

Presă Universitară Clujeană

OKTATÁS  
HATÁRHELYZETBEN

Életre nevelni

*A II. Oktatás határhelyzetben* konferencia tanulmánykötete



# Életre nevelni

*A II. Oktatás határhelyzetben* konferencia  
tanulmánykötete

Szerkesztette:  
Bordás Andrea

Presă Universitară Clujeană / Kolozsvári Egyetemi Kiadó

2020

Szakvélemény:

Dr. Balogh Brigitta, egyetemi docens

Dr. Barabási Tünde, egyetemi docens

A kötetet lektorálta:

Balogh Brigitta, Bartha Krisztina, Bocsi Veronika,  
Bordás Andrea, Ceglédi Tímea, Chrappán Magdolna, Debrenti Edith,  
Engler Ágnes, Erdődy József Attila, Fenyő Imre, Kányádi Iréne,  
Kovács Edina, Kovács Klára, Magyar Sára, Ozsváth Judit, Pásztor Rita,  
Rébay Magdolna, Szabó-Thalmeiner Noémi, Todor Erika, Váradi Judit

Nyelvi lektor: Magyar Sára és Borbély Julianna

Tördelőszerkesztő: Horváth István

© Bordás Andrea, 2020.

ISBN 978-606-37-0778-0

**Universitatea Babeş-Bolyai**  
**Presa Universitară Clujeană**  
Director: Codruța Săcelean  
Str. Hasdeu nr. 51  
400371 Cluj-Napoca, România  
Tel./fax: (+40)-264-597.401  
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro  
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

# TARTALOM

## Neveléstörténet, nevelésfilozófia

Horváth Gizella: A tudatlan iskolamester tanulságai .....	7
Schaffhauser Franz: Életre nevelni – az élet értelmessége jegyében .....	18
Albu-Balogh Andrea: Iskolatörténet és személyes sors. A gyulafehérvári római katolikus gimnázium működése és nevelési elvei Karácsony Benő diákéveinek keresztmetszetében .....	28
Ozsváth Judit: „A nagy időkhöz nagy nemzedék kell” György Lajos, Márton Áron, Domokos Pál Péter és Venczel József ifjúságnevelő tevékenységének kapcsolódási pontjai .....	39
Fenyő Imre: Az Erdélyi Tükör folyóirat köre a debreceni egyetemen .....	47

## Felsőoktatás-kutatás

Gál Katalin – Pásztor Rita – Székedi Levente: Továbbtanulás a Partiumban. A Partiumi Keresztény Egyetem elsőéves hallgatóinak egyetem- és szakválasztási preferenciái .....	57
Kocsis Zsófia: A munkavállalás szerepe az egyetemi pályafutás során – határon innen és túl .....	70
Kovács Anett Jolán: A felsőoktatási validáció gyakorlata Magyarországon .....	79
Pásztor Rita – Gál Katalin – Székedi Levente: Diplomás pályakövetési vizsgálat a Partiumi Keresztény Egyetemen .....	89
Bús Imre: Pedagógia a változás határán .....	101
Dombi Józsefné: Kortárszene az SZTE JGYPK 90 éves történetében .....	109

## Pedagógusképzés

Domján M. Katalin: A pedagógusi pálya választása és a személyiségjellemzők .....	114
Debrenti Edith – Sitkuné Görömbei Cecília – Vértessy Balázs: Matematikai problémamegoldó gondolkodás vizsgálata 4. osztályos tanulók és tanítóképzős hallgatók csoportjában .....	123
Kiss Zoltán: A testnevelés tanítási gyakorlatot teljesítő hallgatók tevékenységeinek tantárgy szakmailag történő összehasonlítása .....	138
Hollósi Hajnalka Zsuzsanna – Vincze Tamás: Kísérlet az osztatlan tanárképzésből kikerülő fiatalok szakmai etikai attitűdjének feltérképezésére .....	149

## **Értékközvetítés, értékválasztás formális és nonformális színtereken**

Benkei-Kovács Balázs: A szakképzési Híd programok hatásvizsgálata kvalitatív kutatásra támaszkodva .....	159
Kovácsné Duró Andrea: Végzős szakgimnazisták értékorientációja .....	170
Magyari Sára: A magyar nyelv és kultúra tükröződése román nyelvű tankönyvekben .....	183
Tóth Brigitta – Demeter Katalin – F. Lassú Zsuzsa: Főképp/nőkép. Egy kisváros óvodáiban mesélt mesék elemzése a megjelenő nőkarakterek vizsgálatával .....	190
Bordás Andrea: Súlygyök – egy színházi nevelési program tanulságai .....	199
Tolnai Tímea Katalin – Szűcs Enikő: Vallásos nevelés az érmelléki Bihardiószegen. A konfirmáció szokásának bemutatása a 20. század második felétől napjainkig ...	208
Gelencsérné Dr. Bakó Márta: Feltáró kutatás az állatasszisztált tevékenység megítéléséről Magyarországon .....	218

## **Kétnyelvűség, kisebbségi nyelvhasználat az oktatásban**

Bartha Krisztina: Kétnyelvűség a romániai magyar óvodapedagógusok szemével .....	230
Belényi Emese: Továbbtanulás, otthonteremtés és identitás egy partiumi magyar siket közösségben .....	239
Gölcz Mira: A német nemzetiségi nyelvjárás gyakorlati alkalmazása az oktatásban .....	252
Mészáros Mária: A Fushë Kosova és Székelyhíd városában élő kétnyelvű roma gyermekek memóriájának fejlettsége .....	261
Karászi Éva - Zsuzsanna: A kenyér nyelvi képe a magyar és a román gyermekirodalmi alkotásokban .....	269

## **Gyakorlatközelben, szak módszertani kutatások**

Dr. Géczy-Laskai Judit: Kézművességről pedagógusoknak .....	278
Siposné Tavaszi Virág: Az anyag-forma-funkció összefüggésének jelentősége tárgyalkotó tevékenységek során alsó tagozaton .....	290
Szőcs Brigitta - Krisztina: Szubjektív viszonyulás a matematikához és a szorzás- oktatást támogató interaktív fejlesztő tevékenységhez harmadik osztályban .....	298
Cseh Tünde Andrea: Személyiségfejlesztés játékkal .....	308
Sziszik Paraschiva - Rozalia: Szülői értekezletek a szimultán oktatásban .....	317
Orbán Rita: Tanulási nehézségekkel küzdő kisiskolások helyzete a romániai tanügyi rendszerben .....	329
Dr. Patocskai Mária – Dr. Gyórfi Tamás: Az antropogén környezetterhelést jelző indikátorok és gyakorlati alkalmazásuk .....	339

<b>English Abstracts</b> .....	346
--------------------------------	-----

# HORVÁTH GIZELLA

professzor, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad  
horvath.gizela@partium.ro

## A tudatlan iskolamester tanulságai

*A szöveg a nevelés egyik hagyományosan elfogadott, ma már inkább elhallgatott célját vizsgálja: az emancipációt. A nevelés és az emancipáció kapcsolatának problematizálásában Jacques Rancière, A tudatlan iskolamesterről szóló írására támaszkodtam.*

*Érdekes módon, Rancière írásai sokkal nagyobb visszhangot váltottak ki az esztétika területén, mint a neveléstudományokban. Az előadás ezt a hiányos recepciót kívánja pótolni. A tudatlan iskolamesterről szóló írás fő tézise, hogy az emancipáció érdekében a tanárnak le kell mondania tudásáról, hogy lehetővé tegye a tanítvány önálló fejlődését. Sarkosabban fogalmazva: tanítóként meg tudjuk tanítani a tanítványnak azt, amit mi nem ismerünk. Amellett érvelek, hogy érdemes foglalkozni Rancière gondolataival a tudatlan iskolamesterről, még akkor is, ha írásában nem pusztán megszívlelendő, hanem kritizálандó kijelentésekkel is találkozunk.*

**Kulcsszavak:** Rancière, tudatlan iskolamester, emancipáló nevelés, intelligenciák egyenlősége

Az oktatás-nevelés kapcsán talán egyetlen pontban van konszenzus: az oktatás-nevelés úgy az egyén, mint a társadalom számára kiemelkedően fontos folyamat. A konszenzus nagyjából itt véget is ér. Ez nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy az oktatás-nevelés célját/céljait illetően számos elképzelés van, és ezekből kiindulva határozzák meg azt, ahogyan az egész folyamatot megszervezik. Egy összesítő munka, amely 1999-ben kerül előtérbe az oktatás-nevelés kulcsfogalmait, leltárba veszi a legjelentősebb elképzeléseket az oktatás-nevelés céljáról, és a következő fő célokat határozza meg (Winch–Gingell 1999, 13), az egyén, illetve a társadalom szempontjából: az egyén autonómiája/jó állampolgárok nevelése, biztos kulturális háttér az egyén számára/kulturális értékek megőrzése, társadalmi beilleszkedés egy szakmán keresztül/gazdasági fejlődés.

Ha nem tévedek, az utóbbi évek oktatás-politikai diskurzusa, legalábbis Magyarországon és Romániában sokkal kevésbé foglalkozik az egyén szempontjaival (autonómia, kulturáltság, boldogulás) és sokkal intenzívebben hangsúlyozza a társadalmi célokat, elsősorban a gazdasági szempontot (a munkaerő-piaci érvényesülés) és a nemzeti identitás erősítését (kulturális hagyományok megőrzése).



Úgy tűnik, napjainkban nem eléggé tematizált – legalábbis a mi környezetünkben – egy olyan cél, ami a 19. század számára még evidens volt: az emancipáció, az egyén kiemelése a tudatlanságból és felemelése egy társadalmilag alacsonyabbrendűségből. A felvilágosodás eszméivel összhangban, a közoktatás által a társadalom alacsonyabb rétegeinek felemelését, így a társadalmi haladást akarták elősegíteni.

Mára már az emancipáció témája kevésbé van jelen az oktatásról való elmélkedésben – éppen ezért érdekes Jacques Rancière provokatív jelenléte az oktatás-nevelésről szóló viták porondján. A következőkben bemutatásra kerülnek Rancière *A tudatlan iskolamester* híres írásának tézisei, majd egy töprengő összefoglalás arról, hogy vajon mit tanulhatnak a tudós tanárok a tudatlan iskolamester esetéből.

### **Az emancipáló nevelés eredendő bűne**

Az általános oktatás elterjedése a 18-19. századi Európában nem véletlen: az új, modern, demokratikus nemzeti államoknak művelt, nemzeti öntudattal rendelkező polgárokra volt szükségük. A nép nevében megvívott forradalmak következtében nem lehetett „a népet” ignorálni: úgy tűnt, a leghatékonyabb módszer a nép „felvilágosítására”, illetve ennek következtében „emancipálására” a közoktatás. Különbösen is: hogyan lehetne rávenni embereket arra, hogy iskolába járassák gyerekeiket, energiát, pénzt investáljanak az oktatásba, ha az oktatás nem kecsegtetne azzal a perspektívával, hogy javít a helyzetükön, felszabadítja a függőségek alól (autonómmá teszi őket) és kiemeli az alacsonyrendűségből (emancipálja őket)?

Az emancipáló nevelés végső célja egy olyan társadalom, ahol mindenki „emancipált”, azaz felszabadult mások hatalma alól, mindenki egyenlően autonóm. A modern társadalmak egyik alapelve az egyenlőség: a törvények előtti egyenlőség, illetve az egyenlő esélyekre való törekvés. A modern demokratikus társadalmak legalább a lehetőségek szintjén igyekeznek az egyenlőséget biztosítani, szemben az oligarchikus társadalmakkal, ahol a „kevesek” szemben állnak a „sokakkal”, és privilégiumaikat természetes adottságnak vélik.

Tegyük fel, hogy minden olvasó demokratikus érzelmű, és egyetért azzal, hogy az egyenlőség egy kívánatos állapot: jó lenne, ha mindenkinek egyenlő esélye lenne úgy alakítani az életét, ahogy szeretné, ha nem lennének magasabbrendű és alacsonyabbrendű állampolgárok, ha az alacsonyabb sorba születettek ugyanolyan eséllyel pályázhatnának meg pozíciókat, életformákat, mint a magasabb státuszú polgártársaik. Vagy legalábbis szeretnék azt, ha a világ ezen különbségek csökkentésének irányába haladna.

Ha mi, pedagógusok ebben egyetértünk, a következő kérdés, amire válaszolnunk kellene az, hogy vajon az oktatás-nevelés hozzájárul-e az óhajtott egyenlőség előmozdításához?

Sokáig úgy tűnt, hogy az oktatás kétségtelenül a társadalmi haladás, a személyes felemelkedés királyi útja. Vitatkoztak azon, hogyan kell megszervezni az oktatást, milyen didaktikai elveket kell követni, milyen tartalmakat kell átadni és hogyan – de azt, hogy az oktatás a haladás szolgálatában áll, nem kérdőjelezték meg. Az oktatás mindenképpen előkelő helyet kapott a társadalmilag alacsonyabb osztályokkal

vagy rétegekkel kapcsolatos stratégiákban. Az éhezőnek ne halat adj, hanem tanítsd meg halászni – ezen szemlélet alapján a társadalmat irányítók úgy gondolták, hogy a közoktatással tehetnek a legtöbbet a szegényekért, a leszakadó rétegekért.

A huszadik század második felében többen is megkérdőjelezték ezt az egyszerű képletet, amelyben a közoktatás egyenesen vezet az emancipációhoz. Az oktatásról szóló társadalmi vitákban világszerte jelentős szerepet játszottak Paolo Freire, Pierre Bourdieu és Jacques Rancière írásai.

Az emancipatív oktatás alapvető ellentmondását Gert Biesta a következőképpen foglalja össze: „*Az emancipáció külső beavatkozást igényel, egy olyan valakiét, aki nincs kitéve annak a hatalomnak, amin győzedelmeskednie kell. Ez nem csupán azt mutatja meg, hogy az emancipációt úgy értették, mint amit valakin elkövetnek. Azt is világossá teszi, hogy az emancipáció azon az alapvető egyenlőtlenségen nyugszik, ami az emancipátor és az emancipálandó között van*” (Biesta 2010, 44).

Ezt az álláspontot mindhárom fentebb említett író magáévá teszi. Jelen írás elsősorban Jacques Rancière *Tudatlan iskolamester* című munkájára támaszkodik, amellyel a nevelésemélet szempontjából az utóbbi néhány évben kezdtek intenzívebben foglalkozni (Galloway 2012).

### **Jacques Rancière és a tudatlan iskolamester**

Jacques Rancière 1987-ben adta ki franciául *A tudatlan Iskolamester (Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle)* című könyvét, amely az 1991-es angol nyelvre való fordítása után jelentős karriert futott be. Rancière írásainak szervező elve az emancipáció kérdése, amely megzavarja a társadalmi egyenlőtlenségeket. Felfogásában az egyenlőség nyilvánvaló és központi érték: nem merül fel az egyenlőség indoklásának kérdése, sokkal inkább az, milyen stratégiákkal bizonyítható újra és újra az az elv, hogy minden ember egyenlő. Eleve téves úton járnak, akik az egyenlőség elérését célként határozzák meg: „*az egyenlőség nem egy elérendő cél, hanem egy kiindulópont, egy feltételezés, amit minden körülmények között fenn kell tartani*” (Rancière 1991, 138).

Rancière életművében politika, oktatás, művészet egymással összefüggő, egymástól elválaszthatatlan területek. Ezen területek működését napjainkig a 18. századi történések határozzák meg: a demokrácia bevezetése és az ezzel egyidejűen megjelenő esztétikai rezsim. A demokrácia ellenfele Platón elképzelése, aki amellet érvel, hogy minden embernek megvan a saját helye és szerepe a társadalomban, amihez igazodnia kell, és ezek a szerepek és helyek hierarchikusan szerveződnek, nem egyenlőek. A munkás, aki fizikai erőfeszítést tesz, nem gondolkodhat (nincs ideje rá), és nem foglalkozhat művészetekkel. A társadalmi tér és idő (az érzékelhető) fel van osztva: vannak nemes és közönséges emberek, vannak fennkölt és vulgáris témák, vannak előkelő és megvetendő foglalkozások.

Ezeket a különbségeket – legalábbis elvben – a demokrácia és az esztétikai rezsim megszünteti, lehetővé téve hogy bárki bármilyen helyet betöltsön, idejét bármivel kitöltse, bármit lásson, mondjon, gondoljon az érzékelhető új felosztásában (*le partage du sensible*). Viszont az intézmények szükségszerűen újratermelik az érzékel-

hető egyenlőtlen felosztását, és ez alól nem kivétel a közoktatás sem. Ez azt jelenti, hogy az egyenlőség elvét újra és újra bizonyítani kell, azzal, hogy a kikristályosodó rendeleteket a szubjektumok megzavarják.

Rancière nevelésről szóló elméleteinek tétje a hátrányosan egyenlőtlen egyenlőségének bizonyítása (az emancipáció). A francia gondolkodó nem bízik a Régi Iskola emancipációs hatásában. Úgy látja, hogy hiába a sok jó szándékú ember – az a nevelési forma, amit alkalmaznak, és amely a magyarázatra épül, nem emancipálja, hanem elbutítja a tanítványokat. Rancière igazi hadjáratot indít a magyarázat ellen: ez a módszer, amely szerinte minden hagyományos oktatási folyamat lényegét képezi, elkerülhetetlenül az intelligenciák egyenlőtlenségének elvére épül és a tanítványok elbutításához vezet, azaz az egyenlőtlenségek fenntartását szolgálja.

Az emancipáló szándékú nevelést a következőképpen írja le Rancière: a nevelő, aki a tudás birtokában van, a tudatlan tanítványt fel akarja emelni egy magasabb szintre (emancipálni akarja), mégpedig úgy, hogy át akarja adni saját tudását. Ehhez a könyvben leírtakat magyarázza, lehozza a tanítvány szintjére. Az foglalkoztatja, hogyan tudná jobban megmagyarázni, leegyszerűsíteni az anyagot, ahhoz, hogy a tanítvány megértse. A magyarázó oktatásban egy szóbeli magyarázat szükséges ahhoz, hogy megmagyarázza az írott magyarázatot: a könyvben magyarázottakat a tanár tovább magyarázza, és hogy a diák megértse, a magyarázatokat is megmagyarázza – a magyarázat logikája „*a regressum ad infinitum elvét követeli*” (Rancière 1991, 4).

Mindeközben a tanár nem tudatosítja, hogy cselekedete nem emancipáció, hanem elbutítás (*abrutir, stultification*), mivel arra a hipotézisre épül, hogy tanítványa nem képes magától, magyarázat nélkül megérteni azt, ami a könyvben van. A magyarázatra nem a tanítványnak, hanem a mesternek van szüksége: magyarázni elsősorban azt jelenti, hogy feltételezzük, hogy a másik nem képes magától megérteni. A tanítómester „*konstituálja a képtelent (tudatlan), mint olyat*” (Rancière 1991, 6). A magyarázat a pedagógia mítosza, egy olyan világ parabolája, amely „*kettéosztott tudós és tudatlan elmék, érettek és éretlenek, képesek és képtelenek, intelligensek és buták között*” (Rancière 1991, 6).

A hagyományos nevelés alappremisszája a tanár és a tanítvány közötti hierarchikus különbség: a tanár többet tud, tehát intelligensebb, magasabb szinten áll, mint a tanítvány. Ez a különbség csökkenhet, de soha nem szűnhet meg – azaz a tanítvány soha nem emancipálódik, mindig szüksége lesz a tanárra, aki magyaráz neki, hacsak/ameddig ő maga nem válik tanárrá. Ez nem a tanár szándékán múlik – az oktatási rendszer szerkezetileg továbbtermeli az egyenlőtlenséget. Az eljárás annál veszélyesebb, minél eredményesebb, ugyanis a tanítvány első leckéje a tudástól való távolságról szól elsősorban „*önnön képtelenségét*” tanulja még, így „*a progresszív oktatás saját előfeltevésének, az intelligenciák egyenlőtlenségének szakadatlan igazolása*” (Rancière 2011a, 12).

