelentősebbnek az tekinthető, hogy az attitűdök a viselkedés előrejelzőjeként is értelmezhetőek, illetve, hogy megváltoztatásuk hasznos kiindulópont lehet a viselkedés alakításában. Ez nemcsak különböző tudományos kutatások számára jelent elméleti és módszertani lehetőségeket, kutatási terepet, de a társadalmi, a gazdasági, a politikai, a kulturális szférában, valamint közvetlenül a mindennapi életben is sokféle felhasználás jelenhet meg.

Gondoljunk csak a következőkre

- Egy adott országban a társadalmi integráció érdekében tevékenykedők számára milyen sokat jelent az egyes társadalmi csoportokkal kapcsolatos negatív szociális attitűdök megismerése és ezek oldása, megváltoztatása.

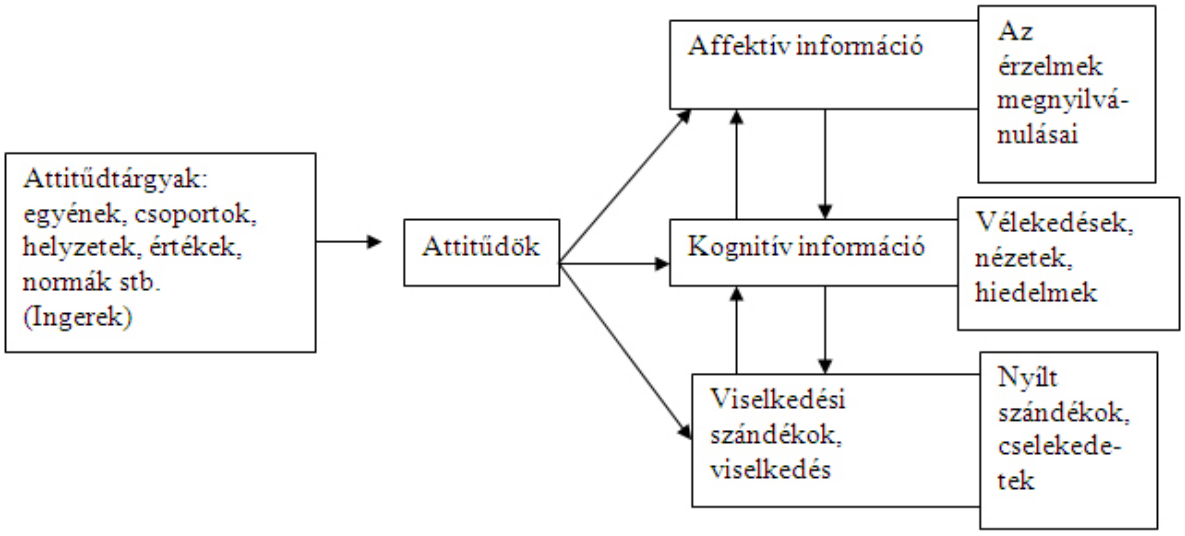
- A különböző árukat termelők és eladók számára egzisztenciális kérdés, hogy áruikról pozitív kép alakuljon ki, ami hozzájárulhat ahhoz, hogy a potenciális fogyasztók tényleges fogyasztókká váljanak.
- A politikusok számára mennyire fontos, hogy politikájukkal, személyükkel stb. kapcsolatban pozitív attitűdök alakuljanak ki választóik körében.
- Versenyhelyzetben működő kulturális, oktatási intézmények képviselői létkérdésként kezelik az intézményükkel, tevékenységükkel kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítását, fenntartását. (Lásd még: Stahlberg – Frey, 1995, 162. old.)

Az attitűd értelmezésének, vizsgálatának hosszú történetében számos megközelítés, értelmezés született. Eredetileg a kísérleti pszichológiában cselekvésre való készenléti állapotot, beállítódást jelölt, ma már döntően tartós beállítódást, értékelő viszonyulást jelent valamilyen konkrét vagy elvont tárgy (személy, érték, tett, stb.) irányába (Faragó, 1997). Az attitűdök körében külön kategóriaként kezelik a szociális attitűdöket, amelyek ugyancsak értékelő viszonyulásként értelmezhetőek valamilyen szociális, kulturális tárggyal kapcsolatban. Az egyéni élettörténet termékei, a társadalmi, társas környezet közvetítésével alakulnak ki, jelzik, hogy ki miként viszonyul egy adott kultúrában fontos dologhoz. Az attitűdök egyéni vagy csoportos viszonyulások is lehetnek. Az utóbbiak esetében egyetértés alakul ki valamilyen tárggyal kapcsolatos attitűdben, például egy szakmacsoporthoz, szakmai közösséghez tartozók azonos, vagy hasonló módon viszonyulnak szakmájuk lényegesnek tartott értékeihez, a szakma műveléséhez szükséges ismeretekhez és készségekhez.

Az attitűd fogalmának történetében az attitűd elképzelések közül az egy- és a többdimenziós értelmezések kapták, kapják a legtöbb figyelmet.

Az egydimenziós „egyszerű” felfogás (Thustone): az attitűd egy személy affektusa valamely pszichológiai tárgy mellett vagy ellen, s ennek megfelelően kap a tárgy „jó” vagy „rossz” értékelő minősítést. E megközelítésben az attitűdöt általában azonosították az attitűd tárgyához kötődő érzelemmel (affektussal) és értékelő jellegét hangsúlyozták.

Napjainkban általánosabbnak mondható a *többdimenziós megközelítés*, amely szerint az attitűdök érzelmi (affektív), gondolati (kognitív) és viselkedésbeli (konatív) összetevőkből állnak, amelyek egymástól elkülöníthető, de egymással össze is függő elemek (1. ábra).



1. ábra Az attitűd háromdimenziós modellje (Stahlberg - Frey, 1995 nyomán)

„Az attitűdfogalom az egyik legnélkülözhetetlenebb fogalma a szociálpszichológiának. Népszerűsége több okkal is magyarázható. Részben, mert nem sajátította ki egyetlen pszichológiai irányzat sem, másrészt pedig, mert kiutat nyújt az öröklés és környezet állandó vitájából. Továbbá újabban a pszichológia célja a viselkedés tanulmányozása, és az attitűdök ezen elképzelés szerint a viselkedést befolyásolják. Következésképp az attitűdök a viselkedés előrejelzőiként szolgálnak. Illetve az attitűdök megváltoztatása értelmes kiindulópontnak látszik a viselkedés megváltoztatásához, s nem csupán a szociálpszichológiai kutatásban, hanem a mindennapi életben is, amint az alábbi példák mutatják.

1. A politikusok abból a célból, hogy (újra) megválasszák őket, illetve, hogy programjaikat megvalósítsák, megpróbálnak önmagukra és politikai programjaikra vonatkozó pozitív attitűdöket és véleményeket kialakítani a szavazókban.
2. Alaposan kigondolt reklámokat juttatnak el a potenciális fogyasztókhoz, hogy meggyőzzék őket az új csokoládé, a mosópor vagy a személygépkocsi előnyiről, s így a potenciális fogyasztókból tényleges fogyasztók legyenek.
3. Bizonyos csoportokkal (pl. vendégmunkásokkal) szemben táplált negatív szociális attitűdök (előítéletek) a viselkedésben is

diszkriminációhoz vezethetnek (pl. bizonyos társadalmi csoportok munkahelyre történő felvételének visszautasítása).

Mint az a fenti példákból is kitűnik az attitűd fogalma alapvető szerepet játszik a viselkedés szociálpszichológiai modelljében. Érthető tehát, hogy szinte mindenessé vált mind a pszichológusok, mind a szociológusok számára.

Maga az attitűd szó latin eredetű. Az „aptus"-ból származik, több jelentése van. Jelenti egyrészt az alkalmasságot, a megfelelőséget, másrészt pedig az akcióra való készültség szubjektív vagy mentális állapotát.

Lange (1888): felfedezte, hogy az a személy, aki tudatosan előkészül rá, hogy megnyomjon egy billentyűt, amint egy szignált kap, gyorsabban reagál, mint az, akinek a tudata egy nem várt reakcióra irányul. Az attitűdjelenséget először az általános lélektan rögzítette a XX. század elején. Ach kutatásai alapján megállapította, hogy képzetáramlást nem csupán az asszociációk újratermelődése uralja, hanem egyfajta beállítódás is. *Ach* és *Watt* (1905) kísérletei a beállítódás-vizsgálatok mintájává váltak. Ugyanis ingersorozatokat mutattak be az egyéneknek, és alkalmanként meghatározott választ vártak. Mérték a válasz megjelenésének idejét (reakcióidő), és rögzítették a felkészülési időt. Megállapították, hogy a felkészülési időben a kísérleti utasításnak megfelelő „determináló tendencia" működik. Ugyanezt erősítették meg Wundt (1909), *Breitweiser* (1911) kísérletei is. Ez a determináló tendencia leginkább abban nyilvánult meg, hogy a kísérleti személyek reakcióideje lerövidült, ha tudták, milyen ingerre kell majd reagálniuk. Vagyis a viselkedés nem magyarázható csupán a közvetlenül ható ingerekkel. Mivel az attitűd mindig valamilyen tárgy felé irányul, úgy határozható meg, mint „az egyének valamilyen értékre irányuló lelkiállapota". Az értékek általában szociális természetűek, vagyis szocializált embereknél a közfigyelem tárgyai. Nyilván minden szociális értéknek számos attitűd felel meg, viszont egyetlen attitűd több lehetséges attitűdtárgyra is irányulhat." *(Rozgonyi Tiborné, Személypercepció és attitűd, 34-35 old.)*

Thomas és Znaniecki (1918) szerint az attitűdök egyéni mentális folyamatok, amelyek meghatározzák a személyek aktuális és potenciális reakcióit a szociális világban az attitűd az egyénnek valamilyen értékre irányuló lelkiállapota (az értékek általában szociális természetűek, pl. pénz, hírnév)

szociális érték = valamilyen adottság, amelynek bizonyos szociális csoport tagjai számára hozzáférhető empirikus tartalma van, és olyan jelentése, amelynek figyelembevételével aktivitás tárgya lesz vagy lehet a sok ember számára közös attitűdök létrehoznak új szociális értékeket (ezek az attitűdök már létező szociális értékektől függnek) az értékek vizsgálata elsődlegesen az etnológus és a filozófus feladata. Megkülönböztetjük az alkat és a jellem attitűdjeit. Előbbihez attitűdök, mint ösztönök és veleszületett hajlamok tartoznak A jellem attitűdjei pedig a szocializált elme tanult műveletei (tervek, érdeklődések, szimpátiák). Vannak természetes attitűdök, melyek a fizikai környezet iránti attitűdök, és vannak a tulajdonképpeni szociális attitűdök.

Allport (1935) értelmezése szerint az attitűd tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely dinamikus vagy irányító hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik.

Úgy gondolta, hogy tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reakcióira mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik (Allport, 1954).

Hunyadi (1976) szerint a szociális attitűd rejtett hajlandóság. Nem maga a nyílt viselkedés, hanem annak élményháttere. Értékelő viszonyulás, értékelő beállítódás, amely szervezi, szabályozza, a szociális valóság jelenségeinek megismerését, a rájuk irányuló viselkedést, mintegy irányt szab azoknak. A szociális attitűdök tanult prediszpozíciók (hajlamosságok) az egyéni élettörténet termékei, a társadalmi környezet közvetítésével alakulnak ki. A társadalom szempontjából nézve az fejeződik ki bennük, hogy a közvetített értékrendszer miképp hatol be, és hogyan tükröződik az egyén érzelmeinek és gondolatainak világában. Az egyén felől nézve pedig azt mutatják meg, hogy érzelem és gondolat egymást átszőve, együttesen hogyan szabályozzák az ember magatartását, a valósághoz való viszonyát.

2. Hogyan befolyásolja az attitűd a vezetést

„Az üzleti életben, a szakmai közösségekben, az oktatásban, s az otthonokban az igazi vezetők minden jel szerint egy olyan jellegű éles

észjárásnak veszik hasznát, ami megkülönbözteti őket a társadalom többi tagjától. A győztes észjárás nem született adomány, ami a magas intelligenciahányadosban, vagy tehetségben nyilvánulna meg. A győztes észjárás egyfajta attitűd, nem képesség." (Denis Waitley: The Winner's Edge, New York, 1994.)

Sok emberhez el kellene érjen ez a gondolat. Sokan azt hiszik, hogy önmagában a tehetség már elegendő.

Képességek + Attitűdök → Eredmények

Kiváló tehetség + Csapnivaló attitűd → Gyenge csapat

Kiváló tehetség + Rossz attitűdök → Átlagos csapat

Kiváló tehetség + Átlagos attitűdök → Jó csapat

Kiváló tehetség + Jó attitűdök → Kiváló csapat

Ez azt mutatja, hogy ha kimagasló eredményeket akarsz elérni, akkor kivételes (kiváló) tehetségű és megbízható emberekre van szükséged, akik remek attitűdökkel vannak felruházva. Egy attitűd akkor nyilvánul, amikor azt mások számára is kifejezik. Számos olyan dolog van, ami egy csoport tagjai között nem tejed tovább: ilyen a tehetség, a tapasztalat vagy a gyakorlati érzék. Egy valamiben viszont szinte biztosak lehetünk: az attitűd ragályos. Amikor egy csoportban/csapatban valaki tanítható és igyekezetét gyarapodás jutalmazza, mások is hajlamosak lesznek hasonló jellemvonásokat mutatni. Amikor egy vezető fokozza, a taktust → a többiek csodálni kezdik és hozzá akarnak hasonlítani. Az embereket a társaik inspirálják, az emberek hajlamosak arra, hogy alkalmazkodjanak azok attitűdjeihez, akikkel idejük javát töltik, hogy felszedhessék elméjének, meggyőződésének és a hozzáállásainak szerkezeti elemeit. Ha jobban belegondolunk ez jellemző a tanári pályára is. Sokszor tapasztaltam azt, hogy a hallgató prezentáció, vagy előadás során próbálja átvenni az oktató(k) előadási stílusát. Az attitűd dönt sikerről, vagy kudarcról. Egyesek számára az attitűd nehézségként tornyosul minden esély előtt, mások úgy találják, az attitűd esélyt nyújt minden nehézségben. Ha egy kimagasló attitűdökkel bíró ember bonyolult helyzettel kerül szembe, akkor hozza ki magából a legtöbbet, amikor annak a legrosszabb vonatkozásaival találkozik. → Amikor Napóleont az iskolatársai alacsony származása és szegénysége miatt csúfolták és gúnyolták, minden erejét a tankönyveinek szentelte. Tanulmányaiban

hamarosan osztálytársai fölé magasodott, és kivívta tiszteletüket. Az attitűdjeinknek egyaránt lehetünk urai, vagy áldozatai. Ez személyes választás kérdése. A jó döntés az, hogy kiértékeled a jelenlegi attitűdjeidet, tervezz, cselekedj választásod szerint. Hogyan haladhat egy vezető egyre magasabbra? A vezetőnek meg kell tanulnia lemondani, ha magasabbra akarnak törni. A mai világban a legtöbb ember azért szeretne felfelé mászni ama bizonyos ranglétrán, mert úgy hiszi, hogy a szabadság és a hatalom vár rá a csúcson. Mindössze csak azt nem veszi észre, hogy a vezetés nagyon sok helyzetben nem egyéb, mint áldozathozatal. Sokan tudomásul veszik, hogy szükségképp áldozatokat kell hozni, legalábbis a vezetés kezdeti szakaszában. Minél magasabb szintre akarsz eljutni a vezetésben, annál nagyobb áldozatokat kell hoznod. A siker nem létezhet a lemondás attitűdje nélkül. Hogy feljebb juss, sok mindenről le kell mondanod. Ilyen a vezetés valódi természete. S ebben áll a megfelelő attitűd ereje.

2. ábra Szervezeti sikeresség feltételei

A vezetői attitűdök szorosan összefonódnak a vállalkozói attitűdökkel.

Timmons (2003) kutatásai során a vállalkozói attitűd 6 jellemzőjét emelte ki:

- *Elkötelezettség és eltökéltség*. Ez a hozzáállás segíti a vállalkozót az akadályokon való túljutásban. Ez az áldozathozatali hajlandóságot is magába foglalja, mely során rengeteg időt és energiát tudnak befektetni a vállalkozásba. Kudarcok és bukások után is képes, az ilyen az attitűddel rendelkező ember felállni, és tovább dolgozni a vállalkozása felfuttatásán.

- *Kreativitás, adaptációs készség.* Az egyéni kreativitást és ötletgazdagságot mutatja ez a jellemző. Fontos az önbizalom, cselekvésközpontú megközelítés, a folyamatos innováció. A szokatlan ötletek, lehetőségek megragadásának képessége és az üzleti koncepció állandó megújítása a vállalkozói szférában.
- *A kockázat, kétértelműség, a bizonytalanság tolerálása*. A kockázat vállalásának a képességét mutatja. Ez nem jelenti azt, hogy a vállalkozónak szeretnie kell a bizonytalan helyzeteket, de mindenképpen jól kell tűrnie ellentmondásos helyzeteket.
- *Kiválóságra törekvés.* Saját normarendszer felállítása és ehhez való hűséget foglal magába. A minőség szem előtt tartásának fontossága és mindig új célok kitűzése jellemzi az ilyen attitűddel rendelkező vállalkozót. Folyamatos ön-, és vállalkozásvizsgálat jellemzi, erősségeivel, gyengeségeivel tisztában van.
- *Rögeszmés ragaszkodás a sikerhez, lehetőséghez*. Ez a jellemző fejezi ki, hogy mennyire tud a vállalkozó azonosulni a vállalkozásával, mennyire tudja az életét ennek a tevékenységnek szentelni. Az olyan ember, akinél ez a jellemvonás figyelhető, folyamatosan az ügyfelei, vevői igényeinek megismerésével, felkutatásával foglalkozik és állandóan figyeli a versenytársai, és beépíti a saját vállalkozásába is amit tanul tőlük.
- *Vezetés*. Csapatépítő hajlandósággal kell bírnia egy vállalkozónak. A feladatok delegálására való hajlandóság kell jellemezze valamint a bizalom a munkatársak iránt, és a belőlük a legtöbbet kihozni akarás. A magányos farkas hozzáállás helyett, a falkavezér szerepének betöltésére való hajlam.

2.1 *Vezetői stílusok*

A vezetői attitűdök megjelennek a mindennapjainkban, hiszen életünk fontos részét a munkánk tölti ki, napjaink, heteink jelentős óráit munkahelyünkön éljük. Nem mindegy ezért, hogy az ott töltött idő kellemesen, vagy frusztráltan telik. Természetesen ennek több befolyásoló tényezője is van, mint például a személyes közérzetünk, az adott munka iránti elköteleződésünk, érdeklődésünk, a munkatársakkal való kapcsolat, stb. Aki vezetőként dolgozik, az saját magán tapasztalhatja ezt, aki alkalmazottként szintén csak annak az inverzét. Nem mehetünk el azon fontos momentumok mellett a vezetéssel kapcsolatosan, hogy

megemlítsük a legfontosabb és legismertebb vezetési stílusokat, hiszen ezeket megvizsgálva láthatjuk az attitűdök különféle megjelenését. A főnök általában nem az alkalmazottak szíve csücske, ám érdemes foglalkozni a dologgal és a megfelelő vezetési stílus elsajátításán igyekezni. Mindenki tisztában van azzal, hogy a vezetés nem könnyű feladat, már csak abból adódóan sem, hogy a szervezet összetétele befolyásolja annak módját, módszereit és elveit. A vezető legfontosabb feladata, hogy a rá bízott felelősségnek megfeleljen, a kitűzött célok megvalósítását hatékonyan segítse elő.

A jó vezető néhány fontosabb kompetenciája:

- jó kommunikációs készség,
- határozott, magabiztos fellépés,
- jó szervezőkészség,
- motiváló erő,
- kompetencia, szakmai hozzáértés, példamutatás.

Ahhoz, hogy valaki képes legyen vezetővé válni, először ki kell alakítania a viselkedésmintáját, avagy a vezetési stílusát. Ez mutatja meg számunkra, hogy a környezetünkben mások, milyennek értékelnek minket. A vezetői stílusokra vonatkozó következtetéseket 1938-ban *Kurt Lewin* fogalmazta meg:

a.) *A tekintélyelvű (autokratikus) vezetési stílus*

Az autokratikus vezető leginkább egyedül hozza döntéseit, a döntés-előkészítés folyamatába ritkán enged be más kollégákat. Ritkán mutat hajlandóságot kompromisszumra, engedményekre, irányítási módszerei az utasítás és a parancsolás fogalmában nyilvánulnak meg. Fontosnak tartja a tervezést, szervezést, ellenőrzést, ebből kifolyólag világosan megfogalmazza az elvárásait a beosztottjaival szemben, pontosan kiadja feladataikat. Tárgyilagos, inkább barátságtalan, távolságtartó attitűd jellemzi. Ebben a vezetési stílusban dolgozó munkatársak között éles a versenyszellem, s a minőség a legfőbb érték. Általában kellemetlen, stresszes, feszült hangulat uralkodik a munkahelyen.

b.) *A demokratikus vezetői stílus*

A demokratikus vezető konszenzuson alapuló döntéseket hoz, már a döntés-előkészítő folyamatba is bevonja a kollégákat. Előtérbe helyezi a csoportos igényeket, kollégáinak érdekeiért kiáll.

Módszere a kompromisszum-keresés, szavazás, a többség akaratának érvényesítése. Pozitív, megértő, humánus attitűd jellemzi, barátságos légkört szeretne kialakítani, ezért a beosztottak jólétével, kényelmével foglalkozik. Munkatársaira egyenrangú félként tekint és nem kíván többet, mint ami teljesíthető. A demokratikus vezetésben részesülők esetében a rendelkezésre álló idő 50%-át tette ki a munkavégzés, de nem csak a munka iránti érdeklődés volt magasabb, hanem a kreativitás és eredetiség is nagyfokú volt, illetve kimagasló ennél a vezetési stílus alatt dolgozó egyéneknél a csapatszellem is.

c.) *A „laissez faire" (mindent ráhagyó, anarchikus) vezetési stílus*

Az anarchikus vezetés lényege, hogy a csoporton belüli a nem informális vezetők, vagyis a hivatalosan nem kijelölt vezetők, hozzák meg a döntéseket. Ezek az egyének rendszerint a társaságok középpontjai, harsány, nagyhangú emberek, akik olyan kisugárzással rendelkeznek, amely magával ragadó, képesek irányítani a kisebb-nagyobb csoportokat. A hivatalos vezető pedig ráhagyó, túl engedékeny attitűddel szavak nélkül átadja így a vezetést. Ilyen szervezetnél lehetetlen stratégiailag fontos és szakmailag megalapozott döntéseket hozni. A kutatási eredmények azt mutatták, hogy a „laissez faire" alatt dolgoztak a legkevesebbet. Ahol ezt a vezetői stílust alkalmazták rossz volt a végzett munka minősége is, az érdeklődés minimálisra csökkent, és a foglalkozások játékba, beszélgetésekbe fulladtak.

2.2 *Lewin kutatásai*

Lewin kísérleteit óvodások körében végezték először. Egy óvónő foglalkozott hónapokon keresztül három csoporttal. A kísérlet kezdetén a csoportok között nem volt különbség. Idővel az egyik csoportban a dresszúrára épülő vak fegyelem (autokrata attitűdök); a másodikban a szabadosság (laissez faire); a harmadikban pedig a belátásra, önfegyelemre alapozott módszerek eredményeit vizsgálták.

A kísérlet nagyon jól sikerült. Az óvónő a stílusokhoz megfelelő attitűdökkel vezette a kis létszámú csoportokat. A végén látható volt a munka hatékonysága. Az előző pontban említett jellemzőket alkalmazva más-más hozzáállással végeztette el a munkát a gyerekekkel. Ebben a kísérletben a leghatékonyabb munka és a legjobb hangulat a demokrata jegyekkel vezetett csoportban volt. A teljes káosz pedig a ráhagyó magatartási módszereket követő vezetés mellett volt észlelhető.

Egy másik, nagyszámú kísérlet alapján egy szimulált csoportos feladatmegoldás tapasztalatait foglalta össze. Három jellegzetesnek tekinthető belső szerveződést és irányítási stílust tudott értelmezni:

Autokratikus stílus

A csoporton belül rövid időn belül elfogadottá vált egy személy, aki gyorsan átlátta a feladatot, azt megfelelően (szakmailag) felbontotta és a csoport többi tagja között a feladatkiosztást és koordinálást határozottan és világosan elvégezte. A továbbiakban számon kérte a feladatokat és kézben tartotta a csoportot. A csoport az említett személyt elfogadta és alkalmazkodott az értékrendjeihez.

Demokratikus stílus

A csoporton belül, az előzőekhez hasonló irányító személy megjelenése szintén megtörtént, de munkamódszerében és a csoporttagokkal való kapcsolat tartós tekintetében eltérő módon tevékenykedik. A feladatfelbontás, illetve szétosztás a résztvevőkkel közösen, véleménykérés, javaslatadási lehetőség biztosításával történik. A vezető elsősorban integráló, koordináló szerepet tölt be. A feladatok, határidők számonkérése, értékelése tekintetében a következes és határozott magatartás a jellemző és az elfogadott.