A hagyományos pedagógia túlértékeli és misztifikálja a megértést, amelyre a tanítvány egyedül nem lenne képes, és amely csak a tudós mester privilégiuma. Ezzel szemben a francia író szerint „*megérteni annyi, mint fordítani, megadni egy szöveggel egyenértékű szöveget, de semmiképpen nem a szöveg okait/indokait*” (Rancière 1991, 9). Hiába keressük a szöveg mögöttesét, hiába próbáljuk a szövegben rejlő értelmet kibányászni: „*nincs semmi a szöveg mögött, kivéve a kifejezési akaratot, azaz a for-*

*dítási akaratot*” (Rancière 1991, 10). Minden megismerés tulajdonképpen fordítás, és minden tanulás az anyanyelv megtanulásának mintájára zajlik, és amire ehhez a tanítványoknak szükségük van nem a tanítómester, hanem „*megfigyelni és memorizálni, ismételni és ellenőrizni, összekapcsolni, amit próbálnak megismerni azzal, amit már tudnak, tenni és reflektálni arra, amit tettek*” (Rancière 1991, 10).

Az anyanyelv mintájára minden nyelvet meg lehet tanulni, és minden mást is. A megismerés nem más, mint fordítás: „*a fordítás költői munkája minden tanulás lényege*” (Rancière 2011a, 12) és „*az összes írott vagy mondott szó – fordítás*” (Rancière 1991, 63). Nietzschevel együtt, a francia író nem bíz a szöveg mögötti igazságban, inkább úgy gondolja, hogy minden ismeretünk tulajdonképpen metafora, amit más formákban is kifejezhetünk – a lényeg, hogy legyen akarat a kifejezésre. Amikor beszélünk, nem ismereteket közlünk, hanem költészetet művelünk – hangzik Rancière költői konklúziója.

A költői beszéd éles ellentétben áll a tanítás kitüntetett beszédformájával, a retorikával, ezzel a „*pervértált költészettel*” amely azért beszél, hogy elhallgattassa a másikat (Rancière 1991, 85). A retorika célja a meggyőzés: ha meggyőzünk valakit, alárendeljük az intelligenciáját a sajátunknak, eleve azzal a céllal kezdünk el beszélni, hogy bebizonyítsuk, a másik kevésbé képes, mint mi magunk.

Rancière úgy látja, hogy a nevelési rendszer elrejtje az alapigazságot: az intelligenciák egyenlősége nem az emancipáló nevelés (soha el nem érhető) célja, hanem egy kiindulópont, egy felismerésre, újra felmutatásra váró elv. Minden ember egyenlő intelligenciával rendelkezik – ennek bizonyítéka, hogy mindenki egyaránt képes volt megtanulni anyanyelvét, a tanító magyarázata nélkül. Ez a tudás – anyanyelvünk ismerete – Rancière számára a paradigmátikus tudás- és tanulásforma: az intelligenciák egyenlőségének bizonyítéka és minden további tanulás modellje. Bizonyíték arra, hogy a gyerek tud a tanár magyarázata nélkül is tanulni, így nem tudatlan. Rancière demokratikus szemléletének sarkköve az intelligenciák egyenlősége. A francia író ezen a ponton kategorikus: „*Nincs kétféle elme. Van egyenlőtlenség az intelligenciák megnyilvánulásaiban, összhangban azzal a több vagy kevesebb energiával, amit az akarat közöl az intelligenciával az új viszonyok felfedezése és kombinálása érdekében, de nem létezik az intellektuális képességek hierarchiája*” (Rancière 1991, 26).

Mit kezdünk az egyenlőtlen teljesítményekkel? Hogyan magyarázhatjuk ezeket, az intelligenciák egyenlőségének hipotézise mellett? A gond nem az intelligencia szintben van, hanem az akaratban: azért gyengébb az illető teljesítménye, mert gyengébben dolgozott, mert nem nézett jól, nem volt eléggé figyelmes (Rancière 1991, 50). Ahogyan Descartesnál az akarat okozza az értelem tévedéseit, itt is az akarathány magyarázza a figyelmetlenséget: „*az elme eredendő bűne nem a sietség, hanem a figyelmetlenség, a szórakozottság*” (Rancière 1991, 55).

Rancière nehéz helyzetben találná magát, ha magyaráznia kellene tézisének a tudatlan iskolamesterről – ugyanis beleesne a Régi Iskola csapdájába, elbutítaná olvasóit. Éppen ezért, nem magyaráz, inkább elmesél egy történetet, amelynek szereplője Jean Joseph Jacotot, a francia irodalom tanára.

Jacotot Párizsban tanított, amíg 1818-ban a restauráció következtében kénytelen volt emigrálni, és Leuvenben elfogadni egy irodalomtanári állást. Az egyetlen gond az volt, hogy tanítványai nem tudtak franciául, ő pedig nem tudott flamandul.

Így beszerezte az egyetlen kétnyelvű könyvet, ami elérhető volt (*Télémaque kalandjai* Fénelontól), és megparancsolta a diákoknak, hogy olvassák el, majd francia nyelven írják le, amit olvastak. Az eredmények messze felülmúlták elvárásait: a tanítványok érthető szövegeket írtak franciául, anélkül, hogy akár a nyelvet, akár annak nyelvtanát bárki elmagyarázta volna nekik. Így Jacotot (és nyomában Rancière) rájött arra, hogy a tanár úgy is taníthat, ha ő maga nem tud. Ezt a módszert (kiadni a feladatot, és ellenőrizni, hogy a tanítvány elég kitartással végzi-e a feladatot) más területeken is alkalmazta, így tanított például festészetet és zongorát is anélkül, hogy ő maga ezeket tudta volna. Nem a tanár tudására vagy magyarázatára, hanem egy könyvre van szükség, amiből a tanítvány dolgozik.

Ellenvetésként megfogalmazhatnánk azt a megjegyzést, hogy ez a módszer talán működhet, ha a tanítvány minimális tudással már rendelkezik: tud írni-olvasni. Jacotot (és tőle megkülönböztethetetlenül Rancière) úgy gondolja, hogy a tudatlan szülő is képes megtanítani a gyereket írni-olvasni – elég hozzá egy olyan szöveg, amit a gyerek fejből tud (például egy imádság vagy egy gyerekdal) és annak szövege. Az írástudatlan apa (vagy anya) ellenőrizni tudja, hogy vajon a gyerek elég figyelmes, követelni tudja, hogy mutasson rá a szövegben arra a részre, amit olvas, stb.

Ezzel a módszerrel, amit Jacotot fiai „univerzális oktatásnak” neveztek el, a 19. században több helyen és területen többen kísérleteztek, sikeresen. Rancière számára azért kiemelkedő ez a kísérlet, mert nem a tanítványok tudatlanságából indul ki, hanem azok tudására épít – így nem butítja el őket, hanem lehetővé teszi emancipációjukat, pontosabban ön-emancipációjukat.

A haladás- és emancipációpárti, de a régi iskolához tartozó pedagógusok törekvése az egyenlőtlenség meghatározatlan csökkentése, és ezt a társadalom teljes pedagógizálásával szeretnék elérni „*az őt alkotó egyének általános infantilizációjával*” (Rancière 1991, 133). Ha a „lifelong learning” projektre gondolunk, ez az infantilizáció ezek szerint most már egy életen keresztül tart.

Az emancipáló nevelésben a tanárnak azért kell tudatlannak lennie, hogy a két intelligencia – a saját és a tanítvány intelligenciája – közötti egyenlőség hipotéziséből induljon ki a nevelési folyamat. Nem is tudást kell átadnia – akaratával kell segítenie a tanítvány gyengébb akaratát annak érdekében, hogy a tanítvány egyedül elsajátítsa azokat az ismereteket, amelyek érdeklik, vagy amelyekre szüksége van. Rancière gondosan szétosztatja az esetleges félreértéseket, amelyeket provokatív címe, „a tudatlan iskolamester” szülhet:

*„A tudatlan tanárnak (...) nem azért ez a neve, mert semmit sem tud, hanem mert lemond a „tudatlanság tudásáról”, leválasztotta a tudását a tanárságáról. Nem a maga tudását adja át a diákoknak, hanem bevezeti őket a dolgok és jelek erdejébe, beszámoltatja őket a látottakról, arról, amit a látottakról gondolnak, igazolja és igazoltatják velük azt”* (Rancière 2011a, 13).

Az egyenlőség módszere mindenek felett az akarat módszere: „*bárki tanulhat magától, magyarázó mester nélkül, ha akar, saját vágyától vagy a kényszerítő körülményektől hajtva*” (Rancière 1991, 12). Az univerzális oktatás módszere nem tanár nélkül zajlik, nem is feltételezi a tanár és tanítvány helycseréjét vagy teljes kicserélhetőségét: van hierarchia, de ez nem az intelligenciák hierarchiája, hanem az akaratok hierarchiája.

Az oktatás tartalmát nem a „mester” dönti el, hanem a tanítvány érdeklődése vagy szüksége. Az sem gond, ha a tudástartalom szempontjából nincs semmilyen haladás. Az emancipált tanárnak nem kell aggódnia azon, hogy vajon mit tanul a tanítvány: „azt tanulja, amit akar, talán semmit”, nyugtat meg bennünket Rancière (1991, 18). Az egyetlen tudás, amire a tanítványnak szüksége van, az, hogy intelligenciája egyenlő a tanár intelligenciájával, hogy képes tanulni, csupán akarnia kell. Ennek a tudásnak a segítségével figyelni fog, „nézni és újra nézni, mondani és ismételni”, válaszolni a tanár által feltett három kérdésre: mit láatsz? mit gondolsz róla? mit kezdesz vele?, ugyanis „*Nincs semmi megértenivaló. Minden benne van a könyvben*” (Rancière 1991, 23).

Ha abban reménykednénk, hogy ezek után Rancière javasol egy rendszerszintű megoldást az emancipatív oktatás részére, csatlakoznunk kell. Az intelligenciák egyenlősége verifikálható az egyének esetében, a társadalom esetében viszont nem: „*az intelligencia csupán az egyéneken van, társulásukban viszont nincs*” (Rancière 1991, 76). Minden intézmény az egyenlőtlenség objektívációja, „*a társadalmi aktusban megjelenő magyarázat, az egyenlőtlenség dramatizációja*” (Rancière 1991, 105), így nincs rendszerszintű megoldás. A tudatlan apa, a tudatlan mester emancipálhat egy tanítványt az univerzális oktatás módszerével – egy tanügyminiszter nem tudja általánosítani a módszert, anélkül, hogy ne semmisítené meg. Ha mindent el is fogadnánk abból, amit Rancière mond, akkor sem tudnánk rendszerszinten alkalmazni. Nincs emancipálható társadalom, vagy emancipálható osztály, csakis az egyének szintjén működhet az emancipáció. Itt viszont univerzálisan: bárki emancipálhat bárkit.

### **Mit tanulhat a tudós tanár a tudatlan iskolamestertől?**

Indokolt-e Rancière felkapottsága? Lehet-e tanulni tőle, vagy csak merész kijelentéseinek köszönheti népszerűségét? Ahogyan McQuillan kérdezi: mi ez a nagy hűhó az „újabb Jacques” körül, és sejteni engedni, hogy talán inkább annak köszönhető, hogy az angol nyelvű szakirodalom mindig „*keresi a legutolsó ősz hajú párizsi szaktekintélyt*” (McQuillan 2011, 164). McQuillan maga ezt a választást nem érti, és azt állítja: „*kicsit úgy érzem magam, mint aki körül mindenki nevet, de ő nem érti a viccet*” (McQuillan 2011, 164). Láthattuk – a tudatlan iskolamestertől a tanítvány elsősorban azt tanulja meg, hogy ő maga képes, hogy ő maga is tud. De mit tanulhatunk mi, tudós tanárok a tudatlan iskolamestertől?

Elsősorban azt, hogy mindig érdemes reflektálni arra, hogy mire való a nevelés-oktatás. Általában a vita arról szokott folyni, hogy vajon a piac igényeinek megfelelő munkaerőt akarunk első sorban termelni, vagy a társadalom alakításában aktívan résztvevő cselekvőket? Ez a szembenállás nagyjából az egzakt- és természettudományok, illetve a társadalom- és humán-tudományok szembenállását ismétli. Rancière egy harmadik alternatívát mutat fel nagy meggyőződéssel: a nevelés célja az autonóm, felszabadult, emancipált egyedek (ön)formálása. Csak a többiek hatalma alól felszabadult egyének lehetnek egyenlőek. És Rancière számára nem kérdés, hogy az egyenlőség a társadalom alapértéke. Manapság, amikor a nyugati világban újra felütötte a fejét az a gondolat, hogy „mi” értékesebbek vagyunk, mint „ők”, amikor újra

bizonygatni kell, hogy a szegények, a nők, a színes bőrűek, a szexuális kisebbségek, a kínaiak, a pirézek ugyanolyan értékű emberek, mint bárki más – a francia gondolkodó törődése az egyenlőség gondolatával több, mint üdvözlendő.

Másodsorban érdemes arra reflektálni, hogy vajon a nevelési-oktatási viszonyban mennyire fontosak a didaktikai szempontok (mit, hogyan tanítunk) és mennyire a tanár-tanítvány viszony. Talán érdemes lenne többet foglalkozni a nevelés-oktatás rejtettebb, nem mérhető hatásaival, amelyek a tanítványok önképét és társas lényként való létét határozzák meg. A tanár hatalommal rendelkezik a tanítvány fölött: amit mond, ahogyan viszonyul a világhoz példaértékű, és belső elvárásként épül be a fiatal, formálódó tanítvány személyiségébe. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a tisztelet nem csak a tanárt, de ugyanúgy a tanítványt is megilleti. És Freire nem túloz, amikor azt állítja, hogy a tanár is tanul(hat) a tanítványtól. Az egyenlők dialógusa remek tanítási-tanulási módszernek tűnik.

Érdeemes mélyebben elgondolkodni azon, hogyan vajon megalapozott-e az az értékkülönbség, amit a tanult tanár és a tanulatlan tanítvány között tételezünk. Rancièrenek igaza van: a tanítási viszony elkerülhetetlenül egy hierarchikus viszony, amelyben mindkét fél abból indul ki, hogy a tanár többet tud a tanítványnál, éppen ezért taníthatja a tanítványt. Az is igaz, hogy a tanítási viszony csak a tudások egyenlőtlenségének hipotézisével perpetuálható. Vajon ez egy elbutítási viszony lenne? Ha elfogadjuk azt, hogy a magyarázat feltételezi, hogy a tanítvány egyedül nem képes tanulni, hogy nem érti, ami a könyvben van, bár „*minden benne van a könyvben*” (Rancièr 1991, 23), – akkor igen, úgy tűnik, butának kell tartanunk a tanítványt. Képes a tanítvány egyedül, segítség nélkül megtanulni az integrálszámítást vagy a szerves kémiát? Nem valószínű. De ki konstituálja azt a korpuszt, amiről úgy gondoljuk, hogy a tanítványnak meg kellene tanulnia? Ki dönti el, hogy az integrálszámítás beletartozik, de a videójátékok, a skateboarding, a pokémonvadászat nem? Nyilván, a tudós tanár – és talán nem érdekmentesen. Az értelmiség azzal a privilégiummal rendelkezik, hogy egyrészt sikerült a társadalom értékrendszerébe a teoretikus tudást magasabb szintre helyezni, mint a gyakorlati tudást (többet ér, ha valaki értelmesen tud beszélni a genetikai kódokról, mint az, ha meg tudja javítani a lefolyót), másrészt ennek az elméleti tudásnak a topográfiáját is ő maga rajzolja meg. Nem nehéz felsőbbrendűnek lenni egy olyan játékban, amelyben te magad vagy a szabályalkotó és a bíró is.

Rancièr a baloldali és a jobboldali kritikától egyaránt elhatárolódik, azt állítja, hogy sem a balos melankóliával, sem a jobbos őrjöngéssel nem vállal közösséget (Rancièr 2011b, 31), és egy teljesen új utat szeretne járni. Vajon ez a kritika útja-e?

Nyilván az – írásaiban kritizálja a kritikusokat, kritizálja az a társadalmi rendet, amely megszabja mindenkinek a helyét, kritizálja az érzékelhető azon felosztását, amelyben emberek ki vannak rekesztve a láthatóból, hallgathatóból, kimondhatóból, elvégezhetőből. Ugyanakkor, ez a kritika nem a forradalom hangja – nem gondolja azt, hogy lehetséges egy olyan társadalmi rend, amely igazságos (amely megvalósítja a polgárok egyenlőségét). A társadalmi rend, amely arról szól, kinek hol a helye, mindenképpen egyenlőtlenségeket szül. Rancièr szerint az a tét, hogy mennyire lehet ezt a rendet megzavarni, új módon elosztani az érzékelhetőt.

Talán elfogadható az az álláspont, hogy a tanulás kitüntetett formája nem a magyarázat, hanem a felfedezés – ami a tanítvány saját munkájának eredménye, így nem

csak tudásban gazdagítja, hanem önbizalomban is. Ugyanakkor mit kezdünk ezzel a felfedezéssel, ha nem ültethető át a közoktatásba? Itt állunk egy tömbnyi váddal szemben, ami a közoktatás alapjait érinti, és egy maréknyi javaslattal, ami csak privát módon működik. Mit remélhetünk az univerzális oktatótól, ami elvben bárkinek szól, kivéve a közoktatás résztvevőit?

Az univerzális oktatás legnagyobb előnye a tanítvány felszabadulása, legnagyobb hátránya az, hogy nem garantálja az ismeretek továbbadását. Rancière-t ez nem zavarja túlságosan:

*„A probléma nem tudósok létrehozása, hanem azok felemelése, akik önmagukat alacsonyabb intelligenciájúnak tekintik, arra készítetni őket, hogy elhagyják a mocsarát, amelyben stagnálnak – nem a tudatlanság mocsarát, hanem az önmegvetés mocsarát (...) emancipált és emancipáló emberek alakítása”* (Rancière 1991, 101).

Egy gond van: az ember mégiscsak kulturális lény – azaz mégiscsak a kultúra (ami az ismereteket is magába foglalja) biztosítja és határozza meg az ember helyét a világban. A kultúra egyik jellegzetessége kumulatív jellege: amit az emberiség egyszer megtanult, azt továbbadja tanítás útján a következő generációknak, hogy ne kellessen újraismételni az egész kulturális filogenezist. Ennek köszönhetjük többek között, hogy kevesebbet éhezünk, kevesebbet szenvedünk betegségektől és többet élünk. Lemondanánk ezekről azért, hogy a tanítványt ne hozzuk kényelmetlen helyzetbe azzal, hogy megtaníttuk neki, hogy nem tud? Persze, a kulturális stagnálás vagy regresszió eshetősége csak akkor merül fel, ha az univerzális oktatást általánosítani próbálnák – amit Rancière megtilt nekünk.

Az egész Rancière-i gondolkodásban számomra a legzavaróbb az egyenlőség-egyenlőtlenség nem eléggé átgondolt, fogalmilag meg eléggé letisztult tárgyalása. Bár az egész projekt a felvilágosodás és a francia forradalom szellemi örökösének tekinthető, meglepő módon Rancière-nél az egyenlőségnek nem társadalmi (jogi, gazdasági, hatalmi), hanem az intellektusra leszűkített jelentése van. Az egyenlőség kimondása mindig valamilyen kritériumot igényel – annak eldöntését, hogy milyen szempontból tartunk egyenlőnek két jelenséget. A francia írónál világos, hogy csakis az intelligenciák egyenlőségéről van szó – ez sem tényként állítva, hanem elvként, axiómaként.