Laissez-faire (szabad kezet adó) stílus

A csoporton belül az egyes személyek változatlanul önállóan és részben függetlenül tevékenykednek. A feladatok szinte egyénileg határozódnak meg, a határterületek kitűzése részleges, a csoporton belül nincs összedolgozás, a vezető minimális koordinációt valósít meg. Majd kiderül, hogy ki mit tud és képzelt bele feladatába. A laza szerkezetű feladatmeghatározás a problémamegoldás területén lehetőséget ad az egyéni képességek érvényesítésére, bemutatására.

Lewin a kísérleteiket értékelve arra a megállapításra jutott, hogy:

- a leghatékonyabb az autokratikus vezetésű stílust elfogadó csoport, illetve vezetési stílus volt;
- a legnagyobb élményt adó, s így a legnépszerűbb a demokratikus vezetés volt;
- a legeredménytelenebbnek a szabad kezet adó vezetési stílus bizonyult.

Lewin kísérletei világossá tették, hogy a feladatfelbontás és -szétosztás szakmai kérdés, s a vezetéselmélet tekintetében elsődlegesen nem erre, hanem az ún. „figyelem”-re – ami alatt a vezető és a vezetettek közötti kapcsolatot értjük – kell koncentrálni.

Habár sokan a demokratikus vezetési módot látják a leghatékonyabb elvnek, véleményem szerint nincsen helyes és helytelen vezetési stílus a gyakorlati életben. Egyrészt azért, mert külön-külön, ilyen tisztán senki sem tudja megvalósítani őket. Van, akire az egyes stílusjellemzők (például autokratikus: nem kompromisszum kész, önkényes vezetés) gyakoriabbak, mégis előfordul, hogy egy másik stílus eszközeivel (mondjuk lazább baráti megnyilvánulásokkal) próbálja hatékonyabb munkára ösztönözni a dolgozókat. Másrészt pedig a vezetőknek a szituációkhoz, emberekhez kell igazodniuk, mivel minden személyiségre más beállítódás van hatással. Egy rugalmas irányítási mód megalkotására kell törekedni, ahol a vezetési stílusok „keverednek” (nem zárják ki egymást), és iránytűként utat mutatnak a dolgozók viselkedésének megfejtésében. Illetve azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az alkalmazott vezetési attitűdök alkalmazása nagyban függ az adott munkaterülettől és hierarchiai rendszerektől. Értem az alatt, hogy a gyógyászatban, hadviselésben, rendvédelmi szerveknél kimondottam autokrata vezetőt kell/szoktak alkalmazni.

Összegzés

Mint azt láthattuk, az attitűd személyiségünk fontos jellemzője. Sok kutatás foglalkozott/foglalkozik ezzel a témával, mivel kiaknázatlan lehetőségekkel rendelkezik. Minden ember más és más, így különböző attitűddel rendelkeznek. Vezetőként tapasztalom a kollégák hozzáállását a munkához, a munka környezetéhez, a kihívásokhoz, és egymáshoz is egyaránt. Pedagógusként pedig a hallgatóimat megfigyelve még szembetűnőbbek az attitűdök. Fontos megemlítenem, hogy a személyiségük nagyban függ a neveltetéstől is. Más-más normákkal rendelkeznek, és hozzáállásuk folyamatos változáson megy keresztül, hiszen alkalmazkodniuk kell egymáshoz és az új környezethez. Megvizsgálva a Lewin–féle vezetői stílusokat, láthatjuk, hogy az egyes típusok között mekkora a különbség. Nem elhanyagolandó az sem, hogy fejlett vezetői attitűdökkel nem mindenki rendelkezik. Sok vezető nem tudja megfelelően kezelni a „kapott” pozíciót – de nyugodtan nevezhetjük

ezt hatalomnak is. Viszont az a vezető, aki önerőből, saját kompetenciáinak és tudásának köszönhetően nyerte el a vezetői státuszt, az szinte biztosan megfelelő vezetői attitűdökkel fog tevékenykedni.

Irodalomjegyzék

Allport, G. W. (1979): Az attitűdök. In: Halász L., Hunyady Gy., Marton M. (szerk.): Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest, 41–57.

Csapó Benő (2002): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest. 37–64.

Dokumentumfilm: A class divided (http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/divided/)

Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest.

Faragó Klára (1997): Attitűd. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): Pedagógiai Lexikon. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 117–118.

Halász László - Hunyady György - Marton Magda (szerk.) Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Jobbágy Mária - Bodor Pál - Csanádi Péter kutatásai előadás, Budapest, 2012. július

Maxwell, John C. (2004): Attitűd. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest

Nagy Sándor (1984): Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.

Rozgonyi Tiborné (2001): Személypercepció és attitűd (A társas világ kognitív és érzelmi vonatkozásai), Jegyzet és szemelvénygyűjtemény II.

Stahlberg, D. – Frey, D. (1995): Attitűdök I. Struktúra, mérés és funkciók. In: Hewstone, M. – Stroebe, W. – Codol, J. P. – Stephenson, G. M. (szerk.): Szociálpszichológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 163–187.

Timmons, J. (2003): New Venture Creation, Entrepreneurship for the 21st century, Irwin, Homewood, IL

Vas Judit - Herskó Anna (1968) Módszerek c. film (Lewin kutatásai)

MENTORTANÁROK ELEKTRONIKUS OKTATÓKÖRNYEZETEKKEL SZEMBENI INFORMÁCIÓBIZTONSÁG-TUDATOSSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

Duchon Jenő, duchon.jeno@gmail.com

Óbudai Egyetem Biztonságtudományi Doktori Iskola;
NAV Képzési, Egészségügyi és Kulturális Intézete

Bevezetés

Társadalmunk egyik alapértéke az információ, amelynek nem csak gazdasági értéke, hanem többek között szociális, sőt, akár hatalmi értéke is lehet, mely megteremti a digitális jólétet. Erre azonban vigyázni kell, hiszen mindez nem csak előnyökkel, hanem komoly felelősséggel is jár. Egy társadalomban minden egyes egyénnek kötelessége, hogy megtanulja kezelni azokat a közmű rendszereket, amelyek a jólétét biztosítják. Nincs ez másképpen az internet és a hozzá kapcsoló információs technológiák használata esetén sem. Minden egyes felhasználó esetén el kell érnünk, hogy tudatos eszközhasználattal rendelkezzenek, melynek fontos eleme a biztonságtudatosság kialakítása az információs társadalom minden polgára számára (Nyikes, 2016; Toth, 2013; Tóth, 2014).

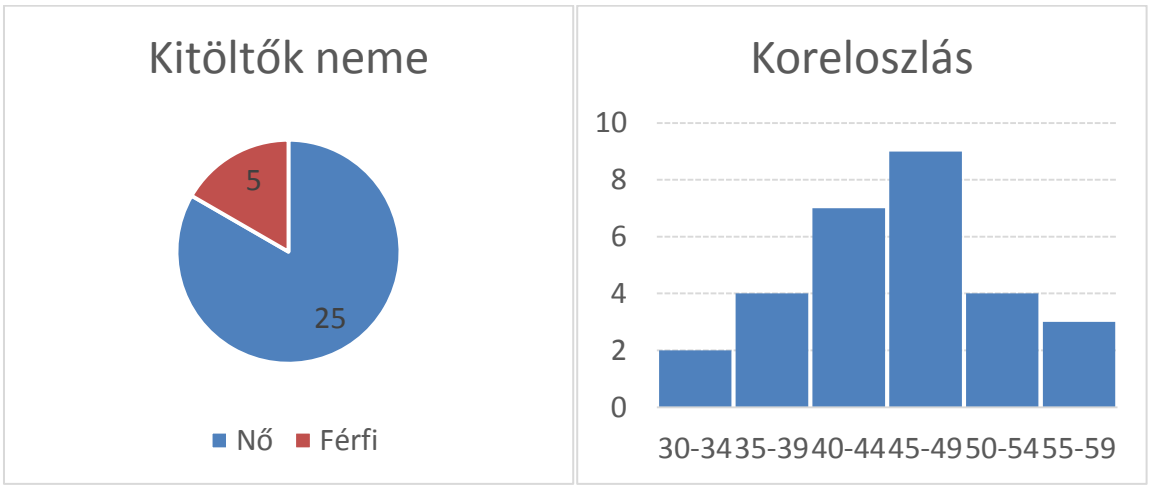
A biztonságtudatosság vizsgálata minden esetben egy igen komplex feladat. Az interneten több kérdőívet is találhatunk, melyek a vizsgálat alapjául szolgálhatnak (Academic Frontier Project for Private Universities, 2009; SANS, 2016; Security Mentor, 2015).

Ezek a vizsgálatok az otthoni, illetve a munkahelyi informatikai környezetben végzik el a vizsgálatot. Azonban jelen esetben a cél egy olyan komplex kérdőív összeállítása volt, amely figyelembe veszi ugyan ezt a két környezetet, de nem külön-külön az egyes környezetekre jellemző biztonságtudatos viselkedésre koncentrál, hanem azok egymáshoz való viszonyára, illetve az egyes környezetben megfigyelt viselkedésminták összevetésére, összehasonlíthatóságára, különös tekintettel egyes speciális információs rendszerekre (munkahelyi alkalmazások, közösségi portálok, képzési keretrendszerek). A cél, hogy

az egyes környezetekben tapasztalt biztonságtudatossági attitűdök összehasonlításával egy egységes, ugyanakkor személyre szabható biztonságtudatosság kialakítását segítő képzési programot lehessen létrehozni. Ennek első állomása volt a 2016-os évben az Óbudai Egyetem mentortanár képzésén résztvevők által kitöltött kérdőív, melynek eredményeit terjedelmi okokból válogatottan tesszük közzé a jelen tanulmányban.

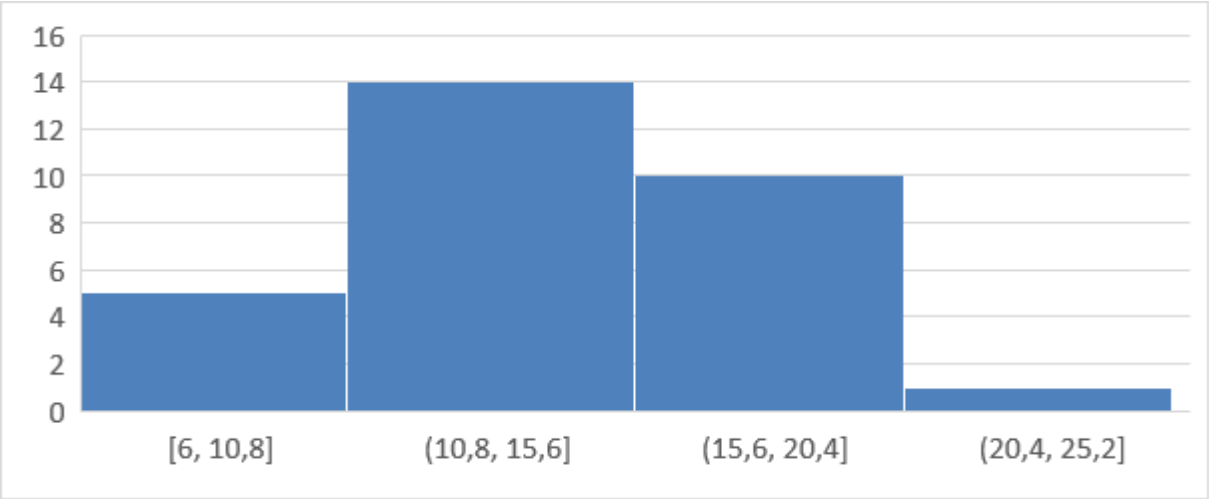
1. A kérdőívet kitöltők jellemzése

A kérdőívet összesen harminc, a mentortanárképzésben résztvevő személlyel sikerült kitöltetni. A nemek közötti megoszlás követi a tanári pályára jellemző tendenciát, amely szerint a képzésben résztvevők többsége nő, illentve jelentős részük a 40 és 50 év közötti korosztályból kerül ki (Tordai - Holik, 2016).