Tegyük fel, hogy az intelligenciák egyenlőek – amit nem lehet sem megerősíteni, sem cáfolni, mert mindig az intelligencia manifesztációit mérjük, melyek viszont egyenlőtlenek. Vajon az áll az emberek boldogulásának útjában, hogy nem ismerjük el/fel az intelligenciák közötti egyenlőséget? Segít vajon az éhezőnek, a háborús övezetben rettegőnek, a gyereket egyedül nevelő anyának, a drogosnak, a társadalombiztosítás nélküli reménytelen betegnek, ha elismerjük, hogy ugyanolyan intelligens, mint bárki más? Vajon az emancipációnak, a felszabadulásnak, a felemelkedésnek tényleg ez a lényege – az intelligenciák egyenlőségének elismerése? Illetve társadalmunk rákfenéje tényleg az, hogy nem hangsúlyozzuk eléggé az intelligenciák egyenlőségét?

Annál is inkább zavaró ez a kérdés, mivel a francia írónál az intelligenciák egyenlőségének elve az akaratok egyenlőtlenségének elvével párosul. Rancière emancipációnak nevezi *„az intelligencia azon cselekedetét, amikor csak önmagának engedelmeskedik, miközben az akarat egy másik akaratnak engedelmeskedik”* (Rancière 1991, 13). A tanárra azért van szükség az ön-emancipáló nevelési folyamatban, hogy akaratával



megerősítse tanítványa gyenge akaratát, ráparancsoljon, hogy olvassa a könyvet, és ellenőrizze, hogy elég figyelmesen olvas-e. A tudatlan önmagától fogja megtanulni azt, amit a mester nem tud „*ha a mester hiszi, hogy képes rá és kötelezi, hogy képességét realizálja*” (Rancière 1991, 15). Ez a leírás mintha nem az egyenlőségről, hanem éppen az alávetettségről szólna. Szabadnak nevezhető-e az a tanítvány, akire ráparancsolnak, hogy olvasson, és ellenőrzik, hogy olvas-e figyelmesen? Ha a francia író komolyan gondolja, hogy „*az ember egy, az intelligencia (értelem, felfogóképesség) által szolgált akarat*” (Rancière 1991, 51), akkor egy akarat alávetése egy másiknak mégiscsak egy ember alávetése a másik embernek. Az akarat egyenlőtlenége legalább annyira hatalomkülönbség és hierarchia, mint az intelligenciakülönbség. Az egyenlőség előmozdításában véleményem szerint Rancière megoldása messze nem olyan radikális, mint amilyenek tűnik.

Attól tartok, hogy Rancière, aki a kritika kritikusaként a jövőbeni utópiát is elutasítja, maga is egy nevelési utópiába fullad. Azt gondolni, hogy a tudás elsajátításához elegendő a fenntartott figyelem – utópia. Rancière képlete a következőképpen működne: mindenki egyenlő intelligenciájából kell kiindulni, feltételeznünk kell, hogy mindenki meg tud tanulni bármit, ami érdekli, vagy amire szüksége van, ha elég figyelmesen olvassa a könyvet. Az univerzális oktatás azt hirdeti, hogy „*minden egyén képes mindenre, amit akar*” (Rancière 1991, 59). Minden kudarc csakis az akarat kudarcra lehet: a tanítvány azért teljesít gyengén, mert nem elég következetes, nem néz jól, lusta. A lustaság az eredendő bűn (Rancière 1991, 55). Azért tartom ezt utópiának, mert ha így lenne, valóban csak a személy akaratán múlna, milyen ismereteket sajátít el. Pedagógusként viszont ilyenkor nem tudok nem gondolni azokra a rendkívül szorgalmas gyerekekre, akik nagy erőfeszítéssel épp csak hogy minimális tudást tudtak elérni, bármennyire igyekeztek. A rosszabb eredményeket elérő gyerekeket, ha Rancière-re hallgatunk, nem fogjuk kevésbé intelligensnek tartani, csak lustának. Ez vajon javít az önértékelésükön és emancipálttá teszi őket?

Rancière különösen bizalmatlan a kompetencia-alapú társadalmi renddel szemben: mivel a legáltalánosabb emberi képesség – az intelligencia – egyenlőségéből indul ki, nagyjából azt állítja, hogy mindenki képes arra, ami érdekli, vagy amire rá van kényszerülve. Ezt azt jelenti, hogy nincsenek inkompetens emberek, csak alacsony önbecsüléssel rendelkezők, akik önmagukat nem tartják képesnek. Ezt az önbizalomhiányt szeretné orvosolni Rancière, bebizonyítani elsősorban a szegényeknek, hogy képesek. Nem kevesebbet állít, mint azt, hogy „*a gonosz elve (...) az, ha valaki nem hisz önmagában*” (Rancière 1991, 57).

Nemes gondolat. De mit kezdünk azokkal, akik tényleg inkompetensek, legalábbis intelligenciájuk manifesztációja erre enged következtetni, viszont keblük dagad az önbizalomtól? Manapság nem tűnik úgy, hogy az önbizalomhiány, az önbecsülés hiánya népbetegség lenne. Rancière annyira az elnyomottakra, a szegényekre, a munkásosztályra fókuszált, hogy a másik oldalon a legnagyobb veszélyt a tudásukat bebástyázó intellektüellekben, elsősorban a szociológusokban látta. Talán inkább a vezetők önbizalommal teli inkompetenciájától, a „stabil zsenik” magabiztos tudatlanságától kellene rettegnünk, inkább, mint a tudós tudásától.

Véleményem szerint a tudós tanár tanulhat a tudatlan iskolamestertől: tiszteletet a tanítvány iránt, elkötelezettséget a demokrácia és az emancipáció iránt. A tudós

tanárnak nem kell szégyellenie tudását, nem is kell azt zárójelbe tennie ahhoz, hogy az emancipáció elkötelezettje legyen. Tanítványa pedig – itt-ott tudós, itt-ott tudatlan, néha emancipált, néha nem.

#### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Biesta, Gert (2010). A New Logic of Emancipation: The Methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory* 60(1), 39–59.
- Galloway, Sarah (2012). Reconsidering Emancipatory Education: Staging a Conversation Between Paulo Freire and Jacques Rancière. *Educational Theory*, 62, 163–184. doi: 10.1111/j.1741-5446.2012.00441.x, [2018.01.16.]  
URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2012.00441.x/full>
- McQuillan, Martin (2011). Paul de Man and Art History I: Modernity, Aesthetics and Community in Jacques Rancière. In Bowman, P., Stamp R. (Eds.), *Reading Rancière* (pp. 163–184). NewYork, London: Continuum.
- Rancière, Jacques (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Rancière, Jacques (2011a). *A felszabadult néző*. Ford. Erhardt Miklós. Budapest: Műcsarnok Kiadó.
- Rancière, Jacques (2011b). A kritikai szellem hányattatásai. In *A felszabadult néző*. (21–37). Ford. Erhardt Miklós. Budapest: Műcsarnok Kiadó.
- Winch, Christopher – Gingell, John (1999). *Philosophy of Education: The Key Concepts (2nd edition)*. London: Routledge.

## PROF. DR. SCHAFFHAUSER FRANZ

főiskolai tanár, Semmelweis Egyetem Pető András Kar,  
Humántudományi Intézet  
schaffhauser.franz@semmelweis-univ.hu

### Életre nevelni – az élet értelmessége jegyében

*A tanulmány azt a kérdést tárgyalja, hogy miért érdemes ma az értelmes életre való nevelést, illetve a logopedagógia elveit állítanunk nevelésfilozófiánk középpontjába. Az élet konkrét értelmének a megvalósítására irányuló érdeklődés, az éltető remény mint beállítódás, a „reménykompetencia” kibontakoztatása és megerősítése a nevelés folyamatában az értékközvetítés és a jellemformálás révén, valamint a kognitív-emocionális-szociális-kommunikációs képességek fejlesztése során alakul konkrét cselekvéssé. A logopedagógia abban segíti a felnövekvő embert, hogy szellemi-lelki-testi erőinek mozgósításával maga legyen képes az értelem megkeresésére és megvalósítására: élete értelmes, konstruktív alakítására, önmaga kiteljesítésére, valamint közössége/nemzete gazdagítására.*

Kulcsszavak: értelmes életre nevelés, nevelésfilozófia, személyiségfejlesztés, logopedagógia

A nyugati társadalmakban történetileg kialakult hagyományos értékrendszerek átalakulásának korában a pedagógiának, illetve a nevelélméletnek több sorsfordító kérdéssel kell szembenéznie. Íme az első, Adorno nyomán megfogalmazódó kérdés: Lehet-e nevelni a Holokauszt után? (Adorno 1970, 30) Másodikként kérdezhetjük Frankl nyomán azt is, hogy lehet-e értelmes életre – „felelősségre, szabadságra, erkölcsre” – nevelni? (Frankl 1996) A harmadik kérdésünk: Lehet-e nevelni a posztmodern korban? – „önmeghatározásra, részvételre, szolidaritásra”, miként ezt Klafki tételezte (Klafki 1998). Lehet-e nevelni szeptember 11. után? – kérdezhetjük a terrorizmus, a szervezett kegyetlenség fenyegető árnyékában, ám mégis azzal a reménnyel, hogy talán mégis, nevelés révén is hozzájárulhatunk korunk világméretű bajának leküzdéséhez. Végül pedig: Lehet-e nevelni a poszt-klasszikus korban? – ez az ötödik a legátfogóbb kérdés napjainkban, amikor az értelmetlenség érzése, az unalom, a céltalanság uralkodik el társadalmaink sok-sok polgárán, életkorától függetlenül.

Az értelmes életre nevelés olyan pedagógiai program, amely képes releváns választ adni ezekre a kérdésekre, de anélkül, hogy előregyártott válasszal szolgálna az értelmes élet mibenlétére vonatkozó kérdésre. Az értelmes élet megvalósítását célzó pedagógiának épp az a tétje, hogy olyan nevelést tegyen lehetővé, amely a neveltet abban segíti, hogy saját életének értelmét megtalálja. Ugyanakkor e szemlélet mögött nagy hagyományú filozófiai-világnézeti beállítódás, egyben karakteres pedagógiai

krédó feszül, s ez nem más, mint az emberi élet feltétel nélküli igenlése és tisztelete (Frankl 1997, 54; Zsok 1994, 13. sk.).

### **A tulajdonképpeni „emberi kérdés”**

E helyütt nem bocsátkozhatunk bele abba a vitába, hogy van-e az emberi életnek egyáltalán valamiféle értelme, illetve hogy van-e értelme az emberi élete értelmére vonatkozó kérdésnek, ám egyetértünk azzal, hogy a kérdést illető állásfoglalás végső soron metafizikai álláspont kérdése. Mi azon az állásponton vagyunk, hogy az emberi élet értelmére vonatkozó kérdés a tulajdonképpeni „emberi kérdés”, a legemberibbnek a kifejeződése az emberben (Frankl 1997, 51). Mindannyian úton lévők vagyunk, az értelemkeresés („Sinnsuche”) útját járjuk (Lukas 1988, 46; Kurz 1991, 194.), hogy az értelmesség megtapasztalására irányuló szükségletünket („Bedürfnis der Sinn-Erfahrung”) kielégíthessük (Kurz 1991, 184; uő 2005, 85. sk., ill. 139. skk.). Saját egyéni-személyes, családi-közösségi, társadalmi-nemzeti, egyetemes-emberi életünk értelmét keressük, arra törekszünk, hogy személyes értelemdimenziókat („personale Sinndimension”) megéljük és kiteljesítsük (Kurz 1991, 179), mert mindannyian eleve abban az elemi erejű hitben élünk, hogy általánosan és különös-konkrétan igenis van ilyen értelmessége az életünknek („Sinn Glaube” – Frankl 1997, 225; uő 1982, 25). A dolgok értelmébe, saját létezésünk, életünk értelmébe vetett hitünkéből pedig akarát, az értelmesség akarása („Wille zum Sinn” – Frankl 1997, 85. sk; uő 1996, 227. skk.) sarjadzik.

E hitünket, illetve akarátunkat az a filozófia alapozza meg, mely szerint az értelem „a számomra való mindenkori érték” (Frankl 1997, 79. skk; Böschmeyer 1977, 100); másként fogalmazva: „az értékek egyenesen az élet értelméhez kötődnek” (Furedi 2018). Már az élet értelmessége kérdésének a felvetése is értékek keresését involválja, s még inkább értékek keresése történik az élet értelmességére vonatkozó kérdésre adható válasz keresése, az élet konkrét értelmességének keresése során. Még ha néha-néha bizonyos élethelyzetekben sikerül is tehermentesítenie magát lényegi felelősségének nagy súlya alól (szándékosan és művileg előidézett önfelejtés révén), az ember végül is és egyáltalán értékvonakozásokban él.

### **Az élet konkrét értelme**

A napjainkig összegyűlt sokezer szociológiai, pszichológiai-pszichoterápiás és pedagógiai tapasztalat mondatja velünk, hogy az élet értelmességére vonatkozó kérdés a maga egész radikalizmusával bizony akárkin úrrá lehet, és bárkit nagyon is megterhelhet. Mai világunkban igencsak gyakorta előálló élethelyzet a pubertásban, a fiatalkorban és a fiatal felnőtt korban, de az érett felnőtt, sőt idős korban is, hogy az emberi létezés lényegi problematikája alkalmasint felmerül a szellemileg érőfélben levő, vagy a felnőtt és érett, de szellemi inséggel küzdő emberben (Frankl 1997, 52).

Az életértelem magának a konkrét személyes és közösségi életnek az immanenciája. A személyes és közösségi élet szövétébe eleve bele van szöve az értelmesség fonala, s eszmélkedésünkben, egész életünkben az értelmességnek ezt a fonlát igyek-

szünk mindannyian megragadni, megtartani és tovább fenni. Csakhogy életértelem nem lehet adni, nem lehet kitalálni, nem lehet diktálni, hanem csak megtalálni, felfedezni! „Az élet értelmét nem lehet kitalálni: arra rá kell bukkanni” (Frankl 1997, 68). Pozitív megfogalmazásban: az életértelem megkereshető, feltárható, megérthető, értelmezhető. Igenis van értelme a keresés útját járni, mindenki rálehet a maga élete itt és most adott helyzetének a konkrét értelmére, értelmesség-csíráira, megtalálhatja, fellelheti mint lehetőségek egy bizonyos, itt és most konkrétan feltáruló vagy éppen kiküzdhető körét; s van értelme annak, hogy megragadja e konkrét lehetőségek egyikét, igyekezve helyesen értelmezni, jól megérteni azt. A helyes értelmezés során mindenki eljuthat a jó megértéshez, annak belátásához, hogy az életértelem egyfelől objektív: adottság, értékvonatkozás; másfelől szubjektív: értékismeret, intencionalitás. Ha abszolút voltát éppen nem is, de relatív voltát mindegyikünk elfogadhatja: az életértelem mindig személyhez és helyzethez kapcsolódik, az ő személyéhez, az ő itt és most adott élethelyzetéhez kötődik.

Képesek vagyunk-e egyáltalán észlelni életünk értelmességét, az életünkben benne rejlő értelem-magvakat, s ha igen, akkor hogyan? Az életértelem, az értelmesség-momentumok észlelése Frankl szerint lelkiismeretünk révén történik meg (Frankl 1997, 67–70). De mit értsünk a lelkiismeret fogalmán? Frankl-t követve a lelkiismeretet specifikus emberi-szellemi jelenségnek tartjuk: a lelkiismeret szellemi képesség, annak képessége, hogy a minden élethelyzetben benne rejlő egyszeri és egyedi értelmet megjeljük. A lelkiismeret végső soron az értelem észlelésének a sajátos „szerveként” definiálható (Frankl 1997, 67; Sárkány 2006, 262. skk.). A lelkiismeret eme instrumentalizált fogalmának nagy jelentősége van a nevelési folyamat lényegi tartalmának értelmezésében.

### **Az élet feladat jellege**

Az értelem kérdésének felvetése Frankl részéről nem holmi elvont filozofálás szándékától vezérelve történik, hanem a konkrét élethelyzetek megélésének értelmében vett gyakorlati szempontok vezetnek. Az élet konkrét helyzeteinek értelmére a megismerő ember kérdez, ám valójában az értelem kérdését nem mi, hanem maga az élet teszi fel, és mi vagyunk azok, akik megfelelünk vagy éppen nem felelünk meg a kérdésre, ki-ki a maga életével (Frankl 1978, 31; Sárkány 2005, 80).

A szellemi képességek, köztük a lelkiismeret működése, dinamikája révén feltáruló életértelem, a megmutatkozó értelmesség-csírák, az értéket rejtő lehetőségek kettős jelentőséggel bírnak az emberi személy számára: egyfelől feltárandó és megvalósítandó feladatként jelentkeznek, másfelől minden élethelyzet egyúttal magában foglalja az értelmesség-csírákból fakadó konkrét feladatok tényleges megvalósításának beváltandó lehetőségét is (Frankl 1997, 78). Van tehát esély, az életnek a maga egyszeriségében és egyediségében mindig van értelme, van igazi feladat, van felhívás a feladat teljesítésére, és van egyedi és egyszeri lehetőség annak az értelemnek a beteljesítésére. Az életértelem és annak megvalósítási lehetősége egy és ugyanazon keresés során tárul fel az ember számára.

## Az emberi személyről

Mégis kiről és kinek az életéről van itt szó? Kinek az értelmessé alakítható életéről? Nos, az emberi személyről van szó, a maga emberségében, egyszerűségében és egyediségében, s az ő életéről, mely életnek az értelmessége – nevelésfilozófiai felfogásunk szerint – a mindenkori, konkrét személy, Krisztina, Kati, Pali, Jancsi, az iskolai osztály minden tagja számára adott körülmények között kibontakoztatható, beteljesíthető. De ki is ez az emberi személy (Scheler 1995, 43. skk; Clément 2004, 33. skk; Pannenberg 1991, 9. skk; Spaemann 1990, 266. skk; uő 1988, 129. skk; Coreth 1986, 21. skk; Nyíri 1981, 17. skk; Schaffhauser 2005, 237. skk; uő 2000, 17. skk. és 55. skk.), akinek élete értelmes alakításában pedagógusi hivatásunk értelmében nekünk is részünk van?

Az itt sorjázó kérdések megválaszolásához a Scheler nyomdokain haladó, de őt meghaladó Frankl perszonális ontológiájának a kiindulópontját fogadjuk el. Az ember létstátusza Scheler szerint az, hogy szellemi személy (Scheler 1979, 565. skk.), „individuális-személyes értéklényeg” (Scheler 1979, 731). „Az ember az az X, amely határtalan mértékben képes a »világra nyitottan« viselkedni” (Scheler 1995, 48.). Ezt a fogalmat rögzíti Frankl a maga kiindulópontjaként: az ember „homo humanus”, „a meghatározottságok nélküli ember” („der un-bedingte Mensch”); az ember „szellemi személy” („geistige Person”), akit szabadság („Freiheit”) tüntet ki, s akiben a szellem dacoló hatalma („die Trotzmacht des Geistes”) honol és működik (Frankl 1990, 105. sk.). „[E]mbernek („Mensch-sein”) lenni annyi, mint tudatosnak [Bewußt-sein] és felelősnek [Verantwortlich-sein] lenni” (Frankl 1997, 230).

Értékelvű megközelítésünk segít az emberi személy egyértelmű identifikációjában. Követve Scheler értéketikáját, valamint az erre hivatkozó, Frankl, Furedi és mások által képviselt értékelméleti felfogást, számunkra az emberi személy fogalmának meghatározása során az emberi személy szabadságának, felelősségének és erkölcsiségének van konstitutív szerepe (Scheler 1979, 796. skk; Frankl 1997, 100. skk; Furedi 2018; Kurz 2005, 539. skk; Bolberitz 1999, 104–107).

Egzisztenciális szabadság, felelősség és erkölcsiség hármias összefüggésében van adva és képződik újra, valósul meg élethelyzetről élethelyzetre, nevelési helyzetről nevelési helyzetre, választásról választásra, döntésről döntésre, cselekedetről cselekedetre, magatartásról magatartásra, viselkedésről viselkedésre az emberi személy méltósága. Tőle elvitathatatlan, elvehetetlen méltósága adja az emberi személy értékét, értékességét.

Az emberi személy a maga lényege szerint, lényege megnyilvánításával értéket testesít meg, értéket hordoz, sőt, az ember a maga természete szerint abszolút cél, öncél, önérték („absoluter Zweck”, „Selbstzweck”, „Selbstwert”) – állítja Kant (Kant 1991, 61).

## Felfogásunk a nevelésről

Az emberi személynek tehát értéke és méltósága van. A legfontosabb momentum a Frankl-féle nevelésfelfogásban éppen az, hogy segítő-támogató módon részt vegyünk, közreműködjünk, közrehassunk az ember mint személy értékének és méltóságának

tóságának a kiérlelésében, szabadságának és vele dialektikus viszonyban álló felelősségének, valamint a kettőt magában egyesítő erkölcsiségének a kifejlődésében. A kibontakozás-kibontakoztatás, érlelődés-érés, fejlődés-fejlesztés, önnevelés-nevelés folyamatában a pedagógus és a felnővekvő, önmagát formáló-nevelő, végül az önnevelés-nevelés céleredményeként majd önmagát transzcendáló személy érdeklődése a közös ügy iránt összetart és egyesül, s ez a közös érdeklődés a nevelési helyzetek és aktivitások folyamatában alanyokként részt vevő személyek élete konkrét értelmének a megvalósítására irányul.

Ami az önnevelés-nevelés folyamán, annak mélyáramában az emberi méltósággal és az ember önérték-mivoltával történik, az lényegében nem más és nem több, mint a felnővekvő ember lelkiismeretének finomítása. „A nevelésnek magára kellene vennie, hogy [...] a lelkiismeretet is finomítja, hogy az ember elegendően jól halljon, hogy kihallja a minden egyes szituációban bennerejlő felszólítást” (Frankl 1986, 52). A nevelés folyamán „elérhetjük, hogy minden gyermek megtanulja meghallani a neki szóló hívást, felszólítást, amit az élet intéz hozzá. [...] Az egyes élethelyzetek értelemmintázatait a gyermek maga észleli, lelkiismeretének finom, fokozatosan fejlődő, tapogatózó antennáival, feltéve, hogy szenzibilissé tették őt irántuk” (Lukas 1990, 30).

A hívás, a felszólítás, az életfeladat, s persze a konkrét hétköznapi feladatok teljesítésére szóló felhívás, amit az élet intéz a felnővekvő emberhez, lényege szerint felelősségvállalásra való hívás, felhívás és felszólítás. Az ember, a felnővekvő ember is a dolgok értelme, az értelmesség és az értékek megvalósításáért felelős, s itt, az értelem és az értékek objektív szellemi világában mutatkozik meg minden döntés és minden felelősség összefüggése (Frankl 1982, 83). „A nevelés minden másnál inkább – felelősségre nevelés” (Frankl 2012, 51). Ő ugyan az egzisztenciaanalízisre, az általa kidolgozott és művelt logoterápia lényegi komponensére értette, de mi bizvást érthetjük a nevelésre is azt, hogy „nem többet és nem kevesebbet tűz ki maga elé célul, mint *elvezetni az embert felelősségének tudatosításához*. Célja, hogy az ember átélje felelős-voltát, a létben való felelősségét” (Frankl 1997, 230).

Amire az egyes embernek az egzisztenciális önmegvalósításban, élete értelmes alakításában, azaz értékek megvalósításában szüksége van, s amiben az erre való felkészülés során a nevelésnek kell a segítségére sietnie, az az, hogy az egyes ember mint konkrét személy az igazságos, minden ember számára kötelezővé válható cselekvés révén elboldoguljon a maga abszolút, autonóm, integrált, szabad és transzcendáló egzisztenciájával - éppen az *erkölcsiség* a létrehozásával. A felnővekvő embernek ez az öntapasztalása, sajátélménye a „felelősségre való felszabadulás” (Sedlak 1992, 59; Schaffhauser 2000, 130).

### **Az értelmes életre nevelés tartalma**

Ezeket a filozófiai-nevelési elveket követve lehet hatékony és eredményes az értelmes életre nevelés. A továbbiakban arra vállalkozunk, hogy olyan nevelési tartalmakat fogalmazzunk meg, amelyek mintegy belülről alkotják, kiteszik az értelmes életre nevelés lényegét, s adalékokkal szolgálhatnak egy értelemközpontú, értékelvű, szeretetelvű pedagógia elméletéhez és gyakorlatához.

E helyütt nem törekszünk arra, hogy a fenti elvek mentén nevelési vagy épp erkölcsi nevelési modellt alkossunk, amely a gyakorlati nevelőmunkát inspirálni, netán vezetni volna hivatott. Mindazonáltal azonosságot vállalunk azokkal a modellalkotókkal, akiknek központi törekvése, hogy a plurális társadalmi környezet ellenére stabil és ésszerű értékrendet képviselő, s értékeit a mindennapi élet problémáinak kritikai és alkotó módon történő megoldására fordító ember nevelését-önnevelését inspirálják és segítsék (Bábosik 2004, 181. skk; uő 1997, 249. skk; Pálvölgyi 2014, 179–193; Schaffhauser 2004, 223–235; uő 1997, 43. skk.).

A ma is jelentőséggel bíró nevelési tartalmak egybefüggő rendszerének emblematikus elemeit, amelyek egy konzisztens és integrált modell sarokpontjait képezhetik, itt és most csak listázva közölhetjük: a tisztesség, a becsület, a jóakarát, a jóindulat, a jószándék, az igazságosság, az együttérzés, a szolidaritás, a segítőkészség, a tolerancia, a türelem, a tisztelet, az alázat. Ezek az erkölcsileg értékes, mert történetileg-kulturálisan értékké nemesült, értékeket megjelenítő tulajdonságok ma is jól szolgálgják a felnövekvők jellemformálódását, a magasrendű erkölcsiség megérlelődését, mégpedig annak az affirmatív felszólításnak a jegyében, mely szelíd határozottsággal így szól: „Légy jó, gyermekem!”

Az értelmes életre nevelés folyamatában az erkölcsi és érzelmi gazdagodást kiválóan segítik az olyan jól megszervezett nevelési helyzetek, amelyekben a kölcsönös szeretet, egymás megbecsülése, a természet-élmények, a mese- és szépirodalmi élmények, a képzőművészeti élmények, a zenehallgatás és a zenélés élményei, a hagyományápolás öröme, a művészi és kézműves alkotás és önkifejezés öröme, a személyiségfejlődés során egyre gyarapodó integritás-élmények, a kortárscsoport-élmények sokszoros és lelkileg egyre intenzívebb, mélyebb megélése történhet meg. Ezek az élmények egyre inkább erősítik a felnövekvő gyermekekben és fiatalokban a „Jól érzem magam! Jó, hogy vagyok! Értékes ember vagyok!” kellemes és építő hatású, identitásképző és -erősítő érzületét.

### **A nevelési tartalmak hatása**

Az értékelvűség, az értékközpontúság az értelmes életre nevelésben arra fogja motiválni neveltjeinket, hogy rendszeresen megtapasztalják az élet teljességét, az élet feladat-jellegét, az élet konstruktív alakításának számukra is egyre bővülő lehetőségeit. Pedagógiai példa értékű ragaszkodásunk a magunk értékrendjéhez, illetve pedagógiai kötelelességeink megalkuvást nem ismerő teljesítése segíti majd őket, hogy maguk is megérezzék a felelősséget önmagukért, másokért, arra érdemes dolgokért-ügyekért. A nevelési folyamatban rendszeresen és módszeresen közvetíteni vállalt értékek sugárzása és vonzása, hívása, mai divatos szóval mint kihívás, valamint saját értékek megalkotása megerősíti és igazolja majd bennük a meggyőződést: érdemes értelmes életre törekedni.

Ezeknek az értékeknek mint nevelési tartalmaknak az interiorizálása neveltjeink által az értelmesen élhető, megélhető, éppen ezekkel az értékekkel gazdagítható, kitölthető, értelmesen beteljesíthető élet igenlését fogja eredményezni. Az életigenlésből pedig bizonyval elementáris éltető remény sarjad, mert „ a remény [...] be van



ágyazva az emberi életbe, minden szituációba és reakcióba, amelyek az életet alkotják” (Wittgenstein 1984, 358.). Ez az elemi remény a kezdeti latenciából, „a kicsi és képtelen reményből” (Benjamin 1966, 617.) fokozatosan és egyre erőteljesebben evidenciává érik, attitűddé izmosodik, életelvvé válik (Bloch 1985; Benjamin 1980, 972; Fromm 1974; Ancsel 1993, 19, 21; uő 1992, 60. skk.). Az éltető remény mint beállítódás, a „reménykompetencia” („Hoffnungskompetenz” – Lukas 1997, 13–28) a nevelés folyamatában semmi más által nem formálható, hanem csakis érték közvetítés és jellemformálás révén bontakozik ki és erősödik meg a felnövekvő ember személyiségében. A klasszikus pedagógia itt alig ismert határokat, ám a poszt-klasszikus jelenvalóságban is kifejleszthetők (még) eléggé kemény és hatékony érvek a nevelés lehetőségei tragikus-optimista újraértelmezésére és vállalására, felkutatott perspektíváinak megtartására és védelmére (Schaffhauser 1997, 234. sk.).

Ami pedig a remény és reménykompetencia önfejlődését illeti, arról generális érvénnyel a következőt írja Lukas: „Kamaszkorunktól érzük el azt az életszakaszt, amikor személyes énünk átveszi önmaga irányítását. Ettől kezdődően valamennyien terveket szövögetünk, életcélokat tűzünk magunk elé. Ezek a tervek egy dinamikus folyamat során időről időre változnak, ideálokkal fonódnak össze, hol a realitáshoz igazítjuk, hol reménnyel tápláljuk őket, olykor már-már eltemetett illúziókat élesztünk újra. S legyen bár hullámozó ez a folyamat, többnyire kirajzolódik egy meglehetősen állandóságot mutató irányvonal – hasonlatos a vörös fonálhoz –, amelynek jegyében döntéseket hozunk (Lukas 2006, 205).

A stabil értékorientációból fakadó töretlen és megtörhetetlen remény a kognitív-emocionális-szociális-kommunikációs képességek fejlődésével párhuzamosan, ezekkel szoros kölcsönhatásban alakul, s vált át konkrét és erkölcsileg is értékelhető autonóm cselekvéssé, világot és önmagát formáló tettekké.

## **Logopedagógia**

„A logopedagógia a felelősségre nevelésnek, az értelem megtalálásának és a lelkiismeret csiszolásának a korszerű pedagógiája” (Sárkány, logopedagogia.hu). Értelemkeresés és nevelés összekapcsolása során elsősorban „az értelmes életre, a felelősségre nevelésre, az értékek felmutatására, átadására gondolhatunk” (Kautnik 2015, 212).

Az így értelmezett logopedagógia – melynek a fenti nevelésfilozófiai és neveléstudományi fejtegetések szándékunk szerint szolid alapul szolgálhatnak – abban vezetisegíti-támogatja a felnövekvő embert, hogy szellemi-lelki-testi erőinek (lelkiismeret, intuíció, bölcs belátás, okos lényeglátás, erős akarat, lelki és fizikai tetterő, elfogadás) mozgósításával maga legyen képes az élete sodrában előálló mindennapi és ünnepi helyzetekben rejlő, azokban felsejlő, de okos és türelmes keresés nyomán napvilágra kerülő és tudatosuló értelem megragadására és következetes megvalósítására, élete értelmes, autonóm erkölcsiséggel áthatott konstruktív alakítására, önmaga kiteljesítésére, közössége/nemzete gazdagítására.

## Megélni a logopedagógiát

A logopedagógia lényegét megértő, elveit magáévá tevő s azokat követő pedagógusnak az értelmes életre nevelés eredményessége érdekében erős akarással és elszántsággal arra kell törekednie, hogy először is filozófiailag, antropológiailag, etikailag, esztétikailag, pedagógiailag elmélyülten gondolkodjon. Meggondolja, miben is áll nevelői hivatásának lényege és annak lényege szerinti gyakorlása, munkájának veleje; ki is az az ember, akivel neki dolga van, akihez köze van, akivel a nevelő találkozás, „a termékeny pedagógiai találkozás” és dialógus (Buber 1969, 58; Frankl 1996, 33. skk.) értelmében kapcsolatban van. Alaposan megfontolja és rendszerszerűen felépítse, hogy milyen célokat tűzzön ki maga elé, kettejük elé, az általuk alkotott közösség elé; ezeknek a céloknak a megvalósítására milyen folyamatokat szervezzen meg, milyen közvetítő, lélektől lélekig ívelő hatásokat tervezzen be, milyen módszerkombinációkat tervezzen meg, milyen ellenőrzési és értékelési eljárásokat részesítsen előnyben, milyen eredményekben reménykedjen, hogyan s milyen szempontok szerint értékeljen.

Az eszmélkedést, meggondolást, célérték-tételezést, a nevelési tartalmak meghatározását és rendszerbe foglalását, majd a konkrét pedagógiai tervezést követően pedig erkölcsösen, szakszerűen és kommunikatívan kell cselekednie. A nevelési-önnevelési folyamat megvalósulása, a célok lépésről lépésre, a már elért fejlődési szintről a következő konkrét fejlődési szintre haladó megvalósulási folyamatának kibontakozása során rendszeresen fel kell hívnia-támogatnia-facilitálnia a gyermekeket és fiatalokat, hogy egészséges, érzelmekben gazdag, értelemfelteli, értékközpontú, fejlesztő hatású életet éljenek.

Egyértelműen és tudatosan, azaz immanens, pedagógiai logikával prioritizált, integrált rendszerbe szervezett, hatásosan, interiorizálásra alkalmasan prezentált spirituális, morális, kulturális, esztétikai, társas-humanisztikus értékeket, értéktartalmakat kell közvetítenie, azokat, amelyeket dolgozatunkban fentebb érintettünk. Segítenie kell mindazoknak a kompetenciáknak, köztük a különleges jelentőségű, csak az általunk képviselt nevelési koncepcióban ilyen nagy súllyal szereplő reménykompetenciának a fejlődését, mely elengedhetetlen a sikerülő, értelmesen kiteljesedő élet alakításához.

A legfontosabb pedig, amit tehet, s amit tennie kell(ene), az az, hogy példaszerűen élje, és megélve, kellő tapintattal és mértéktartó, ám mérvadó módon neveltjei elé tárja az értelmes életet.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Adorno, Theodor W. (1970). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Adorno, Theodor. W. (1970). *Gesammelte Schriften*, Frankfurt am Main: Suhrkamp. 10.1.  
Ancsel Éva (1993). *Ancsel Éva utolsó bekezdései*. Budapest: Pesti műsor Lap- és Könyvkiadó.

Ancsel Éva (1992). *Az ember mértéke vagy mérték-hiánya*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

- Ancsel Éva (1989). *Az aszimmetrikus ember*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Bábosik István (2004). *Nevelélmélet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bábosik István (1997). Egy optimális nevelési modell körvonalai. In uő (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Budapest: Telosz Kiadó.
- Benjamin, Walter (1980). *Angelus Novus*. Budapest: Magyar Helikon.
- Benjamin, W Walter (1966). *Briefe*. 2. k. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bloch, Ernst (1985). *Das Prinzip Hoffnung*. 3. k. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bolberitz Pál (1999). Felelősségünk. In uő: *Érték és etika*. Budapest: Magyar Kolping Szövetség.
- Böschmeyer, Uwe (1977). *Die Sinnfrage in Psychotherapie und Theologie*. Berlin – New York: de Gruyter Verlag.
- Buber, Martin (1969). *Reden über die Erziehung*. Heidelberg: Schneider Verlag.
- Clément, Olivier (2004). *Kérdések az emberről*. Budapest: Bizantinológiai Intézeti Alapítvány.
- Frankl, Viktor E. (2012). *Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute*. Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag.
- Frankl, Viktor E. (1997). *Orvosi lélegkondozás*. Budapest: Ur Kiadó.
- Frankl, Viktor E. (1996). *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Budapest: Kötet Kiadó.
- Frankl, Viktor E. (1990). Der unbedingte Mensch. Metaklinische Vorlesungen In uő: *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. München: Piper.
- Frankl, Viktor E. (1982). *Der Wille zum Sinn*. Bern: Huber Verlag.
- Fromm, Erich (1974). *Die Revolution der Hoffnung*. Berlin: Rowohlt.
- Furedi, Frank (2018) [online]. *What next for the populist revolt?* [2018.12.29.] < URL: <https://www.spiked-online.com/2018/12/28/what-next-for-the-populist-revolt/>
- Gadamer, Hans-Georg (1984). *Igazság és módszer*. Budapest: Gondolat.
- Hamvas Béla (1987). *Szellem és egzisztencia*. Pécs: Pannónia Könyvek.
- Kant, Immanuel (1991). *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése. A gyakorlati ész kritikája. Az erkölcsök metafizikája*. Budapest: Gondolat.
- Kautnik András (2015): Értelemkeresés és nevelés. Kerekasztal-beszélgetés a logopedagógiáról. *Többltet*. VII./3. 17.
- Klafki, Wolfgang (1998). *Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert*. [online]. [ 2018.10.12.] < URL: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003>
- Kurz, Wolfram (2005). *Philosophie für helfende Berufe*. Tübingen/Wien: Verlag Lebenskunst.
- Kurz, Wolfram (1991). *Suche nach Sinn. Seelsorgerliche, logotherapeutische, pädagogische Perspektiven. Ausgewählte Aufsätze*. Würzburg: Stephans-Buchhandlung.
- Lukas, Elisabeth (1997). Wider das Prinzip Enttäuschung. *Logotherapie & Existenzanalyse*. No. 1., 13–28.
- Lukas, Elisabeth (1990). Erziehung zwischen Vernachlässigung und Verwöhnung. Logotherapie in der Pädagogik. In Lukas, E., Geist und Sinn. *Logotherapie – die dritte Wiener Schule der Psychotherapie*. München: Psychologie VerlagsUnion.