1. ábra
A kérdőív kitöltők neme és koreloszlása

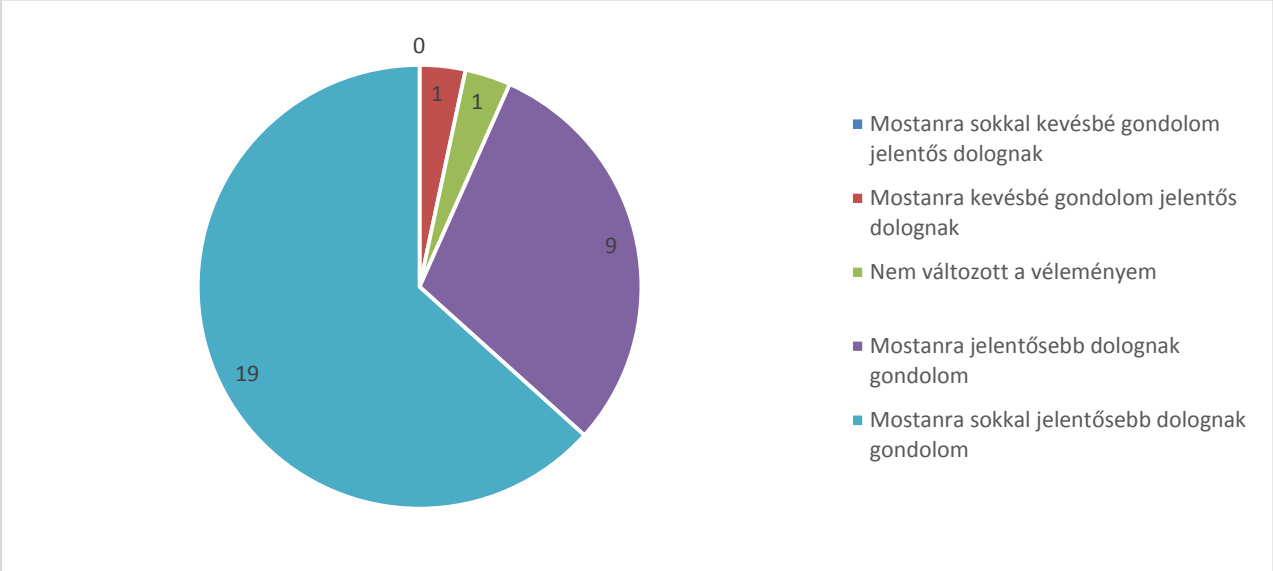
Számunkra jelen esetben az internethasználat során szerzett tapasztalatok érdekesek. Ezen a téren megállapítható, hogy a kitöltők körülbelül az ezredforduló óta, azaz a haza internethasználat robbanásszerű beindulását követően használják a világháló alapvető szolgáltatásait.



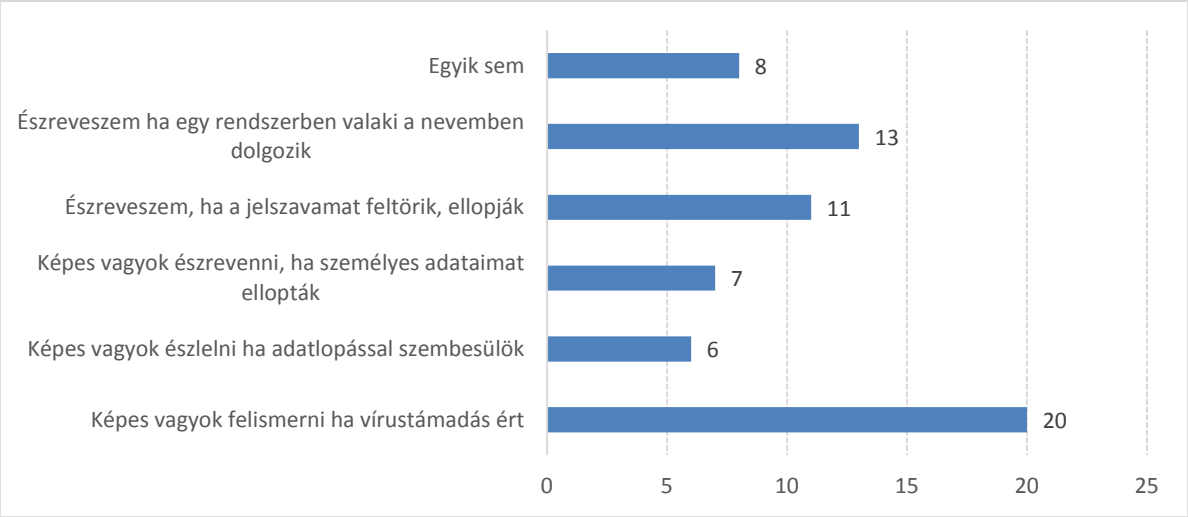
2. ábra
A kitöltők internethasználata években

2. Az információbiztonság általános megítélése a kitöltők körében

A kérdőív kitöltőinek jelentős része úgy véli, az elmúlt évek során az információbiztonság jelentősége megnövekedett (3. ábra). Mindezek mellett ugyanakkor érdemes leszögezni, hogy a tipikus információbiztonsági problémák közül egyedül a vírustámadások esetén gondolja a kitöltők többsége azt, hogy képes lenne azokat felismerni (4. ábra).

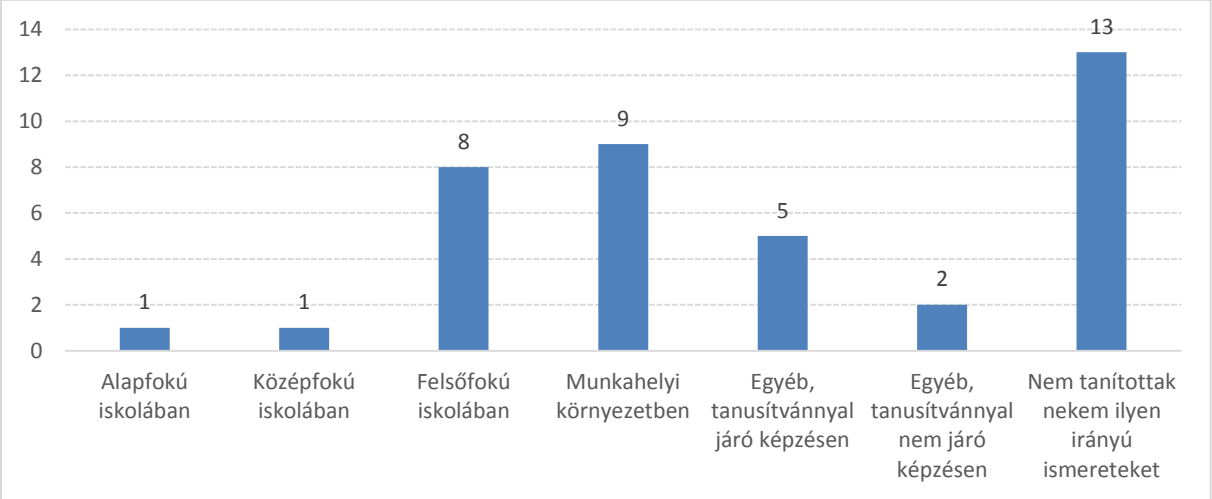


3. ábra
Információbiztonsággal kapcsolatos gondolkodás változása az elmúlt években [fő]



4. ábra
Önbiztonság érzése tipikus információbiztonságot érintő esetekben [fő]

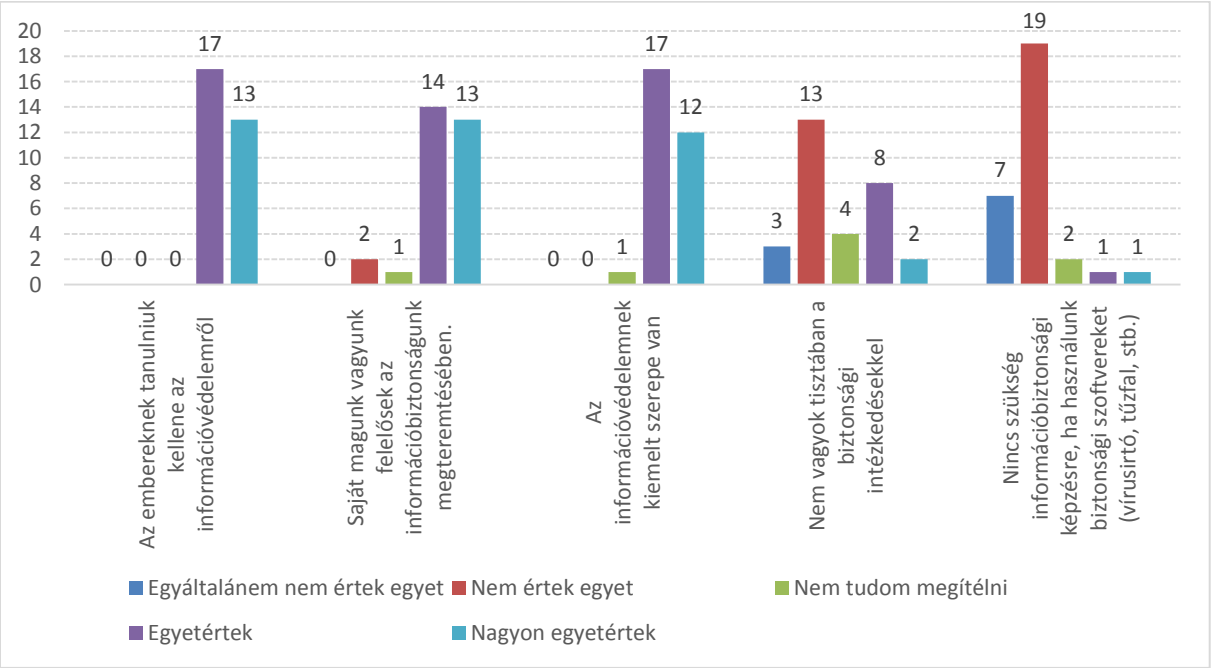
A kérdőív felmérte azt is, hogy a mentortanárok közül ki milyen képzés során tanult már információbiztonsági ismereteket (5. ábra). Jól látható, hogy önbevallásuk alapján többek a munkahelyükön kaptak képzést ebben a témakörben, esetlegesen felsőfokú tanulmányaik alatt, de sajnálatosan nagyon sokan vannak, akik még nem vettek részt ilyen irányú oktatáson.



5. ábra
A kitöltők információbiztonsággal kapcsolatos tanulmányainak helyszíne [fő]

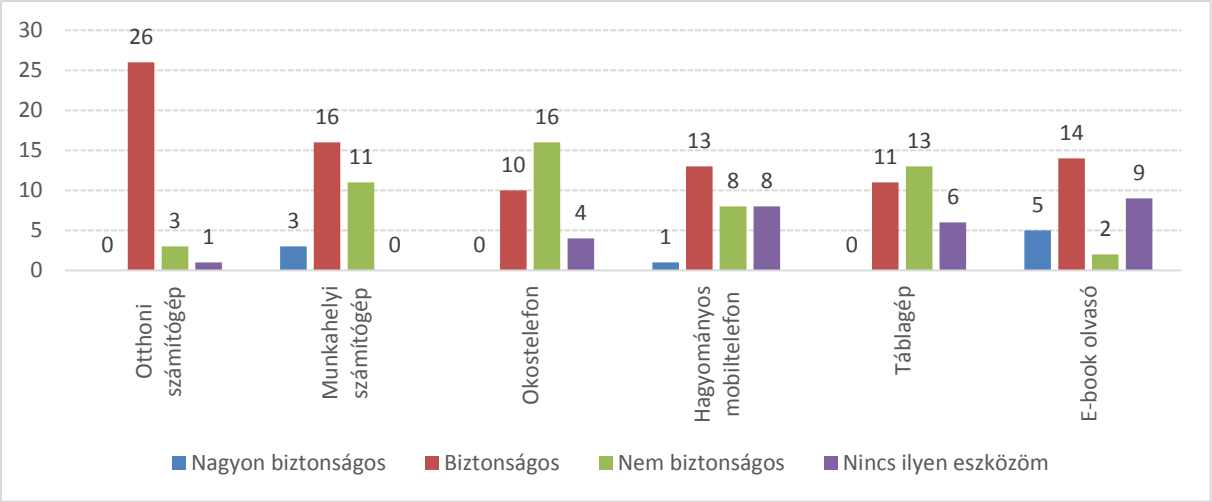
A felmérés alapján minden kitöltő egyetértett azzal, hogy az információvédelmi ismereteket valamilyen formában, de tanulni kell, hiszen amennyiben saját magunk vagyunk felelősek az

információbiztonságunk megteremtéséért, úgy az ahhoz szükséges ismereteket valahol meg kell szerezni. Három fő esetében észrevehető egyfajta felelősséghárítás, amellyel a későbbiek során még fogunk találkozni. Érdemes észrevenni azt is, hogy 2 fő úgy vélte, amennyiben alkalmazunk védelmi szoftvereket, berendezéseket, úgy a biztonságra irányuló képzést elhagyhatjuk. Ebben a kérdésben további két fő nem tudott állást foglalni. Ha figyelembe vesszük a kitöltők alacsony számát, az utóbbi két kategóriát összegezve, ez bizony jelentős aránynak tekinthető. Ugyanakkor elmondhatjuk, hogy ez is egyfajta felelősséghárítás, hiszen az adott biztonságtechnikai eszközöket tesszik meg felelőssé. Különösen fontos ez, hiszen nagyon sokan a kitöltők közül egyetértenek azzal a kijelentéssel, hogy nincsenek tisztában lehetséges biztonsági intézkedésekkel.