- Lukas, Elisabeth (1988). *Rat in ratloser Zeit. Anwendungs- und Grenzgebiete der Logotherapie*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Nyíri Tamás (1981). *Az ember a világban*. Budapest: Szent István Társulat.
- Pannenberg, Wolfhart (1991). *Mi az ember?* Budapest–Luzern: Egyházfórum.
- Sárkány Péter [online]. *Logopedagógia*. [Letöltve: 2019.01.15.] < URL: <http://www.logopedagogia.hu>
- Sárkány Péter (2006). A kérdező és a felelő(s) ember: A lelkiismeret jelensége Martin Heidegger és Viktor Frankl felfogásában. *Vigilia*. 71/4, 262–268.
- Schaffhauser Franz (2005). Utószó. In Zsók Otto, *Az orvosfilozófus Viktor Frankl*. Budapest: Tarsoly Kiadó.
- Schaffhauser Franz (2004). Az iskolafunkciók megváltozása és az iskolakultúrák átalakulása a 21. század elején. In Bábosik I. (szerk.), *Neveléstudomány*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Schaffhauser Franz (2000). *A nevelés alanyi feltételei*. Budapest: Telosz Kiadó.
- Schaffhauser Franz (1997). A XX. századi neveléstudományi modellek jellegzetességei. In Bábosik I. (szerk.), *A modern nevelés elmélete*. Budapest: Telosz Kiadó.
- Schaffhauser Franz (1997). Optimista nevelési perspektívák. In Bábosik I. (szerk.), *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest.
- Scheler, Max (1995). *Az ember helye kozmoszban*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Scheler, Max (1979). *A formalizmus az etikában és a materiális értéketika*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Sedlak, Franz (1992). Logotherapeutische Selbsterfahrung. Befreiung zur Verantwortung. *Logotherapie & Existenzanalyse*, no. 1.
- Spaemann, Robert (1990). Személy-e minden ember? *Mérleg*. 26/3, 260–269.
- Wittgenstein, Ludwig (1984). *Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie*. 2. k. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Zsók, Otto (1994). *Zustimmung zum Leben*. St. Ottilien: Eos.

## ALBU-BALOGH ANDREA

egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad,  
baloghandrea.pke@gmail.com

### Iskolatörténet és személyes sors

## A gyulafehérvári római katolikus gimnázium működése és nevelési elvei Karácsony Benő diákéveinek keresztmetszetében

*Karácsony Benő (1888–1944) erdélyi magyar író a gyulafehérvári római katolikus gimnázium diákja volt. Az iskolaéveket számos dokumentum őrzi a Gyulafehérvári Főegyházmegyei Levéltárban. Az életrajzi dokumentumok után kutatva az iskola belső működésrendszere és nevelési elvei is a kutatás fókuszába kerültek. Jelen dolgozat a gyulafehérvári római katolikus gimnázium oktatási rendszerét vizsgálja a századfordulóra vonatkozóan – egy életmű keresztmetszetében. Beiratkozási naplók és jegyzőkönyvek tanulmányozására kerül sor, melyekből – a fókuszálás személyessége és partikuláris jellege ellenére – átfogó képet kaphatunk a 20. század eleji erdélyi katolikus iskolarendszerre vonatkozóan. Továbbá a dokumentumok vizsgálata nyomán egy iskolai fegyelmi eljárás is körvonalazódik, ami által az akkori állam és az egyház közötti elvi vitába is betekintést nyerhetünk.*

Kulcsszavak: irodalomtörténet, iskolatörténet, katolikus gimnázium

### Bevezetés a kutatás gondolatmenetébe

Jelen kutatás két tudományterület találkozási pontján helyezkedik el: a kutatás motivációja és végső célja tekintetében az irodalomtudomány eddigi eredményeit gazdagítja, de számos ponton illeszkedik a neveléstudomány, ezen belül pedig a neveléstörténet keretébe. Irodalomtudományi szempontból Karácsony Benő erdélyi magyar író életművének irodalomtörténeti dokumentációjaként értelmezhető, neveléstörténeti szempontból pedig az egyházi iskolák, nevezetesen a gyulafehérvári római katolikus gimnázium működésébe enged betekintést. Továbbá egy, az iskolában lezajlott fegyelmi eljárás vizsgálata által megfigyelhetővé válik majd, ahogyan a 20. század elejének állami oktatási elvei és az egyházi iskola erkölcsi normái ütköznek szembe egymással. Az ügy látens módon úgy is értelmezhető, mint az állam és az egyház versengése az iskolafelügyelet kérdésében.

Karácsony Benő Klárman Bernátként látta meg a napvilágot Gyulafehérváron 1888-ban. Zsidóként az elemi iskolát a gyulafehérvári izraelita fiúiskolában végezte,

utána a római katolikus gimnázium diákja volt nyolc éven keresztül, 1898-tól egészen 1906-ig. A kutatás primér forrásaként a Gyulafehérvári Római Katolikus Főegyház-megyei Levéltár szolgált, ahol többek között az iskola dokumentumanyagát is őrzik. Az iskolatörténeti vizsgálat tehát a 20. század eleji erdélyi egyházi iskolák sorából az említett oktatási intézményre fókuszál egy írói életút keresztmetszetében. Karácsony Benő életpályájának szempontjából ez az időszak azért fontos és kutatásra érdemes, mivel az eddigi szakirodalomban csak találgatások vannak arra nézve, miért nem sikerült az érettségit Gyulafehérváron letennie, illetve miért kényszerült Kolozsvárra menni. Hozzátesszük, hogy pontos adatokat, évszámokat sem találni az eddigi életrajzi leírásokban (Tóth H. 1994, 7–11), holott a szerző életművét rendkívül értékesnek, a modern magyar irodalom klasszikusaihoz hasonló színvonalúnak véljük (vö. Balogh 2012, 151–154). Iskolatörténeti szempontból pedig a vizsgált időszak rendkívül termékenynek bizonyult, mivel számos olyan levéltári anyagot találtunk, amelyek által betekintést nyerhettünk az iskola működésébe, illetve mindez személyes színezetet nyert akképpen, hogy a dokumentumokat nem a diákok sorsától elvonatkoztatva vizsgáltuk, hanem egy majdani író életútján keresztül.

### **A gyulafehérvári római katolikus főgimnázium a korabeli iskolarendszer viszonylatában**

Köztudomású, hogy a katolikus egyház egyik legfontosabb bázisa az iskola volt, ami főként a szerzetesrendi hagyományoknak köszönhetően színvonalas képzést jelentett szerte az országban. A katolikus egyház nagy gondot fordított az iskolamonoopólium átmentésére és megőrzésére a polgári állam keretei között, azaz 1867 után is (Gergely 1989, 29, 54).

A kiegészítést követően megjelentek az állami oktatási törvények az iskolarendszerre vonatkozóan, aminek fontos eleme volt a tankötelezettség, valamint a népiskolák (I–VI. osztály) alapítása. 1883-tól az állam nagy gondot fordított a gimnáziumok szerkezetének szabályozására, aminek értelmében a főgimnáziumnak 8 osztályosnak kellett lennie, az algimnáziumok pedig hat, vagy négy osztályosak voltak. A főgimnázium elvégzése középiskolai szintet jelentett, amit érettségi vizsgával lehetett zárni. Magyarországon 1867 után az állam általi szabályozottság mértéke szerint három típusú gimnázium működött: egyik a vallás- és közoktatásügyi *minisztérium közvetlen befolyása* alatt álló középiskola, ahová az állami és a „királyi katolikus” középiskolák tartoztak, amelyek fenntartása állami költségvetésből történt. Egy másik típust jelentettek a *minisztérium vezetése* alatt álló középiskolák, amelyekbe többek között a katolikus és az izraelita iskolák is tartoztak. Állami tanterv szerint működtek, de igazgatóikat és tanáraikat a fenntartó nevezhette ki, valamint fegyelmi ügyekben is a fenntartónak volt joga döntést hozni. A harmadik típusba tartoztak a *minisztériumi felügyelet* alá tartozó középiskolák. Ez utóbbiak esetében érvényesült a legkevesebb állami beavatkozás és támogatás. Ide az evangélikus, református, unitárius és az ortodox gimnáziumok tartoztak. A katolikus egyház szemszögéből nézve a következő típusokat lehet elkülöníteni: voltak szerzetesrendi gimnáziumok, királyi gimnáziumok (lásd fent első típus) és katolikus jellegű középiskolák (lásd fent második típus). A gyu-

lafehérvári római katolikus nyolc osztályos főgimnázium ez utóbbiba tartozott. Erdélyben a katolikus iskolák működését az Erdélyi Római Katolikus Státus felügyelte, élén a püspökkel. A Státus hét gimnáziumot tartott fenn különböző erdélyi városokban: Gyulafehérváron, Kolozsváron, Csíksomlyón, Brassóban, Székelyudvarhelyen, valamint Marosvásárhelyen és Kézdivásárhelyen (Mészáros 2000, 205–212).

A kiegyezés után az állam a maga rendjén a következőképpen érvényesítette az iskolák felügyeletét: a hierarchia csúcsán a király állt, őt képviselte a vallás- és közoktatásügyi miniszter, illetve a tankerületi királyi főigazgatók. Az iskolák állami keret-tervek szerint működtek, amiket egy 1880-ban közreadott minisztériumi rendelet szerint helyi tantervekkel egészíthettek ki. Külön katolikus tanterv nem készült. Ami a tankönyveket illeti, azokat a katolikus iskolák számára a Szent István Társulat adta ki. A szakirodalom szerint fegyelmi ügyekben a fenntartó egyház intézkedhetett (Mészáros 2000, 224–230).

A gyulafehérvári főgimnázium története a középkorba nyúlik vissza. A városban az 1550-es évekig működött káptalani iskola, de az a reformáció következtében megszűnt (Bitay 1926, 6). Majd Báthory István fejedelem és lengyel király uralkodása alatt indult újra, miután 1579-ben Leleszi János jezsuita szerzetes a városba érkezett, először mint a kis fejedelem, Báthory Zsigmond nevelője. Később egyre több nemesi család bízta rá fiai nevelését, és így jön újra létre a városban a katolikus oktatás (Bitay 1930, 18–35). 1898-ban – éppen amikor Karácsony Benő az intézmény diákja lesz – sikerült a Státusnak az iskola rendelkezésére bocsátania azt az épületegyüttest, amely még ma is őrzi hajdani arculatát. Korábban három épület állt ott, amikből egy kompakt és a kor igényei szerint modern épületet hoztak létre (Lásd Avéd é. n., 36–37). Az egykori iskolaépületben ma az Universitatea 1 Decembrie 1918, azaz 1918. December 1. Egyetem működik.

### **Iskolai dokumentumok a személyes sors keresztmetszetében**

A tanulmány további részében rátérünk az iskolai dokumentumok vizsgálatára a jelzett időszakra vonatkozóan. Előrebocsátjuk, hogy nem vizsgáltuk meg az összes fellelhető forrásanyagot, hanem csupán azokat, amelyekről úgy véltük, hogy reflektálhatnak Karácsony Benő gimnázium tanulóéveire.

*Beiratkozási anyagoknyvek.* A tanulóknak a nyolc gimnáziumi év mindegyikében be kellett iratkozniuk az előző év tanulmányi eredményei és a magaviseletre kapott minősítés alapján, a megfelelő beiratkozási díj ellenében. Karácsony Benő esetében mind a nyolc évre vonatkozóan megtaláltuk a beiratkozási anyagkönyveket. A mellékletek alapján (lásd *1. és 2. kép*) a típusnyomtatványok változásai is megfigyelhetők.

The image shows two pages of a handwritten register titled 'Beiratási anyakönyv' (1898-1899). The left page is headed 'I. osztály' and the right page is headed '1899'. Both pages contain columns for names, birthplaces, religions, and other details. The right page has a summary row at the bottom: 290 fűl, 10 10 30.

1. kép: Beiratási (eredeti helyesírás szerint) anyakönyv, 1898–1899-es tanév  
 Forrás: GyÉL (1894–1900). V. 6./a., 14-es kötet. Beiratkozási anyakönyvek

A beiratkozási lapok a következő adatokat tartalmazzák: név és születési adatok, lakhely, vallás, anyanyelv és más beszélt nyelvek, oltás, előző év tanulmányi és magaviseleti eredményei, apja neve és foglalkozása, továbbá, hogy az illető tanuló tandíjas vagy tandíjmentes helyen szerepel. Az anyakönyvek és a „beiratási lapok” nem kérdeznak rá a nemzetiségre, csupán a vallásra és az anyanyelvre. Klärmann Bernát VII. osztályos beiratkozási lapján az olvasható, hogy az előző évet három jó és öt elégséges osztályzattal zárta, valamint mennyiségtanból (számтан) javító vizsgát tett. Az űrlapok tartalmaznak még értékes adatokat az író családjára, pontosabban édesapjára vonatkozóan is. Klärmann József városszerte ismert és elismert férfisza-bó volt, amit a *Gyulafehérvári Kalauzban* található cégére is bizonyít (Avéd é. n., 60).

**Igazgatói jelentések.** Minden tanév végén részletes igazgatói jelentéseket olvashatunk az erdélyi római katolikus püspöknek címezve, aki a vizsgált időszakban Gróf Majláth Gusztáv volt. A jelentés címzettje azért a püspök, mivel ő a Státus igazgatótanácsának, vagyis az erdélyi katolikus iskolák legfőbb önkormányzati szervének az elnöke. A jelentésekben a tanártestület létszámáról és munkájáról, a tanulókról (létszám, vallási hovatartozás, anyanyelvismeret, nyelvvismeret), az épület állapotáról, a költségvetésről, az intézet működéséről (fegyelmi ügyek, erkölcsi színvonal a tanárok és a tanulók esetében, intézkedések a „jó nevelés” elősegítése érdekében), az oktatási folyamatról (óraszámok tárgyak szerint, tankönyvek, tanítási eredmények), a városi lakossággal való kapcsolattartásról és a műveltségi színvonalról esik szó. Nyolc jelentést vizsgáltam a jelzett időszakban, amelyek mindegyike kézzel írott dokumentum, a végén igazgatói aláírással és pecséttel. Látszik, hogy nagy körültekintéssel készültek, és az igazgatók igyekeztek minden olyan területet érinteni, ami az iskola működése szempontjából fontos lehetett. Írtak a tervezett fejlesztésekről, valamint részletesen



Gyulafehérvári R. főgimnázium  
főreáliskola

## BEIRATÁSI LAP.

1904/5. tanév. VII. osztály.

A tanuló neve: *Klárman Benó 19. hely.*

Beiratott (év elején vagy évközben mikor?): *év elején.*

Születésének éve és napja: *1888. szeptember 10. é.*

Születésének helye: *Gyulafehérvár.*

Helybeli, vagy vidéki: *helybeli.*

Vallása: *izraelita.*

Anyanyelve: *magyar.*

Mió nyelvket beszél még? \_\_\_\_\_

Mikor oltatott be utójára? *1897.*

Az előbbi osztályt hol végezte? *a helybeli főgimn. - ban III. o.*

— jeles: *28* jó, *5* elegendős, *magiszter* -ből javító vizsga Viseletből: *passzori?*

Fővételi vizsgálatot tett:

Javító " " : *1904. augusztus hó 31. n.*

Pótló " " : \_\_\_\_\_

Atyja, anyja vagy gyamja neve: *Klárman József.*

Polgari állása: *férfi szabó.*

Lakása: *Gyulafehérvár.*

A tanuló kinél van szálláson? *otthon.*

A szállásadó foglalkozása: \_\_\_\_\_

A szállásadó lakása: \_\_\_\_\_

Tandíjhezető vagy tandíjmentes? *szabad.*

Tandíjmentességének adományozója, kelte és száma: \_\_\_\_\_

Tandíjmentességét elvesztette: \_\_\_\_\_

Milyen és mekkora ösztöndíjat élvez? \_\_\_\_\_

Tanul-e rendkívüli tárgyakat? \_\_\_\_\_

Van-e valami testi fogyatkozása? \_\_\_\_\_ miatt.

Orvoshatóságilag kitiltatott: \_\_\_\_\_ hétre \_\_\_\_\_

Kilépett: \_\_\_\_\_

2. kép: Beiratási lap (eredeti helyesírás szerint), 1904–1905-ös tanév  
 Forrás: GyÉL (1904–1905). V. 6./a., 16-os doboz. Beiratási anyakönyv

beszámoltak az iskola költségvetéséről is. Továbbá az igazgatói jelentéseknek van még egy, jelen kutatásunk szempontjából is említésre érdemes pontja, mégpedig annak ténye, hogy az iskola nemcsak a tanulók iskolai tevékenységét, hanem az iskolán kívül töltött időt is felügyelni akarta. Az ide vonatkozó passzusok alapján ezt két dolog motiválhatta: egyrészt az iskolai hírnév és fegyelem megőrzése, másrészt pedig a

tanári kar felelősségvállalása a diákokért, amit a tanulók otthoni körülményeiről szóló részletes beszámolók erősítenek meg. Nyilvánvalóan ezért is működött Fiúnevelő Intézet az iskola mellett.

*A tanári kar ülési jegyzőkönyvei.* Az ülési jegyzőkönyvek olyan oktatásszervezési dokumentumok, amelyek az iskolai év menetéhez, tervszerű lefolyásához kapcsolhatók. Általuk az iskolai év fő tevékenységeit és a felmerülő problémákat térképezhetjük fel. Az ellenőrző értekezletek (1) egyfajta évharmadközi vizsgát jelentettek, a mai szemeszteres iskolai lezárásoknak feleltethetők meg leginkább. Az ellenőrző értekezletek az osztályozás véglegesítését szolgálták. A tanulóknak a tanári kar előtt kellett (szóban) felelniük a szaktanár által feltett kérdésekre. Mindegyik ellenőrző vizsgálatról részletes jegyzőkönyv készült, ami tartalmazza a feltett kérdéseket is. A javító vizsgálatok (2) jegyzőkönyvei tulajdonképpen a pótvizsgák dokumentációját jelentik, amelyek ugyanolyan részletességgel készültek, mint az ellenőrző vizsgálatok jegyzőkönyvei. Ugyancsak az iskolai eredményeket rögzítették az osztályvizsgálatok (3) és az érettségi vizsgálatok (4) jegyzőkönyvei. Osztályvizsgálatra csak a VIII. osztály lezárását követően került sor, ami megelőzte az érettségit, egyszerre jelentett osztálylezárást és érettségire való jogosultságot. Akiknek az osztályvizsgálata nem sikerült, azoknak az őszi érettségi előtt volt még egy lehetőségük – augusztusban – a javításra. Megjegyzendő, hogy az érettségi vizsgálatok alapján készült jegyzőkönyvek nemcsak a tételeket foglalták magukban, hanem az írásbeli felügyeletet is dokumentálták. Az örökös tanárok a diákok minden jelentőségteljesebb megnyilvánulását rögzítették, azt is, hogy ki mikor kéredzkedett ki az írásbeli ideje alatt. Ugyanígy a szóbeliről is részletes leírásokat olvashatunk. A tanári gyűlések, azaz a módszeres értekezletek (5) jegyzőkönyveiben a tanterv és a megfelelő tankönyvek kiválasztásáról, azaz szakmai kérdésekről esik szó, valamint a tanulók szociális és lelki szükségleteiről. Készültek jegyzőkönyvek hivatalos szervek látogatása (6) alkalmából is (a Státus vagy a tankerület részéről). Külön csoportot alkotnak a fegyelmi vizsgálatok (7), amelyek nyilvánvalóan alkalmi jellegűek voltak.

A tanári kar ülési jegyzőkönyvei számos érdekes témát vetnek fel. Mivel mind egyiket nem sikerül bemutatni, ez meghaladná a tanulmány kereteit, még akkor is, ha a vizsgált időszak mindössze nyolc évet ölel fel. A továbbiakban csupán egy – Karácsony Benő nevét is érintő – viszonylag kompakt iskolai eseménysorozat bemutatására kerül sor, ami a VIII. osztály érettségi vizsgálatához kapcsolódva jelentkezik az iskolai dokumentumokban. Ezáltal még jobban betekinthezünk az iskola működési elveibe és belső szabályrendszerébe.

Kronológiai sorrendben az alábbi események bemutatása következik: a) 1906. máj. 12. – osztályozó vizsgálat; b) máj. 14. és 15. – a VIII. osztályosok fegyelmi ügyének kivizsgálása; c) máj. 15. – igazgatói jelentés a Státus igazgatójának, az erdélyi r. kat. püspöknek (Pál Antal igazgató Majláth Gusztáv püspöknek); d) máj. 17–19. – írásbeli érettségi vizsgák; e) jún. 12. – püspöki levél a minisztériumba (Majláth G. püspök gróf Apponyi Albert miniszterhez); f) jún. 18–19. – szóbeli érettségi vizsgák.

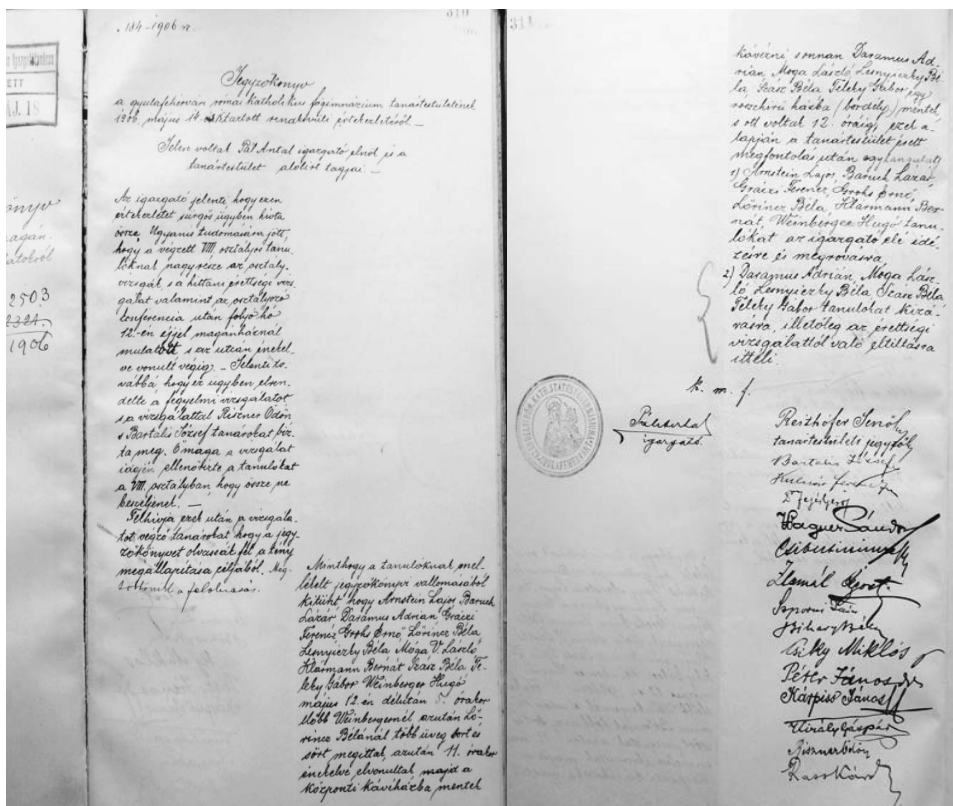
A felsorolt iskolai események az 1906-ban érettségiző VIII. osztályosokat érintik, akik között ott találjuk Karácsony Benőt is. Az osztályvizsgálat 1906. május 7. és 12. között zajlott. Egyúttal érdemes beletekinteni a kor iskolai szóhasználatába, amiben bőséggel találhatunk olyan kifejezéseket, amiket a mai pedagógia stigmatizálónak

nevezne. Máj. 7-én a következő bejegyzés olvasható a jegyzőkönyvben: „*A tanártestület a VIII. osztály tanulóit előzetesen osztályozza, s a kétes tanulókat behatóbb vizsgálatra kijelöli.*” (GyÉL V/6/d/6, 282). Vallástanból mindegyik tanuló felel (a saját vallása szerint kijelölt pap vagy rabbi vizsgáztatása alatt), „*mig (sic!) a többi tárgy vizsgáin a tanártestület a Rendtartás értelmében a kétes tanulókat vette behatóbb vizsgálat alá.*” (GyÉL V/6/d/6, 283). Ezek után a jegyzőkönyv tartalmazza, hogy ki milyen minősítést kapott. Aki két tárgyból állt elégtelen osztályzatra, azt osztályismétlésre (példánkban Arnstein Lázár Lajos) kötelezték, aki pedig egy tárgyból vizsgázott elégtelenre, azt javító vizsgálatra irányították. Klärmann Benő latinból elégtelen osztályzatot szerzett, ami azt jelentette, hogy nem vehet részt a májusban és júniusban sorra kerülő érettségien, hanem először az augusztusi pótvizsgára kellett jelentkeznie. Amennyiben ez sikeres lett, részt vehetett az őszi érettségien.

Az osztályozó vizsgálat után olyan esemény következett, amit fegyelmi értekezletek jegyzőkönyvei dokumentáltak. Máj. 14-én „rendkívüli fegyelmi értekezletre” került sor, mivel máj. 12-én az osztályvizsgálatokat követően a VIII. osztályos tanulók esti, illetve éjszakai mulatozást szerveztek. A leírtak szerint két osztálytársuk lakásán gyűltek össze, ahol italozással töltötték az időt, majd az utcán énekelve végigvonultak, utána pedig néhány tanuló a bordélyházba is bement. A fegyelmi vizsgálat folyamán a tanulókat egyenként hívták a tanártestület elé, előtte vigyáztak arra, hogy ne tudjanak egymással megbeszélést folytatni. Azoknak a vallomásai, akik a Zöld Lámpásnak nevezett bordélyházba látogattak, nem egyeztek meg teljesen, ebben az esetben a tanártestület addig szembesítette egymással a vallomásteveket, amíg azok a lényeges kérdéseket illetően megegyező állításra jutottak. A kivizsgálás eredménye a következő lett: akik mulatozáson vettek részt, azokat az igazgató elé idézésre és megrovásra (Arnstein Lajos, Baruck Lázár, Grácsi Ferencz, Grohs Ernő, Lőrincz Béla, Klärmann Bernát, Weinberger Hugó), a bordélyház látogatóit pedig kizárásra, valamint az érettségitől való eltiltásra ítélték (Daramus Adrián, Moga László, Lesnyieccky Béla, Szász Béla, Teleky Gábor). A kivizsgálási jegyzőkönyv összegző része alább olvasható a 3. képen. Ez csupán a fegyelmi kihágás leírását és a tantestületnek a vétkek megbüntetésére vonatkozó határozatát tartalmazza. Viszont a dokumentum csatolmányaként olvasható egy részletes kihallgatási jegyzőkönyv is.

Klärmann Bernát, azaz Karácsony Benő tehát az iskolai botrány ellenére elvileg érettségizhetett volna a gyulafehérvári gimnáziumban, viszont mégsem ott találjuk őt, hanem 1906 szeptemberében a kolozsvári katolikus iskola állította ki az érettségi bizonyítványát. Nyilvánvalóan, először latinból kellett sikeresen abszolválnia a javító vizsgálaton.

Azonban igazán izgalmas kordokumentumnak számít a fegyelmi vizsgálatot követő eseménysorozat is, amit leginkább az állami szervek és az egyházi iskola vitájának lehet tekinteni. Az iskola tanártestületének döntését az igazgató, Pál Antal még máj. 15-én a jegyzőkönyvekkel és a kicsapásra ítélt diákok születési adataival együtt az erdélyi római katolikus püspök elé terjesztette, aki akkor gróf Majláth Gusztáv volt. A jelentés így szól: „*Nagyméltóságú Püspök Úr! Kegyelmes Uram! A helybeli róm. kath. főgimnázium végzett VIII. osztályos tanulói f. hó 12-én sajnálatos kihágásra vették. Ez ügyben a vizsgálatról felvett jegyzőkönyvet, a tanulók születési adatait s a tanártestület által kapott tanácskozás jegyzőkönyvét mély tisztelettel beterjesz*



### 3. kép: Fegyelmi értekezlet jegyzőkönyve

Forrás: GyÉL (1905–1906). V. 6./d., 6-os doboz, A) kötet. Főgimnázium tanári karának ülési jegyzőkönyve

tem. Együttal (sic!) jelentem, hogy a fő bűnösöket, kiket a testület kizárásra, illetőleg az érettségi vizsgálatról való eltiltásra ítelt (sic!), az írásbeli vizsgálatoktól, melyek e hó 17-én, csütörtökön kezdődnek, jóváhagyás reményében eltiltottam (...)" (GyÉL V/6/d/6, 330).

Kiderül egy későbbi dokumentumból, hogy a püspök és a Státus jóváhagyta az iskola döntését, az állami felügyeleti szervek viszont nem. Ezt onnan tudjuk, hogy a dokumentumok között szerepel gróf Majláth Gusztáv püspöknek gróf Apponyi Albert-hez, a vallási és közoktatási miniszterhez küldött levele. Ebben elismeri, hogy a tanár-testület döntését a Státus automatikusan elfogadta, és ülésileg nem tárgyalta, amit a minisztérium joggal kifogásolt. Ebből arra következtethetünk, hogy az állami szervek erre alapozva vonták kétségbe az iskola és a Státus döntését. Majláth utal arra is, hogy a minisztérium az ítélet feloldásáról rendelkezett, és a nevezett diákokat V. fokú büntetéssel, azaz „tanári szék előtti dorgálással” rendelte megfenyíteni. A püspök levelében arra kéri az oktatási minisztert, gróf Apponyi Albertet, hogy az állami tanfelügyelet is erősítse meg, és hagyja jóvá a tanárkari ítéletet, amit az egyházmegyei

tanhatóság is jóváhagyott. A püspök úgy látja, hogy ellenkező esetben az iskola és a tanári kar tekintélye csorbul, illetve a város és a környék közvéleménye miatt is fontos volna a döntés jóváhagyása.

Azt nem tudjuk, hogy mi lett az ügy végső kimenetele az érettségítőlt eltiltott diákokra vonatkozóan (sorsuk további nyomon követése nem volt kutatásunk célja), azt azonban biztosan állíthatjuk, hogy nem vettek részt az érettségi vizsgálatokon. Ezt az érettségi lefolyásáról kelt jegyzőkönyvek is tanúsítják, ugyanis többször olvasható bennük a résztvevők névsora. Az is világosan kitűnik, hogy azok a tanulók, akik csak a mulatozáson vettek részt és az osztályvizsgálaton átmentek, szerepelnek az érettségizők névsorában. Azaz még világosabb, hogy Karácsony Benő nem az iskolai botrány miatt nem vehetett részt az érettségin, hanem a latinból szerzett elégtelen osztályzata miatt. De elképzelhető, hogy az iskolai zűrzavaros ügy folytán látta vagy látták jobbnak (ő maga, vagy esetleg szülei) azt a megoldást, hogy Kolozsváron fejezze be tanulmányait.

A szóbeli érettségi vizsgálatok előtti tanári értekezleten, jún. 18-án jelen volt a gyulafehérvári gimnáziumban Kuncz Elek kir. tanácsos, a kolozsvári tankerület királyi főigazgatója (Kuncz Aladár édesapja) mint „az érettségi vizsgáló bizottság elnöke”, aki a jegyzőkönyv szerint az érettségizők létszáma kapcsán utalt az iskolai botrányra és az utána következő tárgyalásokra, valamint az ügy akkori állására. Így összegzi a történeteket: *„Ezek közül 4 az osztályvizsgálat befejezése után a fegyelmi szabályokba ütköző kihágás miatt a tanáristülettől (sic!) kizárásra ítéltetvén a vizsgálatról eltiltatott, ezeknek a vall. és okt. minisztérium különös kegyelemből a büntetést enyhítette, de mivel a státus igazgatótanácsa első, szabálytalan tárgyalása után, újabb lépést tett, ez a 4 is elesett az érettségi vizsgálatról, míg ügyük, mely most fellebbezés alatt áll, elintéztetik.”*<sup>1</sup> (GyÉL V/6/d/6, 377).

A fegyelmi ügy és annak lefolyása több szempontból is érdekes. Az egyházi iskolák működéséről írva Mészáros István aláhúzza, hogy a fenntartó egyházaknak ki kellett nevezniük egy iskolaszéket még a népiskolák esetében is, ami az iskola ügyesbajos dolgait intézte és ellenőrizte. Az erdélyi középfokú katolikus oktatás az Erdélyi Római Katolikus Státus felügyelete alatt működött. A Státus Mészáros szerint nagyobb önállósággal bírt, mint Magyarország más iskolaszékei (Lásd Mészáros 1989, 240–241), továbbá korábban már említettük, hogy fegyelmi ügyekben a fenntartó egyháznak volt jogában ítélni. A levelezés szerint a Státusnak külön ülésen meg kellett volna tárgyalnia a diákok ügyét, amit az idő rövidege miatt elmulasztott (máj. 14-én zajlott az iskolai fegyelmi eljárás, máj. 17-én pedig már elkezdődött az írásbeli érettségi vizsga), de egyetértett az iskola döntésével, és azt jóváhagyta. A minisztérium erre a mulasztásra hivatkozva vonta kétségbe az iskola és a Státus döntését. Hogy miként került ilyen rövid idő alatt a legfőbb állami szervekig az ügy, ezt nem tudjuk, de látszik, hogy Budapest mindenképpen lazítani szeretett volna a szigorú döntésen, és megpróbálta megváltoztatni a helyileg hozott határozatokat. Az ügy végkimeneteléről nem tudunk, csupán annyi bizonyos, hogy Kuncz Elek tankerületi főigazgató megállapítása szerint a szóbeli érettségi időszakában a dolog még tisztázás alatt állt.

---

<sup>1</sup> Kuncz Elek itt négy diákot említ, holott a jegyzőkönyvben öt tanuló szerepel. Az idézett rész előtt külön kategóriába sorolja az ötödik diákot, mivel ő az osztályvizsgálatokon is elbukott.

A fentiek alapján mindenképpen kiolvasható egy elvi ellentét az állami szervek és az egyházi iskola között. Karácsony Benő életútját vizsgálva tanúi lehetünk két értékrendszer összeütközésének: egyik a hivatalos szféra által képviselt liberálisabb, erkölcsi kérdésekben megengedőbb szemléletmód, másik a katolikus oktatási rendszer úgynevezett „belső” szabályrendszere, amely erkölcsi kérdésekben sokkal szigorúbb elvek mentén működött. Ezzel együtt látens módon jelentkezik egy másik probléma is, amit az egyházi iskola és az állam „vitájának” nevezhetünk, és aminek tárgya az iskolafelügyelet kérdése. Nincs szándékunkban a két fél között igazságot tenni, inkább csak megmutatni szerettünk volna egy sajtószerű esetet, amivel gyakorlati módon tudtunk betekinteni a Monarchia időszakának oktatási rendszerébe. Az esettanulmány által kiviláglik, hogy a minisztérium megpróbálja szabályozni és ellenőrizni az iskola fegyelmi ügyeinek intézését is, holott elviekben, megegyezés szerint ez nem az ő feladata lett volna. Úgy véljük, hogy az állami beavatkozás által – a fegyelmi ügy erkölcsi megítélésétől függetlenül – kitapintható a modern polgári állam azon törekvése, hogy támogassa, valamint ezzel együtt ellenőrizze is az ország iskolahálózatát.

A fegyelmi ügy kapcsán még az egyházi iskola néhány fontos működési elvét is megfigyelhetjük. A gimnázium vezetősége fontosnak gondolta, hogy a diákoknak ne csupán az iskolában töltött idejét, hanem a magánszféráját is felügyelje, amíg az iskolával jogviszonyban állnak. Ennek ténye kitetszik a korábban már említett igazgatói beszámolókból, illetve a módszeres értekezletek jegyzőkönyveiből, amelyekben szó van a tanulók lakhatási körülményeiről, a szülői felügyelet hiányáról a kvártélyosok esetében stb. A beiratkozási lapokon nem a tanuló lakcímét rögzítették, hanem azt, hogy szüleinél lakik, vagy pedig mások gyámságára bízott. A vizsgált dokumentumokból az derül ki, hogy a tanártestület megpróbált felelősséget vállalni diákjaiért – nemcsak az iskolában töltött időre nézve, hanem azon túlmenően is. Továbbá kitetszik, hogy nagy gondal ügyelt az intézmény megítélésére, erkölcsi és szakmai hírnevére. Ezért próbálta szigorúan szankcionálni mindazt, ami elveivel nem megegyező viselkedésnek számított.

### **Összegzés, következtetés és a kutatás eredményei**

A fentebb bemutatott levéltári kutatás – úgy véljük – több szempontból is eredményesnek mondható. Egyrészt irodalomtörténetileg, mivel több olyan adatot sikerült dokumentálni, illetve korrigálni, ami Karácsony Benő erdélyi író életútjával kapcsolatosan eddig csak ködös, homályos utalások formájában volt olvasható a szakirodalomban. (Ennek bővebb kifejtésére egy másik tanulmányban kerül sor.) Másrészt, a kutatás számos eredményt hozott a századforduló iskolarendszerére, az egyházi iskolák, jelesül az erdélyi katolikus gimnáziumok, mégpedig a gyulafehérvári római katolikus főgimnázium belső működési elvére vonatkozólag. Ezen belül a legizgalmasabb kérdésnek azt látjuk, amire Karácsony Benő érettségi bizonyítványának keresése nyomán bukkantunk, amikor is megfigyelhettük az egyházi iskola és az állam „szóváltását” egy fegyelmi ügy kapcsán. A vizsgált eset jelzi a kiegyezés utáni modern polgári állam és az egyházi (katolikus) intézmények közötti lehetséges vitapontokat az iskolák felügyeletére nézve.

Úgy véljük, hogy a téma és a kutatott levéltári anyag még sok más izgalmas kutatási szempontot kínál, amiből jelen tanulmány csak ízelítő akart lenni.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Avéd Jakó (é. n.). *Gyulafehérvári Kalauz*. Gyulafehérvár: Papp György Nyomdája.
- Balogh Andrea (2012). *Az irónia Karácsony Benő regényeiben*. Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó.
- Bitay Árpád (1926). Gyulafehérvár Erdély művelődéstörténetében. *Erdélyi Tudományos Füzetek*. 3, 3–13.
- Bitay Árpád (1930). Az Erdélyi Római Katolikus Status gyulafehérvári „Majláth” főgimnáziumának megalakulása. Arad: Vasárnap Irodalmi és Nyomdai Műintézet.
- Gergely Jenő (1989). *Katolikus egyház, magyar társadalom*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Mészáros István (1989). A magyarországi római katolikus tanügyigazgatás történeti áttekintése. *Magyar egyháztörténeti vázlatok*. 1/1, 221–256.
- Mészáros István (2000). *A katolikus iskola ezeréves története*. Budapest: Szent István Társulat.
- Tóth H. Zsolt (1994). *Széttagosított ösvény. Karácsony Benő élete és műve*. Budapest: Balassi Kiadó.

## TOVÁBBI FORRÁSOK

- Levéltári forrás: (GyÉL) Gyulafehérvári Róm. Kat. Főegyházmegyei Levéltár (1894–1900). V. 6./a., 14-es kötet. *Beiratkozási anyakönyvek*.
- Levéltári forrás: GyÉL (1904–1905). V. 6./a., 16-os doboz. *Beíratási anyakönyv*.
- Levéltári forrás: GyÉL (1905–1906). V. 6./d., 6-os doboz, A) kötet. *Főgimnázium tanári karának ülési jegyzőkönyve*.