6. ábra
Információvédelem általános megítélése [fő]

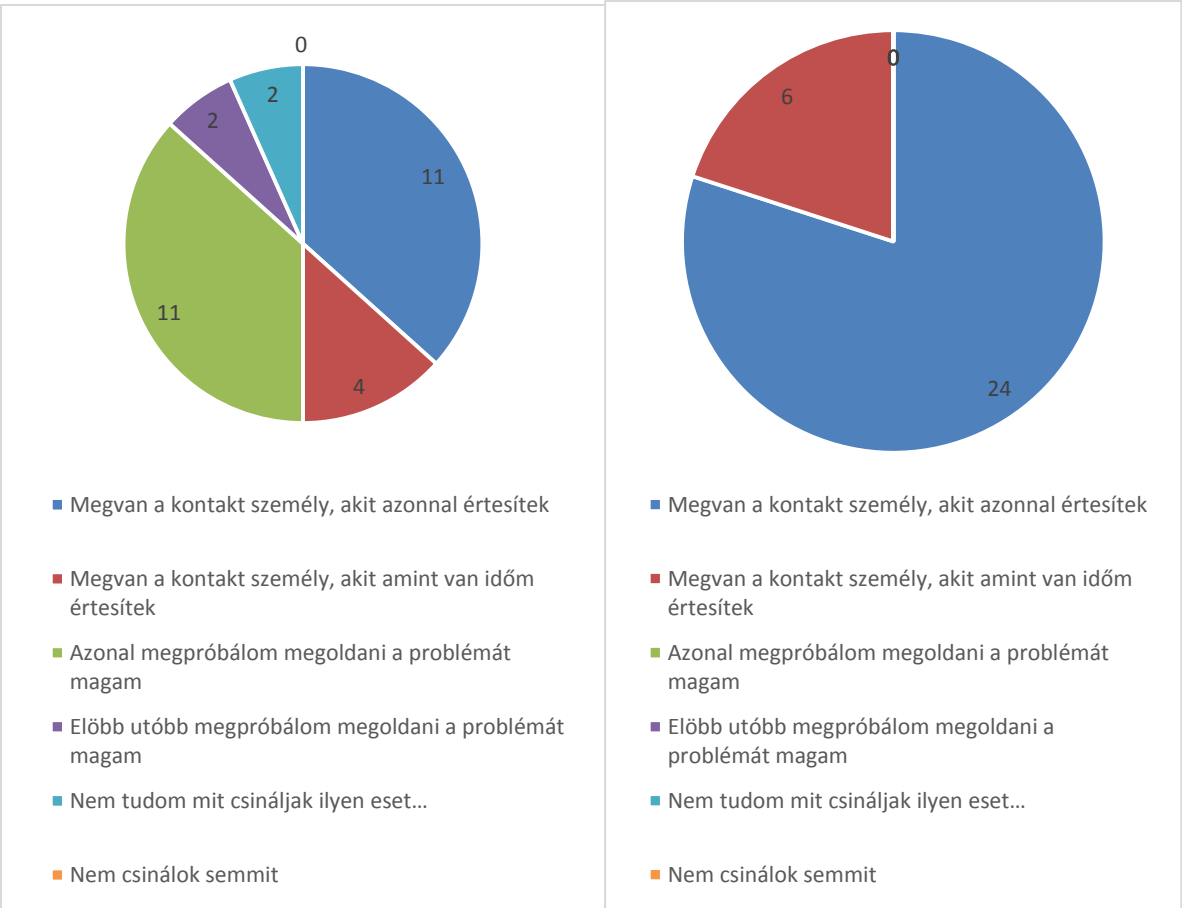
Megkérdeztük azt is, hogy mennyire bíznak meg a saját maguk által használt eszközökben, mennyire tartják azokat biztonságosnak. Vegyük észre, hogy jelentős különbségek mutatkoznak a véleményekben. Különösen érdekes lehet ez az ugyanarra a technológiára épülő okostelefonok és táblagépek esetén. Szintén figyelemreméltó, hogy a saját felhasználású otthoni számítógépet a mentortanár hallgatók összességében biztonságosabbnak tartják, mint a munkahelyi számítógépet (7. ábra).



7. ábra Használt eszközök információbiztonság érzete [fő]

3. Különböző információs környezetek információbiztosság-tudatossága

A kérdőív célja volt, hogy feltérképezze a különböző információs rendszerkörnyezetekhez kapcsolódó biztonságtudatosságot biztosító viselkedési attitűdöket. Ide kapcsolódóan már az általános kérdéseknél is megfigyelhető volt az információbiztonság eltérő megítélése. Jó példa erre az információbiztonságot sértő esemény észlelése esetén való eltérő tevékenységmegjelölés. Munkahelyi környezetben a kitöltők mindegyike a probléma orvoslásáért kontaktszemélyhez fordul, igaz csak háromnegyede teszi ezt meg azonnal, a többiek csak később veszik fel a kapcsolatot az illetővel. Otthoni környezetben jól látszik, már személyes megoldáshoz is folyamodnak, azonban biztonsági résként jelentkezik itt is, hogy az elhárítási műveleteket többen nem kezdik meg azonnal (8. ábra).

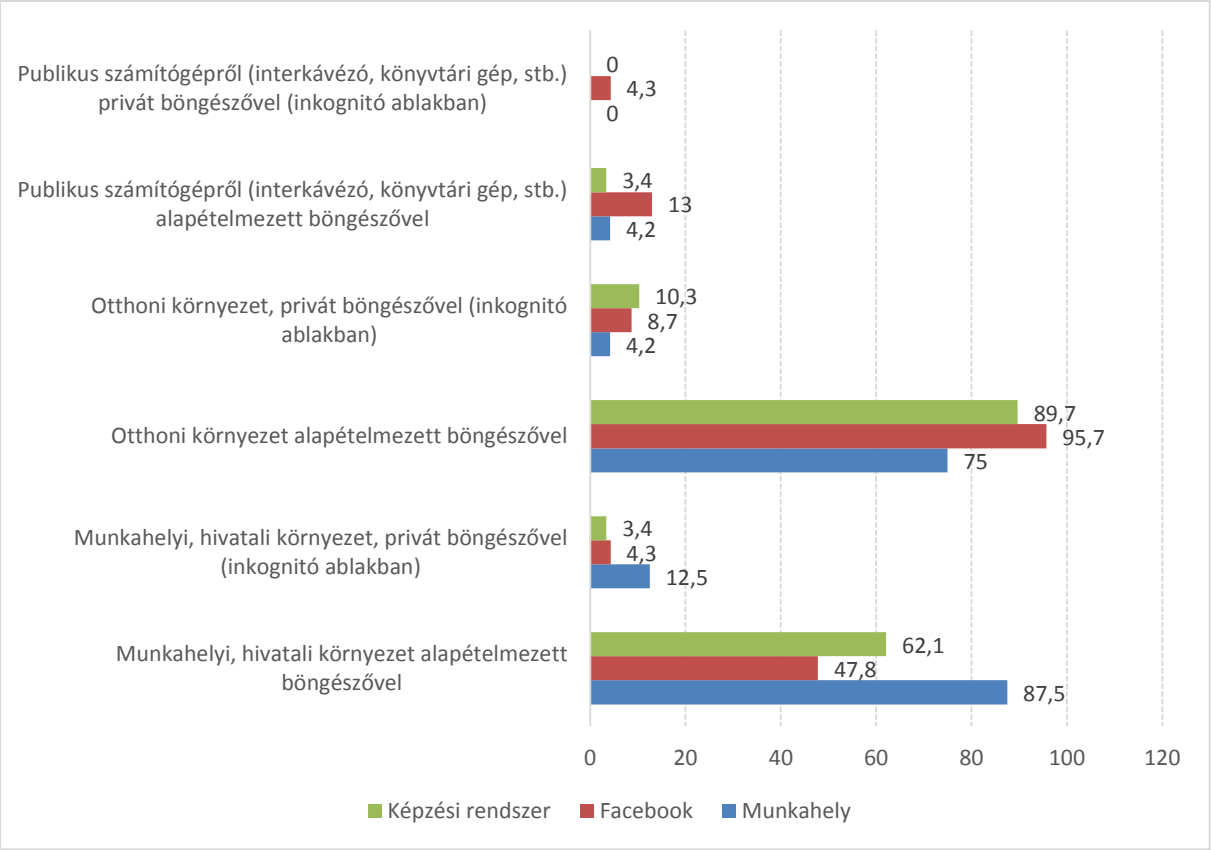


8. ábra
Környezetfüggő viselkedés információbiztonságot sértő esemény esetén [fő]
(Bal oldali ábra az otthoni, a jobb oldali ábra a munkahelyi környezetben bekövetkezett esemény esetén történő reakciót mutatja)

A vizsgálat során alapvetően 3 információs rendszerhez köthető biztonságtudatosság lett feltérképezve:

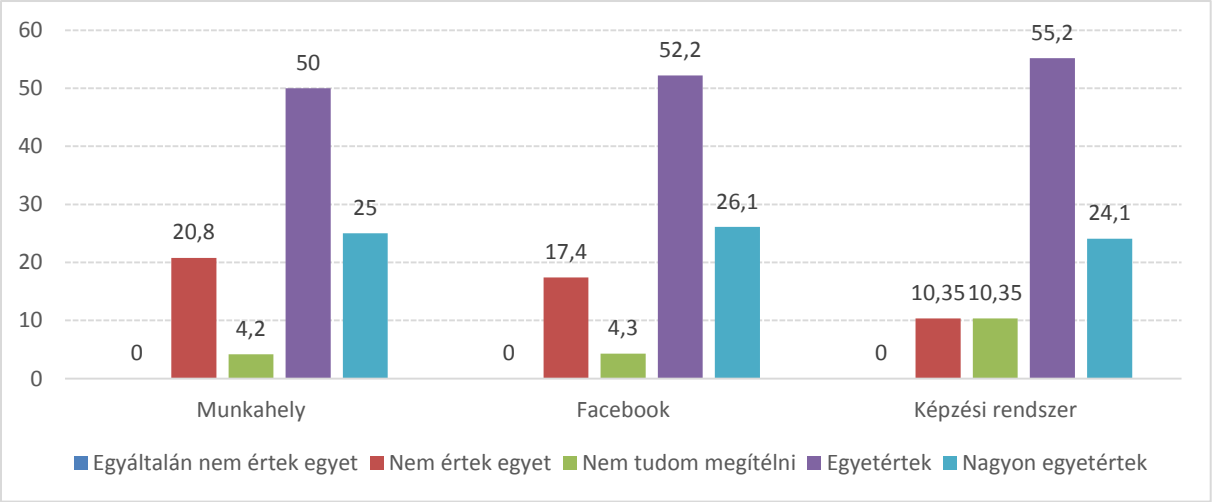
- Munkahelyi alkalmazások használata
- Facebook közösségi oldal használata
- Képzési keretrendszer használata

Természetesen ezeket az alkalmazásokat a kitöltők különböző környezetekben veszik igénybe, többségében otthonról, vagy munkahelyről. Jól látható, hogy publikus környezetből (pl. egy internetkávézóból) nagyon ritkán keresik fel ezeket a rendszereket, de ebben az esetben sem az alapvető védelmet biztosító, böngészési és személyes adatokat nem gyűjtő, privát (inkognitó) üzemmódban használják a böngésző programot.