## OZSVÁTH JUDIT

egyetemi adjunktus, Babeş–Bolyai Tudományegyetem – Pedagógia és  
Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár  
ozsvathjudit@gmail.com

### A nagy időkhöz nagy nemzedék kell

#### – György Lajos, Márton Áron, Domokos Pál Péter és Venczel József ifjúságnevelő tevékenységének kapcsolódási pontjai

*Tanulmányom a két világháború közötti erdélyi magyar szellemi élet négy kiemelkedő személyiségének munkásságára fókuszál. Munkálkodásuk – részben – külön szálakon indult, majd több ponton találkozott. Az erdélyi magyarság szempontjából igen lesújtó politikai és gazdasági helyzetben a jövő értelmiségének hivatásszerű felkészítése kiemelt fontossággal bírt. A helyzetet sokban nehezítette, hogy az Erdély szellemi központjában működő egyetem teljesen román nyelvűvé vált, így az ott tanuló magyar hallgatók részére identitás- és hivatáserősítő programok szervezése is szükségesnek mutatkozott. Ezt a munkát György Lajos koordinálta kezdetben minden felekezet bevonásával, majd a római katolikus egyház berkeiben. Utóbbi körből lett segítőtársa az igen tehetséges jogáshallgató Venczel József, akivel együtt dolgozta ki a Márton Áron Kolozsvárra hívásának tervét. Hármójuk ifjúság- és népnevelő tevékenysége a Székelyföldön komoly nevelői tevékenységet kifejtő Domokos Pál Péterével egészült ki. Munkájuk a különféle programok, képzések szervezése, valamint az Erdélyi Iskola című népnevelő folyóirat szerkesztése révén kapcsolódott össze.*

Kulcsszavak: ifjúság, nevelés, Erdély, hivatás

#### **György Lajos és Venczel József tevékenysége a kolozsvári egyetemisták körében**

Mivel a trianoni határmódosulás után a magyarországi diplomák romániai elfogadtatása bonyolult procedúrát jelentett (Mikó 1941), egyre több fiatal vállalta fel – más lehetősége nem lévén – a román nyelven való továbbtanulást. A román nyelvű tanulmányok azonban nem tették lehetővé számukra a magyar szakszavak megismerését és a magyar nemzeti történelemmel és kultúrával kapcsolatos ismereteik sem gyarapodtak. Az egyetem keretében semmilyen magyar aktivitás nem volt, hiszen annak vezetősége mindvégig akadályozta a nemzetiségi alapon szerveződő (magyar) diákegyesület létrehozását (Ürmösi-Mauer 1937). Ezen a helyzeten kívánt segíteni György Lajos, amikor a kolozsvári magyar egyetemisták összefogása és képzésének kiegészítése céljával, a történelmi magyar egyházak támogatásával tanulmányi sze-



mináriumot indított. *„Mi nem érhetjük be egy idegen szellemű állami kikészítéssel. Nekünk a felekezeti iskoláink számára alapos képzettségű, a magyar kisebbségi kulturális és szellemi feladatokra öntudatosított, valláserkölcsi alapokon álló ideális nevelőkre van szükségünk. Mi azt akarjuk, hogy gyermekeinket a legjobb és legalaposabb pedagógiai módszerrel olyan szellemű tanárok neveljék fel, akiknek a magyar jövő lelkük aggodalmas gondja. Nekünk olyan tanárookra van szükségünk, akik a jövőben is elitjei lesznek a magyar társadalomnak, irányítói és vezetői minden kulturális feladatunknak, s akik bármilyen összehasonlításban is megállják a helyüket”* – fogalmazott az intézmény létesítését sürgető tervében (György 1927, 2).

György Lajos ugyanabban a tervezetben – a már pályán lévő pedagógusok szellemi színvonalának emelését célzó javaslatokon túl – említést tett egy pedagógiai folyóirat indításának szükségességéről (ennek tényleges életbe hívásáig még hat és fél évet kellett várniuk az erdélyi magyar pedagógusoknak).

*„Sok próbálkozáson, részben hibás kezdeményezésen s megfontoláson kellett átvergődnünk – úgymond –, amíg eljutottunk ahhoz az egyedüli helyes felfogáshoz, hogy az erdélyi magyar kisebbségi élet küzdelmeire rendelt intelligenciát itthon, Erdélyben, kell neveltetni. [...] A helyzetnek ez a helyes kialakulása azonban újabb problémát vetett fel számunkra: aggodalmasan kellett észrevennünk, hogy az egyetemre kerülő ifjaink nemzeti műveltsége megdöbbenően fogyatékos, perspektívája szűk, öntudata hiányos s a román egyetem nem az a hely, hol a magyar tudomány eredményeivel és szellemével kapcsolatba kerülnének. Mindezek megfontolása készítette az illetékes tényezőket egy olyan tanulmányi rendszer kialakítására, amelyen át közvetlen befolyással lehetünk egyetemi és főiskolai ifjúságunk magyar nemzeti tartalmának gyarapítására és öntudatának emelésére”* – foglalta össze a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma életbe hívásának okait György Lajos a Szeminárium életét koordináló Felügyelő Bizottság 1929. október 4-én tartott, második évet kezdő értekezletén (György 1929, 4). A Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma igazgatása mellett György Lajos 1928 decemberétől a Katolikus Népszövetség keretén belül alakult Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szakosztályának (később Majláth-Körnek) is tanulmányi igazgatója lett, így közelebből felügyelte a magyar katolikus fiatalok – elsősorban a katolikus bentlakásban, a Báthory-Apor Szemináriumban<sup>1</sup> lakók – életét.

A katolikus szakosztály keretében kezdetben Székelyföld, Belső-Erdély és Határvidék Kúria név alatt alakultak az ifjúsági körök, külön tisztkarral és munkaterületekkel. A kolozsvári katolikus diákságot ekkor főként a falumunka, az ifjúság szociális problémái és az egyetemes magyar és erdélyi kérdések foglalkoztatták.

Az egyetemisták lelki irányítását a piarista atyák végezték, ám a harmadik évtized vége felé már – talán szigoruk miatt – jóval csökkent a népszerűségük a fiatalok

---

<sup>1</sup> A két világháború közötti egyetemi hallgatók otthonát 1727-ben építették fel a jezsuiták és Szent József Szemináriumnak nevezték el. (A diákszaj később csak „Szentjóska” vagy egyszerűen „Jóska” néven emlegette.) Ez az elnevezés azután a kegyes adományozók – Báthory István fejedelem és gr. Apor István erdélyi kincstartó – emlékének ápolására Báthory-Apor Szemináriumra változott. Az első világháború alatt nagyon tönkrement az épület, felújítását 1928-ra fejezték be, ettől kezdve lett a Kolozsváron tanuló magyar egyetemi és főiskolai hallgatók otthona. Az intézetet az igazgató és a tanulmányi igazgató vezették, a háztartási teendőket a vincés nővérek látták el.

körében (Demeter 1975). Ez is oka lehetett annak, hogy ebben a csoportban is egyre nagyobb teret hódítottak a kommunista eszmék, így sürgetőnek látszott egy új, lehetőleg a nyelvüket beszélő, fiatal lelkész körükbe hívása (Ozsváth 2015). Ennek tervét György Lajos dolgozta ki, de a kivitelezésben segítségére volt a – szintén általa újjászervezett és felszerelt – Lyceum-könyvtár vezetésében és egyéb szervezőmunkában is komoly segítségként mellette álló Venczel József (Magyari 2014).

Venczel József 23 évvel volt fiatalabb György Lajosnál (György Lajos 1890-ben, Venczel 1913-ban született), de ez és a tanár-diák kapcsolat sem volt akadálya annak, hogy igazi szellemi társak, s lassan jó barátok legyenek. Venczel József a csíkszeredai Római Katolikus Főgimnázium eminens tanulójaként – és Domokos Pál Péter diákjaként – érettségizett, majd a kolozsvári egyetem jogi karára felvételizett, ahol megismerte a főiskolás mozgalmakat, és aktív tagja lett az Erdélyi Fiatalkörnek és a Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztályának. A könyvtárban végzett munka erősítette meg kapcsolatát az irodalomtörténész György Lajossal, akivel egy fedél alatt lakott a Báthory–Apor Szemináriumában. Mindennapi találkozóik alkalmával a diákság helyzetét, jövőjét együtt tárgyalhatták, így kapcsolatuk mélyült, s az évek során egyre gyümölcsözőbbé vált (Ozsváth 2014).

Venczel már indulásakor bekapcsolódott az Erdélyi Fiatalkör folyóirat körül szerveződött főiskolás mozgalomba. A folyóirat kezdettől fogva nyomon követte a bukaresti szociológiai iskola tevékenységét, majd létrehívta a faluszemináriumot, amelynek Venczel alapító titkára volt. Tevékenysége kibontakozásának elején az Erdélyi Fiatalkör még igen szoros kapcsolatot ápolt a népszövetségi szakosztály tagjaival. 1930 végén például az Erdélyi Fiatalkör szerkesztősége csere-előadások tartásában állapodott meg a Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztálya vezetésével, igaz, lapjuk 1931-es első számában már jelzik (az addig tartott előadások felsorolása után), hogy a továbbiakban az erdélyi magyar ifjúság problémáiról és „új világlátásáról” szólnak majd a katolikus ifjakhoz (Erdélyi Fiatalkör 1931). Éppen ez volt az a veszély, amitől a katolikus egyetemistákat is féltette egyházuk. Az Erdélyi Fiatalkör vezetőinek egyre nyilvánvalóbb balra tolódása miatt Venczel József megvált a mozgalomtól és végérvényesen a katolikus egyetemi szakosztályhoz „igazolt”. A kommunista eszmék mind előbbre törésére tehát direkt rálatása volt, s ilyen jellegű tapasztalatai meghatározóak lehettek az azok visszaszorítását is célzó előadások szervezéséhez. Vendégelőadóként a gyulafehérvári püspökségen szolgálatot teljesítő, de korábbi ifjúságnevelő munkájáról és folyóiratokban, újságokban megjelent írásairól már valamennyire ismert Márton Áront látták a legmegfelelőbbnek.

### **Márton Áron, György Lajos és Venczel József az egyetemi ifjúság körében**

György Lajos és Venczel József személyében Márton Áront elkötelezett munkatársak várták Kolozsváron. A fiatalok Márton Áronba vetett bizalma sem volt hiábavaló, hiszen megérkezésével egy új, lendületes időszak vette kezdetét.

A kúriákra tagolódott egyetemi egyesületet Márton Áron átszervezte – vallva, hogy ha az csak az egy helyről származó fiatalok számára nyújt találkozási alkalmat, életképtelen lesz a közös munkára. A régi felosztást a szemináriumi rendszerrel he-

lyettesítette, így már nem a földrajzi helyhez tartozás, hanem a szellemi és a vállalt társadalmi munka gyűjtötte egy csoportba az egyetemi hallgatókat. Nagy hatású prédikációi és erőteljes szervezőmunkája nyomán Márton Áront egyre erősebben támadták a marxista elveket valló főiskolás fiatalok, nem egyszer röpiratokat szórtak szét ellene, s fenyegetésükkel is szembe kellett néznie (Venczel 1938). Mindez viszont nem fékezte őt a jól megtervezett munkában. Először a szakosztály szociális szemináriumát alapította meg, és a nagy ifjúságszervező püspökről a Majláth-Kör nevet adta neki. (Nem sokkal később a teljes Szakosztály átvette ezt a nevet.) A szociális csoport tagjai különös hangsúlyt fektettek a keresztény munkásmozgalom megszervezésére, és gyakorlati munkát vállaltak a Szent Vince konferenciák szegénysegítő akciójának keretében.

Másodikként a tanárjelöltek csoportjának megszervezése következett, György Lajos vezetésével, mely a Majláth-Kör történetében a legerősebb formációnak számított. A Majláth-Kör keretében művészeti előadásokat és a moldvai és csángók életét bemutató előadásokat is szerveztek, volt sportszakosztályuk és énekkaruk is.

Az 1932 novemberében indult Pedagógiai Szeminárium életbe hívásának alapgondolata: a kisebbségi magyar iskola leendő tanáraitra váró különleges feladatok és kötelességek megtárgyalása és olyan közösségi érzés kialakítása, *„amely a magyar iskola munkájának céltudatos tartalmát a mainál jobban és eredményesebben tudja kifejezésre juttatni és szolgálni”* (György 1932, 1). György Lajos kiemelten fontosnak tartotta a tanárjelöltek valláserkölcsei képzettségét, hiszen *„a magyar iskoláinkba készülő tanárjelöltek nemcsak a magyar műveltségükben fogyatékos berendezések, hanem lelkileg sem mutatják azt a megnyugtató felkészültséget és formát, amely szükséges ahhoz, hogy a világnézeti alapokon álló iskoláink szellemének öntudatos munkásai lehessenek”* (György 1932, 3). *„Mert feladataiban öntudatos, jól felkészült fiatal tanárnemzedékre van szükség, amelyik majd a kor igényeinek és a jövő érdekeinek megfelelően tud dolgozni”* – hirdette az Erdélyi Tudósító Márton Áron és Venczel József által szerkesztett és több fiatal írását közlő lapszáma (Erdélyi Tudósító 1933/5, 294). A két-háromórás programok során a felvetett kérdéseket előbb szakelőadásokkal világították meg, majd közös beszélgetés következett.

A pedagógiai szaklap megjelentetésének gondolata már jóideje foglalkoztatta György Lajost, ez a gondolat aztán visszatért az általa irányított Pedagógiai Szeminárium munkatervében is, ami arra enged következtetni, hogy a folyóirat indításának ötlete tőle ered. Ez az elképzelés 1933 októberében vált valóra, Márton Áron és György Lajos szerkesztői munkája mellett. György Lajos és Márton Áron Erdélyi Iskolánál kifejtett tevékenysége tulajdonképpen az általuk irányított szemináriumi munka „folytatása” volt – György Lajos ugyanis a folyóirat pedagógiai részének szerkesztését, Márton Áron pedig a második nagy egység, a népnevelés-rész szerkesztői munkálatait végezte.

### **Domokos Pál Péter székelyföldi ifjúságnevelő munkája**

Márton Áron és Domokos Pál Péter között öt év korkülönbség volt, Márton Áron 1896-ban, Domokos Pál Péter 1901-ben született. Mindketten súlyos tapasztalatokat szereztek az első világháborúban: Márton Áron katonaként szolgált a fronton, Domo-

kos Pál Péternek pedig a menekülés fájalmát kellett átélnie, az 1916-os román betörés alkalmával ugyanis családjuk – a védtelenül álló keleti vármegyék más családjaihoz hasonlóan – az Erdély határaitól nyugatra eső részekre menekült. Domokos Pál Péter az itthon megkezdett tanítóképzői tanulmányait egy évig Debrecenben folytatta, majd visszatértük után Csíksomlyón fejezte be a tanítóképzőt. Annak elvégzése után, 1919-től munkába is állt, s ő már dolgozó ember (tanító), majd egy évig katona volt, mikor Márton Áron a teológiai tanulmányait végezte. Márton Áron pappá szentelése idején viszont Domokos Pál Pétert ismét tanulni látjuk. Budapestre megy tanárnak tanulni, és matematika-fizika és kémia, valamint ének-zene szakos diplomát szerez.<sup>2</sup> Ebben az időben mélyült el kapcsolata Padányi-Frank Antallal, a budai tanítóképző tanárával és családjával, akiket egész életében saját családtagjaiként szeretett. A hozzájuk írt levelekből szépen kirajzolódik az a lelkület, amellyel – Erdélybe visszatérve – munkáját végezte, de a levelek a megpróbáltatásokról is hű tájékoztatást adnak.<sup>3</sup>

A Budapesten töltött idő során minden bizonnyal Bartók és Kodály munkásságának közelebbi megismerése volt a legfontosabb számára. Itthoni munkájának talán ez adta a legnagyobb lendületet. „Magamévá tettem Bartóknak és Kodálynak azt az elgondolását is, hogy a magyar népdalt be kell vinni a hangversenytermekbe, a zenei életünkben eluralkodott német muzsikát művészi új magyar zenével kell felváltani és ehhez közönséget is kell nevelni” – fogalmazott az egyik vele készített interjúban (Hajdú-Kóka 1984, 621).

Frissen szerzett oklevelével 1926-ban hazatért szülőföldjére és a csíkszeredai római katolikus tanítóképző tanára lett; kevés reál tárgyat, főként ének-zenét tanított.

Miközben Domokos Pál Péter Budapesten tanult, Márton Áront pappá szentelte Mailáth Gusztáv Károly püspök (1924) és elkezdte lelkipásztori és hittanári szolgálatát. Ő a gyergyószentmiklósi állami főgimnáziumban, majd a marosvásárhelyi római katolikus gimnáziumban hittanárkodott, amikor Domokos Pál Péter Csíkszeredában nevelte az ifjúságot. Nem tudunk arról, hogy ebben az időben kapcsolatot tartottak volna egymással, bár valószínűsíthető, hogy tudtak egymásról. Főként Márton Áron ismerhette – sajtóból, rokonoktól, kollégáktól, egyházi emberektől – Domokos Pál Péter egyre tudatosabban végzett népművelő tevékenységét. Erről a munkáról egykori csíkszeredai tanítóképzős diákjának, Kristó Lászlónak időskori (1995-ben írt) visszaemlékezése is hiteles képet fest.<sup>4</sup> A visszaemlékezés szerint az 1926/27-es tanévet megelőzően igen gyenge volt a zenei képzés a gimnáziumban, a gyerekek csupán elméleti ismereteket szereztek (többnyire diktálás által), de éneklés és hangszer-tanulás nem volt. Ezt a rendszert Domokos Pál Péter már első évtől forradalmasította.

---

2 Abban az időben, amikor Domokos Pál Péter magyarországi tanulmányait kezdte, Romániában már nem lehetett egyetemen magyar nyelven tanulni. Ő minden bizonnyal tudatában volt annak, hogy az állam nem akkreditálja a külföldi diplomákat, de a magyar ének-zene tanulása, amire Romániában semmiképpen sem lett volna lehetősége, talán mindennél erősebben vonzotta. A csíksomlyói tanítóképzőből – ahol nagyon komoly ének- és zenetanítás folyt – jó alappal indult.

3 A Padányi-Frank Antalnak írt levelek a Domokos Pál Péter lánya, Mária által őrzött személyi hagyatékban található, Budapesten.

4 A géppel írott, összefűzött szöveg a Domokos Mária által őrzött személyi hagyatékban található.

Sőt, annál sokkal többet is tett. „Megtanultuk a többszólamú kórus betanításának és vezénylésének módját. [...] Igen sok Bartók, Kodály, Bárdos népdalfeldolgozást és más értékes kórusművet tanultunk meg s adtunk elő iskolai, városi és környékbeli falvakban szervezett és rendezett kulturális rendezvényeken. A megtanult kórusművek teljes partitúráját íratta le velünk abból a célból, hogy legyen elegendő anyagunk, ha majd kinn, az életben hasonló rendezvények szervezői, vezetői leszünk. [...] Nagyon tetszett nekünk az, hogy Domokos tanár úr székely ruhába öltözött. A lakásában is székely mintákkal festett bútorai voltak, a falakat székely varrottasok díszítették. Mindez követendő példaként állt előttünk” (Kristó 1995, 4).

Azon túl, hogy népviseletet öltött Domokos Pál Péter a népi értékek gyűjtése és őrzése céljával kapcsolatosan mozgalmat is hirdetett, majd az összegyűjtött tárgyakból Csíkszeredában kiállítást szervezett. Az Orbán Balázs születésének 100. évfordulója alkalmából iskolája második emeletén szervezett kiállításról kedves diákja, a kimagasló tehetségű Venczel József számolt be, a Vigyázz! című diákújságban.<sup>5</sup> Venczel az egész – kézzel írt – lapszámot a kiállításnak szentelte, a leírások mellé szemléletes rajzokat is készített. Joggal feltételezhető, hogy Venczel falu iránti érdeklődését éppen kedves tanárának munkássága ébresztette fel. Az is egészen valószínű, hogy Venczel József meghatározó szerepet játszott Domokos Pál Péter és Márton Áron egymásra találásában is.