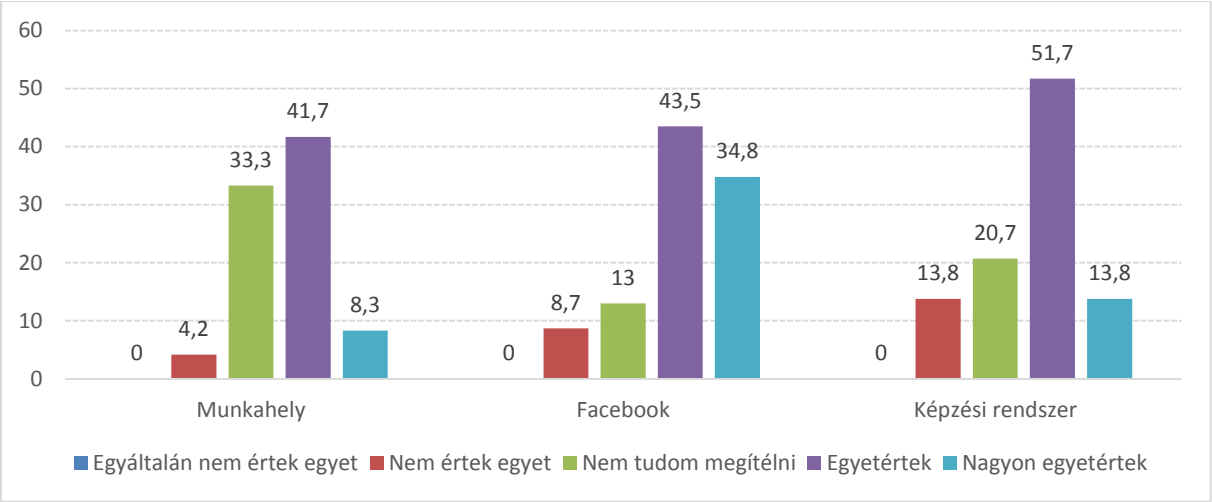
9. ábra
Adott alkalmazást milyen környezetből érik el [%]

Amennyiben az adott rendszer szerinti bontásban vizsgáljuk meg, az információvédelemmel kapcsolatos ismeretek elsajátításának szükségességét, akkor rendszertől függetlenül azt tapasztaljuk, hogy a kitöltők egy része nem ért egyet ezzel az állítással, miközben az információvádelem általános megítélésekor nem volt ilyen észrevétel (6. ábra).



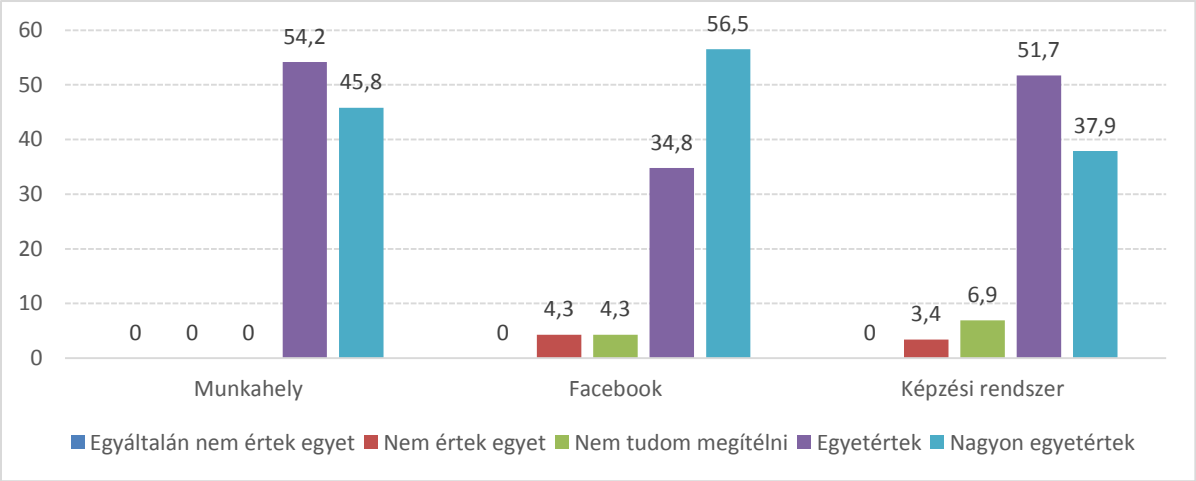
10. ábra
A kitöltők egyetértése információvédelem elsajátítandóságát illetően [%]

Amikor a felelősségi körökre kérdezünk rá, (11. ábra) már nincs ilyen eltérés az általános megítéléstől, de az mindenképpen megjegyzendő, hogy a felelősség áthárítása rendszerenként eltérő.



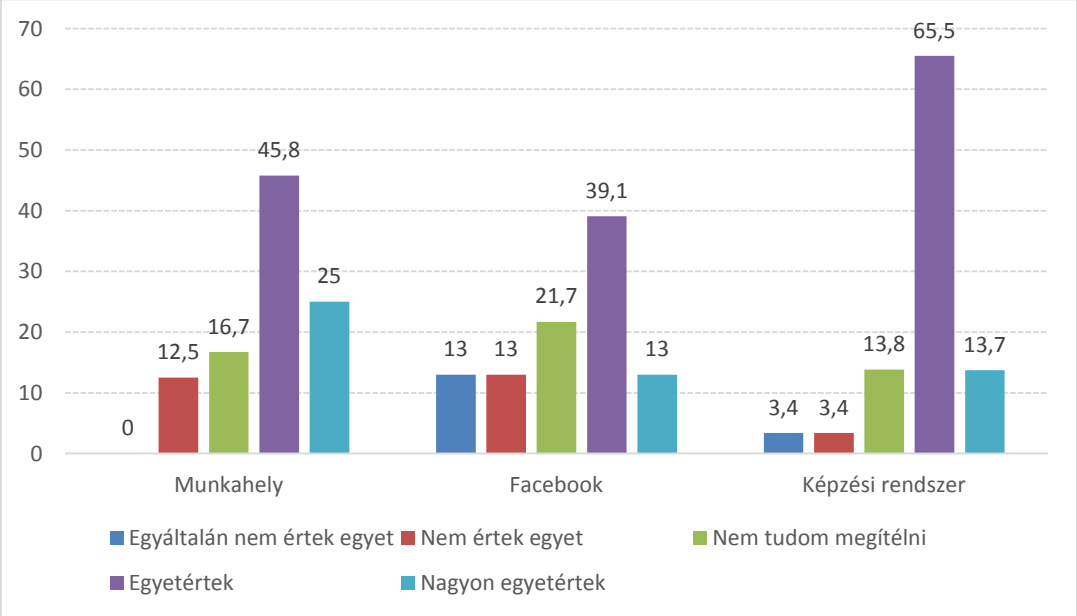
11. ábra
Az információvédelem elsajátításának felelőssége [%]

Érdemes megemlíteni, hogy a kitöltők többsége úgy véli, nem elég a képzés, vagy a személyes felelősség, fontos, hogy az adott környezetek rendelkezzenek valamilyen szabályozott kerettel (12. ábra).

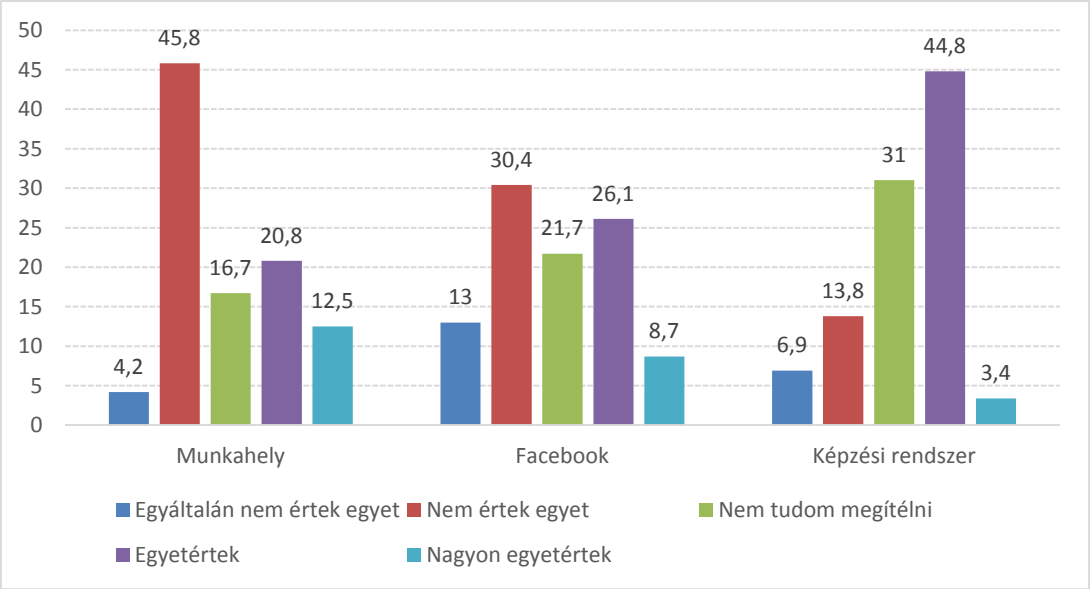


12. ábra
A kitöltők véleménye egy adott rendszer információvédelmi szabályozását illetően[%]

A szabályzók minden esetben a biztonsági intézkedések egyike. A kitöltők számára ezek a biztonsági intézkedések minden esetben jellemzően fontosak, bár ezekkel az előírásokkal már kevésbé vannak tisztában. Bár a munkahelyi intézkedéseket a többség ismeri, de még itt is akadnak szép számmal, akik ezekkel az intézkedésekkel nincsenek tisztában. A közösségi alkalmazás esetén a szórás már sokkal nagyobb, míg a képzési keretrendszer tekintetében a munkahelyi minta ellenpárját láthatjuk.



13. ábra
A kitöltők véleménye az alábbi állítással: „Sokkal nagyobb biztonságban érzem magam az adott rendszerekben dolgozva, miután tudom, hogy vannak biztonsági intézkedések.” [%]



14. ábra
A kitöltők megoszlása:” Nem vagyok tisztában a biztonsági intézkedésekkel az adott rendszerrel kapcsolatosan.” [%]

Összegzés

A biztonságtudatos viselkedés az online információs közegben különösen jelentős szerepet kell, hogy játsszon napjaink információs társadalmában. Éppen ezért fontos, hogy egy megfelelő képzési program keretében az információbiztonsághoz kapcsolódó ismereteket elsajátítjuk, illetve viselkedésváltozást idézzünk elő. Különösen fontos ez munkahelyi környezetben. Ha célként tekintünk arra, hogy kialakítsunk egy munkahelyi biztonságtudatosságot fejlesztő, eLearning megoldásokkal támogatott képzési programot, akkor annak bevezetését megelőzően szükséges felmérni a munkatársak biztonságtudatosságát. Ehhez készült a most ismertetett kérdőív, melynek célja kettős. Egyrészt egy komplex vizsgálat része, másrészt az egyén szintjén is visszajelzésül szolgálhat, és a majdani moduláris felépítésű, adaptív módszerre épülő oktatóanyag számára bemeneti paramétereket biztosít.

A mentortanárok esetében kapott adatok leíró statisztikai feldolgozása alapján megállapítható, hogy a kérdőív egyes kérdéseit célszerű pontosítani és a kitöltők körét bővíteni.

A jelenleg rendelkezésre álló adatok alapján a következő megállapítások tehetők. A mentortanárok kiemelt fontosságot tulajdonítanak az információ százalék értékének és azt biztosító biztonsági intézkedéseknek, de nincsenek tisztában azzal, hogy pontosan milyen incidensektől is kell tartaniuk. Viselkedésüket befolyásolja az információhoz való hozzáférés helyszíne, illetve az elérendő alkalmazási környezet. Kiemelt célnak tartják az oktatást és szabályozást, egyben szívesen hárítják önön felelősségüket.

Irodalomjegyzék

Academic Frontier Project for Private Universities (2009): Survey on Internet Security Awareness. [Online] 2009. 03. [Hivatkozva: 2016. 09 01.]

http://www.kansai-u.ac.jp/riss/en/shareduse/data/17_E_questionnaire.pdf.

Nyikes Zoltán (2016): A biztonságtudatosság a digitális kompetencia tükrében. XXI. Fiatal Műszakiak Tudományos Ülésszaka,

SANS, 2016: Security Awareness Planning Kit. [Online] 2016. [Hivatkozva: 2016. 09 23.] https://securingthehuman.sans.org/resources/planning.

Security Mentor (2015): Security Awareness Survey. [Online] 2015. [Hivatkozva: 2016. 09 10.] https://www.securitymentor.com/resources/awareness-survey.

Tordai Zita - Holik Ildikó (2016): Tanári kompetenciák - Mentorszemmel. Tóth Péter és Holik Ildikó (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 113-124. old.

Peter Toth (2013): Online Learning Behavior and Web Usage Mining. WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education, 10(2), p71-81.

Tóth Péter (2014):Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. Opus et Educatio: Munka és nevelés, 1. sz., p32-47.

A MOODLE KÉPZÉSI KERETRENDSZER ÁLTAL KÍNÁLT GAMIFIKÁCIÓS LEHETŐSÉGEK

Duchon Jenő, duchon.jeno@gmail.com

Óbudai Egyetem Biztonságtudományi Doktori Iskola
NAV Képzési, Egészségügyi és Kulturális Intézete

Bevezetés

Amennyiben elhangzik a játék szó, nagyon sokan felvonják a szemöldöküket. Nem csoda, hiszen ehhez a szóhoz egyfajta könnyedség társul, minden esetben valami szórakoztató dolog jelenik meg lelki szemeink előtt, már pedig ami szórakoztató, az hogy lehet komoly dolog. Persze, amennyiben arról az oldalról közelítünk, hogy ez a fajta szórakoztatás (legyen szó digitális játékokról, vagy a táblajátékokról, társasjátékokról) napjaink egyik legnagyobb bevételt termelő iparága, máris komoly tényezőként kell tekintenünk rá. Számos internetes forrás szerint egy átlagos játékos életkora 35 évre tehető. Több esetben is olvashatjuk, hogy a férfiak és a nők körülbelül ugyanannyit játszanak, igazán a játékok típusában van különbség. A mostanában fellelhető statisztikák szerint átlag napi 1 órát játszunk. (Entertainment Software Association, 2016; The Avarage Gamers, 2014; Lofgren, 2015) Ezzel a néhány háttéradattal talán beláthatjuk, hogy a játékok „tudnak valamit". Mégpedig motiválni. Motiválni arra, hogy részt vegyünk a játékban. Adódik tehát a kérdés, mivel éri el ezt a motivációt egy játék? Lehet-e ugyanezeket a motivációs elemeket felhasználni valamilyen más területen, például a gazdasági környezetben vagy az oktatás terén. A gamifikáció (vagy ahogyan sokan idehaza írják: játékosítás) pont erről szól: Játék elemek és játéktervezési technikák használata „nem játék" környezetben (Kapp, 2012).

1. Játéktervezési elvek

Egy játék megtervezése sohasem egyszerű feladat, hiszen számos rosszul megtervezett játék érhető el a piacon, melyet nem lehet eladni. Az oktatás terén sincs ez másképpen. Egy rosszul felépített képzési folyamat, egy nem megfelelően megtervezett tanóra sohasem éri el a kívánt

eredményt. Törekedni kell az úgynevezett flow élményre, amelynek lényege, hogy egy adott tevékenységben annyira feloldódunk, olyan élményben van részünk végrehajtása közben, hogy az adott tevékenységet pusztán önmagáért a cselekvésért végezzük (Csíkszentmihályi, 1997).

Amikor a játéktervezők lefektetik egy játék alapvető elemeit, mindenképpen a következő táblázat szerinti elveket veszik figyelembe (ugyanezeket az elveket egy képzés megtervezésekor sem szabad elhanyagolni.

	Játéktervezés	**Képzéstervezés**
Útmutatás	Végig kell gondolni minden játék esetén, hogy a játékosokat milyen módon vezetik be a játékba,milyen segítségeket kapnak a feladataik elvégzése közben (pl.tutorialok,egyre nehezedő küldetések, beépített súgó, stb.).	Képzés megtervezésekor figyelembe kell venni azokat a tanulási-tanítási segédleteket, amelyek a képzési folyamat teljes egészét lefedik (pl. tanulási útmutatók, képzési környezet információi, megoldókulcsok, stb.), de ide sorolható a megoldandó feladatok gyakoroltatási sorrendjének kidolgozása is.
Kiemelés	A játékok esetén mindig végig kell gondolni melyek a fókuszpontok, hogy mire szeretnék a játék közben felhívni a figyelmet.	A képzés megtervezésekor minden esetben kiemelt figyelmet kap a célok és, a kulcsfogalmak megfogalmazása.

Visszacsatolás	A játék során a játékos tevékenységeire reagálni kell. Ki kell dolgozni egy visszacsatolási rendszert, amely az egyes játékbeli tevékenységgel kapcsolatosan információt szolgáltat a játékos felé.	A képzés során kiemelt szerepet kap a megfelelő visszacsatolási rendszer kidolgozása, hiszen jelentős szerepe van a képzésben résztvevők tanulási folyamatának irányításában a puszta információszolgáltatáson túl.
Lehetőségek korlátozása	Egy játék minden esetben adott keretek között működik, adott szabályrendszerben. Ezen kereten belül a játékos ugyan szabadságot kap, de csak a szabályok által megengedett módon.	A képzési folyamat esetén is minden esetben le kell fektetni a kereteket.
Lehetetlen elbukni	Egy jól megtervezett játékban nincs végső bukás. Persze, nem minden feladat oldható meg elsőre, de biztosított a többszöri próbálkozás.	Egy jól megtervezett képzési folyamatból az abban résztvevők nem tudnak kiesni. Nem egyforma úton, nem egyforma tapasztalattal és eredménnyel, eredményességgel, de semmiképpen sem kieséssel zárják az adott folyamatot.

Egyensúly	A játéktervezés legnehezebb része az egyensúly megteremtése. A játékosok nem egyforma készségekkel, képességekkel vesznek részt a játékban, mégis biztosítani kell mindegyikük számára, hogy a játékban maradjanak.	A képzési folyamat tervezése során az egyensúly megtervezése szintén nem egyszerű, hiszen a résztvevők képességei, kompetenciái itt is eltérőek. Biztosítani kell a differenciált oktatást.
Élmény biztosítása	A játékot azért játsszuk, hogy élményt nyújtson, szórakoztasson. A tervezés során figyelembe kell venni azokat a módszereket, játékelemeket, amelyekkel ez biztosítható.	A képzési folyamat akkor válik sikeressé, ha megvalósul az élménytanulás. Lehetővé kell tenni a tanulók számára, hogy a feladatokat magukénak érezzék, és élmény legyen számukra a megoldásuk.

1. táblázat
Gamifikációs tervezési elvek

2. A gamifikációs képzés játékosai

Egy gamifikációs képzésben résztvevőkre (tanulókra) minden esetben úgy kell tekintenünk, mint egy játékosra, akikre a következők jellemzők vonatkoznak:

- Mindig a játékos áll a játék középpontjában. (Ha belegondolunk, ez pontosan egybevág a tanulóközpontú megközelítéssel, melynek esetén a tanuló alakítja saját tanulási programját (Rogers és mtsai., 2007)).
- A játékosok a kezükben szeretik érezni az irányítást. (Ez szintén kapcsolódik a tanuló központú megközelítéshez, melyben a képzésben résztvevők érdeklődésüket követve tanulhatnak, megtapasztalhatják a források gazdagságát, befolyásolhatják a

tanulási folyamatot és felelősséget is vállalnak döntéseikért (Rogers és mtsai., 2007)).

- A játékosok játszanak, azaz a folyamat élményszerű, nem kényszeredett. (Továbbra is maradva a tanulóközpontú képzésnél, melynek célja a tanulás élményszerűbbé tétele, ahol a tanuló úgy sajátít el ismereteket, hogy nem közvetlenül az ismeretelsajátításra koncentrál (Rogers, és mtsai., 2007)).

Amennyiben a tanulóinkra játékosként tekintünk, célszerű, ha megvizsgáljuk milyen játékos típusok vannak. Az egyik legelterjedtebb játékos osztályozás a Richard Bartle szerinti felosztás: (Bartle, 1996)

- Gyilkosok (Killers): Számukra a játék célja annak megnyerése a többi játékos vesztével. A győzelem történhet magányosan is, de együtt dolgozik másokkal is. A következő játékmechanizmusok mozgatják: pontszerzés, rangszerzés, együttműködés, kihívások, versenyek, ranglisták, kitűzők.
- Eredményközpontúak (Achievers): Számukra a játék célja annak 100%-os teljesítése. Ennek érdekében minden feladatot addig, addig oldanak meg, amíg annak megoldása nem jár a maximális eredménnyel, jutalommal. Érzékenyek a játékon belüli státuszukra. A következő játékmechanizmusok mozgatják: játékszintek, hierarchiák, rangok, kitűzők, jutalmak, lépcsőzetes haladás.
- Kapcsolatépítők (Socializers): A játék célja számukra a játékostársakkal való kooperáció, kapcsolatépítés. Szívesen játszik csapatban, önmegítéléséhez szükséges a társak véleménye, visszajelzése. A következő játékmechanizmusok mozgatják: kollaboráció, megosztás, kereskedés, ajándékok, jutalmak.
- Felfedezők (Explorers): Ők azért játszanak, hogy annak minden egyes elemét alaposan megismerjék, felfedezzék, megtapasztalják. Önvezérelten fedezik fel a játék minden elemét, mechanizmusát. Fontos nekik a tapasztalatszerzés, és annak biztosítása, hogy ha valami nem sikerül, újra próbálkozhassanak. A következő játékmechanizmusok mozgatják: felfedezés, birtoklás, világépítés, lépcsőzetes haladás.

Amikor képzési programot tervezzük, várhatóan a tanulóink is ezekbe a játékos kategóriákba sorolhatóak be, így célszerű, ha az egyensúlyra való törekvés jegyében olyan mechanizmusokat építünk be a tanulási

folyamatba, amely mindegyik játékostípus számára nyújt motivációt a tanulásra. A 2. táblázat összefoglalja a legalapvetőbb mechanizmusokat.

Játékmechanizmus	**A játékmechanizmust befolyásoló fő tényező**	**A játékmechanizmust befolyásoló további tényezők**
Pontok	Jutalom	Státusz Eredmények
Szintek	Státusz	Eredmények Versengés
Kihívások	Eredmények	Jutalom Státusz ÖnkifejezésVersengés Altruizmus
Virtuális javak	Önkifejezés	Jutalom Státusz EredményekVersengés Altruizmus
Rangsorok	Versengés	Státusz Eredmények
Ajándékozás, segítségnyújtás másoknak	Altruizmus	Státusz Eredmények Versengés

2. táblázat
A tanulás során működő játékmechanizmusok
Forrás: (Bunchball Inc, 2010) alapján saját táblázat

3. A gamifikációs képzés tervezése

Amikor egy gamifikációs alapokon nyugvó képzést tervezünk, akkor jó kiindulási alap lehet az úgynevezett gamifikációs piramis. A piramis segít abban, hogy képesek legyünk egy gamifikációs rendszer egyes elemeinek a feltérképezésére. Maga a piramis a gamifikációs rendszer törzseként kezelendő, amely beleépül többek között egy esztétikai rendszerbe (amely meghatározza a képzésben megjelenő elemek a kinézetét), egy audió rendszerbe (amely az egyes képzési tartalmakhoz társított vagy azok keretét adó, illetve kiegészítő hangok gyűjteménye – például- háttérzene, hanghatások, narráció, stb.), és minden más olyan érzékelés által elérhető rendszerbe, amelyet a játékosok tapasztalnak (Werbach, és mtsai., 2012).

A piramis alsó szintje (Összetevők) az alapvető építőkövek, azok az elemi struktúrák, úgy is mondhatnánk gamifikációs modulok, amelyekből egyfajta lego szerűen építkezhetünk.

A középső szint (Mechanika) a rendszer mozgatórugója, azok az elemek, amelyek az alsó szinten lévő elemeket használva lehetővé teszi, hogy a gamifikációs rendszerünk éljen, működjön. Ezek az elemek teszik lehetővé, hogy a „játékosok” részt vegyenek a játékban, ezek miatt „játszanak”.

A piramis csúcsa (Dinamika) a gamifikációs rendszer dinamizmusát biztosítja. Azok az elemek kerülnek ide, amelyek alapvetően meghatározzák rendszerünk működését, milyenségét, élményét.

1. ábra Gamifikációs piramis

Amennyiben gamifikációs rendszert építünk, minden esetben lentről felfelé haladunk, de a tervezés fázisában, fentről lefelé kell haladnunk, a következő lépések szerint (Werbach, és mtsai., 2012):

- Definiáljuk a képzési célt, és megválaszoljuk az alábbi kérdéseket.
  - Miért szeretnénk gamifikációs megoldást alkalmazni?
  - Milyen előnyöm lesz belőle a képzés során?
  - Melyek a célkitűzések, melyek a lényegi fókuszpontok?
- Felmérjük a résztvevők viselkedését
  - Mit szeretnénk, mit csináljanak a „játékosaink”?
  - Milyen mutatókkal mérhetjük azokat?
  - Ezek a viselkedések elősegítik-e a képzési célok elérését?
  - A mérőszámok milyen visszajelzést adnak a résztvevőknek?
- Elemezzük a játékosokat!

- Kik vesznek részt a képzésben?
- Milyen kapcsolatuk van a képzővel?
- Milyen játékostípusok lehetségesek?

- Aktivitás láncok, körök létrehozása
  - Hogyan tudunk aktivitás és motivációs ciklusokat létrehozni?
  - Milyen visszajelzések léteznek?
  - A visszajelzések hogyan motiválnak?
  - Hogyan tartható bent mindenki, illetve miként lehet új játékosokat szerezni?
  - Hogyan lehet egyensúlyt teremteni?
- Ne feledkezzünk meg az élmény biztosításáról!
  - Mi okozza az élményt a tervezett képzésben?
  - Hogyan lehet fenntartani?
- Válasszuk ki az eszközöket a piramis felső szintjéről lefelé haladva!

4. A Moodle által kínált gamifikációs lehetőségek

A Moodle képzési rendszer lényege (Tóth, 2013), hogy adott felületen keresztül (egy kurzusban) biztosítsa azokat az eszközöket, amelyek a teljes képzési folyamat lebonyolításához szükségesek. Ebből következik, hogy a rendszer alapvetően a gamifikációs piramis legalsó (Összetevők) szintjén tud a számunka eszközöket biztosítani.

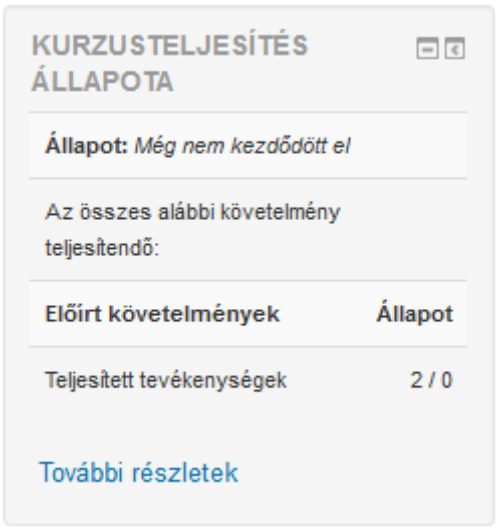
Ezen eszközök egy részét már megtaláljuk az alap rendszerben, más részüket kiegészítő modulként kell beépítenünk a program bővítményei közé. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a Moodle rendszerkörnyezetében számos olyan kiegészítő modul is elérhető, amelyek valamilyen konkrét játékok, melyeket felhasználhatunk oktatási célzattal. Ilyen bővítmény például a Games, mely tartalmazza a jól ismert akasztófajáték digitális változatát, amely az adott kurzus fogalomtárából válogatja ki a kitalálandó szavakat. Ez azonban egy konkrét játék, amelyet képzési célra használunk, azaz játékalapú oktatást tudunk általa végrehajtani. A gamifikációs képzés esetén olyan modulokat használunk, amelyek a játékok építőelemei, de önmagukban nem játékok.

Az alábbiakban összefoglaljuk azokat a modulokat, bővítményeket, amelyek segítségével – és kellő kreativitással – játékosíthatjuk kurzusainkat.

- *Teszt eredmények blokk* (2. ábra): Ranglistaként szolgál, kifejezetten a teszt típusú tevékenységek esetén. A modulon belül beállítható, hogy mely teszttevékenységet szeretnénk monitorozni, és azon belül az első hány legjobb eredményt elért tanulót szeretnék megjeleníteni (MoodleDocs, 2016).

2. ábra
Teszteredmények blokk felülete

- *Kurzusteljesítés állapota blokk* (3. ábra): Minden tevékenység típusú kurzuselem esetén beállítható, hogy a rendszer milyen esetben tekintse az elért eredményt teljesítettnek. A feltételek közül akár több is megjelölhető. Amennyiben beállítjuk a feltételeket, a Moodle nyomon fogja követni az adott elem teljesítettségét. Ugyanakkor nem csak az egyes kurzuselemek esetén, hanem a teljes kurzus szintjén (a teljes képzési folyamatra vonatkozóan) megadható, hogy az adott kurzus mikor fogadható el teljesítettnek. A Kurzusteljesítés állapota modul segítségével a tanulók egyetlen felületen gyorsan átláthatják, aktuálisan hol állnak a tanulási folyamatban, mely elemeket teljesítettek már (azokat milyen eredménnyel), így visszajelzést és útmutatást kapnak a tanulási folyamatukra vonatkozóan (MoodleDocs, 2016).



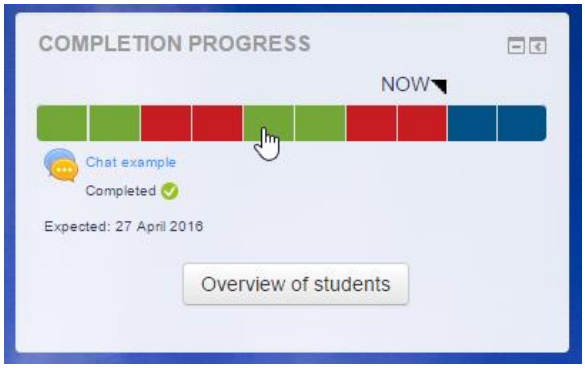
3. ábra
Teljesítések nyomonkövetése

- *Kitűzők* (4. ábra): A Moodle rendszerben lehetőségünk van arra, hogy a tanulóknak egyes tevékenységek teljesítéséért különböző vizuálisan megjelenő érméket osszunk ki. Ezek megjelennek a tanulók profil oldalán, így mindenki láthatja milyen eredményt ért el az illető. Napjainkban számos játék esetén adott feladat teljesítésekor kapunk hasonló kitűzőket, amelyeket egyfajta trófeagyűjteményként szolgálnak, hiszen azokat mások számára is láthatóvá tehetjük az online világban. Új kitűző hozzáadása esetén nevet kell adnunk a kitűzőnek, illetve a szöveges leírás mellett egy grafikus ábrát is fel kell töltenünk a rendszerbe, ami vizuálisan is szimbolizálja az adott eredményt. Meg kell adnunk az adományozó nevét is. A kitűzők egy adott időszakra is elnyerhetők, de beállítható úgy is, hogy soha ne járjanak le (MoodleDocs, 2016).

4. ábra
A kurzus teljesítésért kapott kitűzök

Az eddig felsoroltak mind az alaprendszer részei, a következő modulokat azonban már telepíteni szükséges:

- *Completion Progress blokk* (5. ábra): A modul valójában egy időmenedzsment eszköz a tanulók számára, hiszen a vizuálisan jelzi a teljesített tevékenységeket. A színek segítenek a gyors visszajelzésben, hiszen a zöld színű négyzetek jelzik az elkészült feladatokat, a kék pedig a még teljesítésre várókat. A modul kurzusteljesítés állapota blokkhoz hasonló, de a visszajelzést alapvetően vizuálisan teszi (Raadt, 2016).

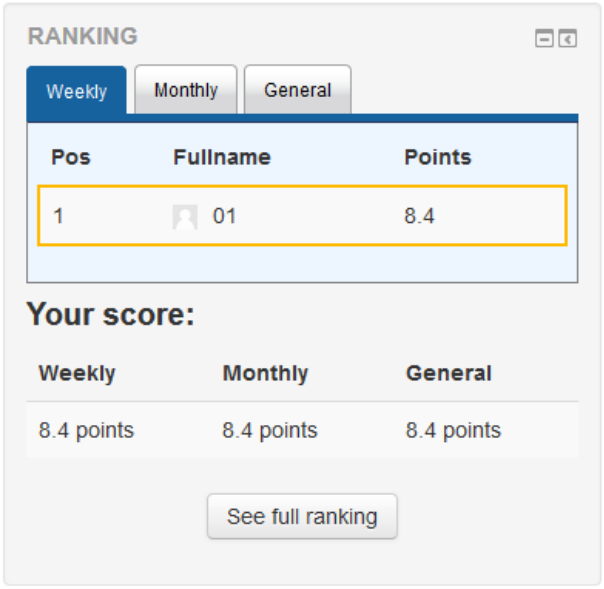


5. ábra
Completion Progress blokk felülete

- *Level Up! blokk* (6. ábra): A modul a szerepjátékok karakterfejlődési metódusát valósítja meg. A tanulók minden egyes kurzustevékenységért úgynevezett tapasztalati pontokat kapnak, amelyekből kellő mennyiség összegyűjtése esetén szintet lépnek. Minden szinthez hozzárendelhető az a küszöbérték, amely azt rögzíti, hogy mennyi tapasztalati pont szükséges az elnyeréséhez. A kurzus összeállítója minden kurzusbeli tevékenységhez hozzárendelhet adott tapasztalati pontértéket, így ha a képzésben résztvevők végrehajtják az adott feladatot, akkor tevékenységet elnyerhetik az érte járó pontot. Ezek a tevékenységek lehetnek egyszer elnyerhetőek (pl. egy teszt sikeres kitöltése), de lehet többször elnyerhető is (pl., ha tanuló minden fórumhozzászólás esetén kap pontot). A rendszer egyben azt is jelezheti a szintek segítségével, hogy az egyes tanulók az adott ismeretelsajátítás milyen fokán állnak (Massart, 2016).

6. ábra
A Level up! blokk felülete

- *Ranking blokk* (7. ábra): A modul együttműködik a Moodle rendszer kurzus teljesítését felügyelő mechanizmusával. Amennyiben a kurzuson belül beállítjuk az egyes teljesítési kritériumokat, a modul figyelemmel fogja követni a tanulók ezen tevékenységeit, és az azokra kapott pontok alakján ranglistákat állít össze. Például legyűjtheti a heti illetve a havi ranglista is. (Araújo, 2016)



7. ábra
A Ranking blokk felülete

Összegzés

Egy Moodle kurzus minden esetben a teljes képzési folyamatot fedi le (Tóth, 2014). Ennek megfelelően az általa kínált elemek is annak teljes időintervallumára adnak megoldásokat. Amikor gamifikációról beszélünk könnyen bele tudunk esni abba a hiába, hogy a folyamat egy adott elemét, egy adott téma feldolgozását veszünk alapul, és azon belül próbálunk meg játékelemeket alkalmazni. Ez azonban hibás út, hiszen a játékosítás akkor lesz eredményes, ha a teljes folyamatra tervezzük meg, és építjük fel a rendszert. A Moodle keretrendszer ehhez kiváló felület lehet, de mindez csak akkor lesz igazán eredményes, ha a gamifikációs piramis második, sőt harmadik szintjéről sem feledkezünk meg, és a program elemeit, moduljait azok alapján állítjuk össze.

Irodalomjegyzék

Bunchball Inc. (2010): An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior. [Online] 2010. [Hivatkozva: 2016. 12 26.] https://www.csh.rit.edu/~ajman/summer2012/gamification101.pdf.

Academic Frontier Project for Private Universities (2009) Survey on Internet Security Awareness. [Online] 2009. 03. [Hivatkozva: 2016. 09 01.] http://www.kansai-u.ac.jp/riss/en/shareduse/data/17_E_questionnaire.pdf.

Araújo, Willian Mano (2016): Blocks: Ranking block. [Online] 2016. [Hivatkozva: 2016. 12 31.] https://moodle.org/plugins/block_ranking.

Bartle, Richard (1996): Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Player Who Suit Muds. [Online] 1996. [Hivatkozva: 2016. 12 30.] http://mud.co.uk/richard/hcds.htm#rBartle, 1990a.

Csíkszentmihályi, Mihály (1997): Flow – Az áramlat. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1997.

Entertainment Software Association (2016): Essential Facts about the computer and video game industry. [Online] 2016. [Hivatkozva: 2016. 12 30.] http://essentialfacts.theesa.com/Essential-Facts-2016.pdf.

Kapp, Karl M (2012): The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. John Wiley & Sons, 2012.

Lofgren, Krista (2015): Video Game Statistics & Trends Who's Playing What & Why? [Online] 2015. [Hivatkozva: 2016. 12 31.]

http://www.bigfishgames.com/blog/2015-global-video-game-stats-whos-playing-what-and-why/.

Massart, Frédéric (2016): Blocks: Level up! [Online] 2016. [Hivatkozva: 2016. 12 30.] https://moodle.org/plugins/block_xp.

MoodleDocs (2016): Course completion status block. [Online] 2016. [Hivatkozva: 2016. 12 30.] https://docs.moodle.org/32/en/Course_completion_status_block.

—. 2016. https://docs.moodle.org/32/en/Badges. [Online] 2016. [Hivatkozva: 2016. 12 30.] https://docs.moodle.org/32/en/Badges.

—. 2016. Quiz results block. [Online] 2016. [Hivatkozva: 2016. 12 30.] https://docs.moodle.org/32/en/Quiz_results_block.

Raadt, Michael de. (2016): Blocks: Completion Progress. [Online] 2016. [Hivatkozva: 2016. 12 31.] https://moodle.org/plugins/block_completion_progress.

Rogers, Carl R. - Freiberg, Jerome (2007): A tanulás szabadsága. Budapest : Edge 2000, 2007, old.: 266-267.

Peter Toth (2013): Online Learning Behavior and Web Usage Mining. WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education, 10(2), p71-81.

Tóth Péter (2014):Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. Opus et Educatio: Munka és nevelés, 1. sz., p32-47.

The Avarage Gamers (2014): What is an Average Gamer? The Avarage Gamers. [Online] 2014. [Hivatkozva: 2016. 12 30.] http://www.theaveragegamer.com/averagegamers/.

Werbach, Kevin - Hunter, Dan (2012): For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Wharton Digital Press.