Háromévi tanári működés után Domokos Pál Péternek ott kellett hagynia a katedrát, mivel a román tanügy nem fogadta el érvényesnek a külföldön szerzett oklevelét. Ez a munkanélküliség indította el Moldva irányába népdalokat gyűjteni. Moldvából visszatérve – az onnan hozott anyag feldolgozása mellett – folytatta a népművészeti tárgyak gyűjtését, újabb népművészeti kiállítást és újabb szőttes bálákat szervezett. Kristó László visszaemlékezése szerint „a téli időszakban rendezett bálakon, a vasárnap délutáni táncokon kizárólag népviseletben lehetett megjelenni. Ezt a mozgalmat lelkesen karolták fel a tanítók és a falvak fiataljai is. Ennek hatására előkerültek a régi szép népviseletek s vasárnapokon, ünnepeken ismét ezekbe öltözködtek az emberek.” (Kristó 1995, 6) Kristó leírása szerint a városokon és a falvakban egymás után alakultak meg a népi táncsoportok, ifjúsági táncsoportok, ifjúsági énekkarok, amelyeknek lelkes vezetői a tanítók és tanítónők voltak.

### **Márton Áron és Domokos Pál Péter találkozása és együttműködése**

Kolozsvárra költözésének első évében (1932 karácsonya után) Márton Áron a helyi katolikus ifjúsági egyesületek megszervezése és munkájuk összefogása céljával három egyetemistával (köztük Venczel Józseffel) felcsíki látogatásra indult. Felcsík tíz falujában találkoztak az ifjúsággal és a csíkszeredai értelmiséggel, majd Kézdivásárhelyre is ellátogattak. Ez az előre nem tervezett kitérő csak akkor válik érthetővé, ha tudjuk, hogy az 1930/31-es tanévtől kezdődően Domokos Pál Péter (püspöki közbenjárással) az ottani katolikus tanítóképzőben tanárkodott, és ott is ugyanazt

---

<sup>5</sup> Venczel József kézzel rajzolt diákújságja Domokos Pál Péter – Mária lánya által őrzött – személyi hagyatékában található.

a munkát végezte, amit korábban a csíki részeken: énekkarokat, kórustalálkozókat, szőttesbálokat, kiállításokat, kórus szervezői és vezetői továbbképzőket szervezett. Márton Áron addig talán csak hallomásból ismerte az ő nagy hatású ifjúságnevelő tevékenységét, amit jónak tartott saját céljaikkal összekapcsolni, ezért – nagy valószínűség szerint – Venczel József közbenjárására kereste fel őt Kézdivásárhelyen.

Bárhogyan is volt, Márton Áronék kézdivásárhelyi látogatása után pár hónappal (1933. április 18–20. között) ún. Csíki Ifjúsági Konferenciák szervezését kezdeményezték Csíkszenttamáson. Ennek a programnak a keretében már mindketten előadást tartottak: Domokos Pál Péter A dal és a zene jelentősége a népi kultúrában, Márton Áron pedig A keresztény polgár kötelességei címmel. Ettől az alkalomtól kezdődően mindkettőjüket több neveléssel, továbbképzéssel kapcsolatos program előadójaként látjuk. Valószínű, hogy az 1933 tavaszán megejtett találkozó, majd a nemsokára általuk szervezett ifjúsági konferencia alkalmával egyeztették nevelési elveiket, s a hasonló szemlélet egymás közelébe vonzotta őket.

Közben Márton Áron életében is meghatározó jelentőségű események következtek: György Lajossal útjára indították az Erdélyi Iskolát, melynek ő az iskolán kívüli neveléssel kapcsolatos egységét szerkesztette, majd 1934. március 13-án az Erdélyi Katolikus Népszövetség igazgatójává választották. Így olyan fórum élére került, ahonnan lehetőség nyílt számára a népnevelői munka összefogására és egységesítésére és a katolikus pedagógusok továbbképzőinek rendszeresítésére.

Márton Áron az egy-kétévente rendezett katolikus népszövetségi nagygyűlésekhez kapcsolódóan katolikus tanári továbbképzők szervezését is szorgalmazta, melyeknek rendszeresen előadója volt Domokos Pál Péter. 1936-tól a Népszövetség keretében életbe hívott Pedagógiai Szakosztály megszervezője és főtitkára lett, s közben az Erdélyi Iskola szerkesztésére is felkérést kapott Márton Árontól, aki Kolozsvárra hívta őt. Domokos Pál Péter ezt elfogadta és első fiúgyermek születése után családjával áttelepült Erdély szellemi központjába, ahol Márton Áronnal, György Lajossal és Venczel Józseffel együtt, nagy szemléletbeli és lelki összhangban folytatták hiánypótló munkájukat.

## Összegzés

György Lajos, Venczel József és Márton Áron az egyetemi ifjúság, Domokos Pál Péter az iskolás korosztály irányába végzett értékmentő és értékkeremtő, lelkesítő formáló és hivatást erősítő tevékenységet. Domokos Pál Péter minden bizonnyal az egykori kedves tanítvány, Venczel József által került közelebb a Kolozsváron már közös műhelyben dolgozó másik három szellemi nagysághoz. Egymásra találásuk után nem sokkal már mind a négyen Kolozsváron, egymást még közelebről erősítve dolgoztak az erdélyi magyarság szellemi és lelki felemelésén. Ők maguk példázták azt, amit Márton Áron az Erdélyi Iskolában közölt egyik írásában így fogalmazott: „a nagy időkhöz nagy nemzedék kell, s megéri, hogy a szerepet vállaljunk, összefogjunk, mint még soha, s a nyomasztó jelenben is tántoríthatatlan bizalommal dolgozzunk és mindent megtegyünk a szent célért, azokért, akik utánunk következnek” (Márton 1939/40, 126).

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Demeter János (1975). *Századunk sodrában*. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó.
- Hajdú Dénes – Kóka Rozália (1984). A Vigilia beszélgetése Domokos Pál Péterrel. *Vigilia*. 49/8, 615–625.
- Magyari Tivadar (2014). *Venczel József élete és munkássága*. In Veres V. – Magyari T. (szerk.), *Tanulmányok Venczel József munkásságáról. Az erdélyi magyar társadalomkutatás kezdetei* (old.: 12). Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Mihalovics Zsigmond (1942). *A világi apostolkodás*. Budapest.
- Mikó Imre (1941). *Huszonkét év*. Budapest: Studium Kiadó.
- Ozsváth Judit (2014). Márton Áron kolozsvári működésének kezdetei. *Keresztény Szó*. 25/4, 9–17.
- Ozsváth Judit (2015). *Márton Áron kolozsvári ifjúságnevelő munkája*. In Kozma T. – Kiss V.Á. – Jancsák Cs. – Kéri K. (szerk.), *Tanárképzés és oktatáskutatás* (old.: 253–271). Budapest: Hungarian Educational Research Association.
- Ürmösi-Mauer Béla (1937). *Kisebbségi kérdések*. Cluj–Kolozsvár.

## ELSŐDLEGES FORRÁSOK

### Levéltári iratok

- György Lajos (1927). *A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben – 1927. február 12.* Gyulafehérvári Érseki Levéltár (GYÉL), VI. 11/b. 4. d. 18. cs.
- György Lajos (1929). *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Magyar Egyetemi Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1929. október hó 4-én de. 11 órakor a Lyceum-Könyvtárban tartott értekezletéről.* GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 19. cs.
- György Lajos (1932). *Jelentés a pedagógiai szeminárium munkájáról – 1932. december 28.* Erdélyi Katolikus Státus Levéltára (EKSL), IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3173/1932.

### Kézirat

- Kristó László (1995). *Domokos Pál Péter tanítványa voltam. Az egykori tanítvány, Kristó László emlékei legkedvesebb tanáráról* (kézirat). Eger.

### Folyóiratcikkek

- Márton Áron (1939/40). Templom és iskola. In *Erdélyi Iskola*. 7/3–4, 121–126.
- Venczel József (1938). Márton Áron és az ifjúság. In *Az Apostol*. 11/41, 3.

### Folyóiratokban szerző (és cím) nélkül megjelent írások

- \*\*\* (1931). In *Erdélyi Fiatalok*. 2/1, 24.
- \*\*\* (1933): Majláth-Kör. Az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztálya. In *Erdélyi Tudósító*. 14/5, 293–298.

## DR. FENYŐ IMRE

egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem,  
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet  
fenyoimre@unideb.hu

### Az Erdélyi Tükör folyóirat köre a debreceni egyetemen

*Az Erdélyi Tükör című folyóirat a magyarországi rendszerváltás egyik nagy fontosságú dokumentuma. Jelzi azt az átalakulást, ahogyan a magyar politikai nyilvánosság újjáalakulásakor megjelentek korábban elhallgatott témák, melyek sokakat érintettek, de korábban politikai okokból nem kaphattak teret a közösségi megvitatásra. Az egyik ilyen téma a magyar kisebbségek ügye, mely életre hívta az Erdélyi Tükör folyóiratot, illetve a folyóirat kiadását gondozó egyesületeket. Írásunkban bemutatjuk az Erdélyi Tükör folyóiratot és bemutatjuk szerzői körének azt a jelentős szeletét, mely a főszerkesztő Bajkó Mátyás környezetéből verbuválódott a debreceni egyetemen. Ezzel igyekszünk azt is bemutatni, hogy mennyire meghatározó volt a főszerkesztő személye a munkatársak kiválasztásakor, de azt is, hogy az egyetemi értelmiség mekkora szerepet kapott a vállalkozás megvalósításában.*

Kulcsszavak: Erdélyi Tükör, Erdélyi Kör, rendszerváltás kori sajtó

#### Az Erdélyi Tükör folyóirat

A magyarországi rendszerváltást közvetlenül megelőző időszak a szocializmus pártállami berendezkedését jellemző polgári passzivitás ideje után a politikai aktivitás újraéledésének időszaka volt. A politikai tevékenység leginkább két téma körül kristályosodott ki, melyek széles kört képesek voltak megszólítani. Az egyik ilyen téma a bős-nagymarosi vízierőmű építésének ügye volt, mely egyrészt természetkárosító következményeivel, másrészt a nemzeti önrendelkezést semmibe vevő előzményeivel egyértelműen a szocialista rendszer káros voltának szimbólumává vált, s amellyel szemben nem volt nehéz az ellenállással azonosulni. A másik széles támogatást élvező politikai téma Erdély, az erdélyi magyarok ügye volt.

Ez az ügy ekkor valóban elevenen érintette az embereket: az erdélyi falurombolás, a nemzetiségek elleni erőszak legkülönbözőbb formái, a kisebbségi lét nehézségei elemi erővel törtek elő addigi elfedtségükből és tömegek szembesültek az addig elhallgatott tényekkel. Az Erdélyből érkező menekültek hullámainak nem lehetett már elhallgatni vagy megszépíteni, a segíteni akarás hihetetlen érzelmi töltettel tört elő.

Ebben a politikai helyzetben és hangulatban sorra indultak a kezdeményezések Magyarországon, melyek Erdély ügyének felkarolását tekintették céljuknak. Ezek kö-



zül a legnagyobb hatású az Erdélyi Szövetségé volt, mely 1988 novemberében alakult meg Budapesten és legnagyobb eredménye az 1989. március 15-ére szervezett, a romániai falurombolás ellen kiálló, hatalmas tömegeket megmozgató békés tüntetés megszervezése volt. A budapesti szerveződéstől éppen csak lemaradva, 1989 februárjának közepén jött létre Debrecenben az Erdélyi Magyar Köznevelési és Kulturális Kör (a továbbiakban: Erdélyi Kör), melyet a Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Akadémiai Bizottságának (DAB) székházában 22 értelmiségi (köztük többen az egyetem munkatársai) alapított meg, hogy felkarolja az erdélyi magyarok, az erdélyi magyar kultúra ügyét.

Az Erdélyi Kör szorosan együttműködött az ország hasonló célú szervezeteivel, de sajátos aktivitást is mutatott. Több önálló rendezvényt szervezett, de a legfontosabb mégis az, hogy 1989-ben megalapította és 1999-ig kiadta az Erdélyi Tükör című folyóiratot, mely kezdetben háromezer példányban jelent meg, amit azután igyekeztek fokozatosan emelni. Kezdetben a Kör önállóan vállalta a lap kiadását, természetesen támogatókra támaszkodva. A támogatók sorában több Debrecen környéki város önkormányzatát, illetve a Hajdú-Bihar megyei önkormányzatot találjuk, de mellettük megjelent a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem is. A kiadás feladatával – elsősorban a finanszírozás tekintetében – azonban hamarosan képtelenné vált megbírkózni a debreceni Erdélyi Kör, ezért az 1993. évi második számtól a budapesti Erdélyi Szövetséggel közösen vállalkoznak a lapkiadásra.

A debreceni egyetemhez korántsem csak a kezdeti támogatás köti a lapot. Már az Erdélyi Kör létrehozói között is többen az egyetem munkatársai, de a lap főszerkesztője és szerzői gárdájának jelentős része is az egyetem oktatóinak (és hallgatóinak) soraiból kerül ki. Jellemző módon annyira szoros a lap és az egyetem között a személyi összefonódás, hogy még a szerkesztőség címeként is az egyetem címe szerepel a lap impresszumában, és valóban: a lap főszerkesztője az egyetem téri Főépületben intézte a lap kiadójának mindennapi feladatait.

Az Erdélyi Tükör folyóiratnak első számától kezdődően Bajkó Mátyás volt a főszerkesztője,<sup>1</sup> és a lap fennállásának is a főszerkesztő halála vet valójában véget. Bajkó erdélyi származásából fakadóan nagyon érzékenyen reagált a szülőföldjéről érkező hírekre, ugyanis Ditrón született, 1925-ben (Brezsnyánszky 2000, 109). A csíkszeredai tanítóképző líceumában folytatott tanulmányai és egy év ditrói tanítóskodás után 1946-tól a kolozsvári egyetem hallgatója volt, de mindössze egy évig. 1948-tól már Magyarországon élt, és a debreceni egyetem történelem-magyar szakos hallgatója lett. 1950-ben a Pedagógiai Intézetben demonstrátori feladatokkal bízták meg a tehetséges fiatal hallgatót, aki 1953-ban megkapta magyar-történelem szakos tanári diplomáját. Tudományos pályájának első lépései nem a neveléstudományhoz, sokkal inkább az irodalomtudományhoz kapcsolják.<sup>2</sup> Több irodalmi tárgyú publikációval jelentkezett, melyek témái között leggyakoribbak a mesékkel foglalkozó és a székelyföldi kötődést kifejező választások. Ezek után egyáltalán nem csoda, hogy bár a neveléstudományi területen kezdi meg pályáját az egyetemen tanársegédként, doktori értekezése té-

---

1 Az Erdélyi Tükör szerkesztőbizottságának tagjai voltak a főszerkesztő Bajkó Mátyás mellett: Aczél Géza, Bényei Miklós, Bitskey István, Székelyhidi Ágoston, Várhelyi Ilona.

2 Erről korábban részletesebben már szoltunk (vö. Fenyő 2018).

májául is az irodalom határterületéről választ, amikor Benedek Elek munkásságával kezd foglalkozni.

Bajkó főszerkesztőként is rendszeresen publikált az Erdélyi Tükörben, írásait majd minden számban megtalálhatjuk. Tipikus témái közül megemlíthetjük az erdélyi oktatási intézmények – mindenekelőtt kollégiumok – történetét tárgyaló írásokat (melyek valójában akadémiai doktori értekezésének fejezeteiből készített publikációk voltak), főszerkesztői üzeneteit (melyekben a lap céljairól illetve az erdélyi eseményekről értekezik), szépirodalmi kísérleteit (melyek jobbra nem haladják meg a dilettáns próbálkozás színvonalát), és a személyes hangú beszámolóit, útinaplóit, olvasmányélményeit.

Az első időkben Debrecenben komoly közösség is épült a folyóirat szerkesztői és szerzői szervezésében, Tükör estek elnevezéssel. Ezeken az esteken az Erdélyi Tükör aktuális számait ismertették, kulturális kísérőrendezvények és beszélgetések mellett. Az első ilyen esemény a Berettyóújfalui Zöld Sándor kórház nagytermében került megrendezésre az első szám apropóján, ezt követte a második szám bemutatója a Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Akadémiai Bizottságának székházában, majd a harmadiké a hajdúböszörményi Felsőfokú Óvónőképző Intézetben.

Ezeken a rendezvényeken a szerkesztőség folyamatosan szondázta az olvasótábor véleményét. Rendszeresen beszámoltak az Erdélyi Kör tevékenységéről és az Erdélyi Tükör aktuális állapotáról, célkitűzéseiről, felmérve a valós olvasói igényeket.

A lap egyébként is igyekezett rugalmasan meghatározni saját céljait és küldetését. Ennek alátámasztásául a következőkben áttekintjük, hogyan fogalmaztak az első számban küldetésük tekintetében: Három célt jelöltek meg a lap számára, melyek a következők voltak:

1. *„Az áttelepülteknek nem csak lakásra, kenyérre, munkára van szüksége, hanem iskolára, szakismeretre, irodalomra, művészetre, tudományra is: vagyis kultúránk azon tényezőire, melyeknek birtoklása ma már mindenkinek emberi joga”* (ET 1989a, 1)

2. *„Az erdélyi progresszióba vetett hitüket, erdélyi magyarságtudatukat ne veszítsék el, vagy nyerjék vissza.”* (ET 1989a, 1)

3. *„Az Erdélyi Tükör tehát a humánus egyetemességével összecsengő nemzeti szellemen szolgálja a román diszkriminációs kisebbségi politika által sújtott kulturális és tudományos életnek a valós érdekeit. Ezért magazinunkban helyt adunk minden olyan irodalmi, művészeti, természettudományos, történelmi, szociográfiai, vallási, pedagógiai és egyéb kultúrszférát érintő írásnak, amely az Erdélyben élő nemzetiségek progresszióját, együttélését, egymás iránti megértését és tiszteletét elősegíti.”* (ET 1989a, 1)

Az első szám célkitűzései bár hangzatosak voltak, nem állták ki a viták próbáját. Hamar egyértelművé vált, hogy túlzóak és végrehajthatatlanok. Ezért a második számban újrafogalmazták a küldetésnyilatkozatot a következőképpen:

Az Erdélyből áttelepülteknek beilleszkedési nehézségei anyagi, jogi, szociális természetű nehézségek. Ezért:

1. Megoldásra vár az áttelepült fiatalok tanulása, továbbtanulása (az áttelepült tanulók tulajdonképpen hátrányos helyzetűek, sokszorosán is. Ismereteik hiányosak, különösen a nemzeti tudományokban, de bizonyos reálismereteikben is. Toleranciát és felkészültséget igényel a magyar oktatási intézményektől.

2. Az áttelepült felnőttek bekapcsolása a hazai közművelődés folyamatába, vérkeringésébe: művelődési házak szakkörei, könyvtárai révén („*az erdélyi emberek általában igen szeretnek barkácsolni, vérükben van a fafaragás, a kézi szerszámokkal bíbelődés. Csak fel kell hívni figyelmüket ezekre a lehetőségekre, adottságokra. Egzisztenciális gondjaik mellett is szakítanak maguknak időt, hogy könyvet, fafaragó kést vegyenek a kezükbe.*”) (ET 1989b, 1)

3. Mind a fiatalok, mind a felnőttek érdeke, hogy ne mondjanak le az erdélyi kultúra értékeiről. Lehetővé kell tenni számukra, hogy hozzáférjenek az erdélyi irodalom, művészet, tudomány legértékesebb termékeihez. („*Ismerjék meg például a háromkötetes 'Erdély történetét', melyről korábban ők csak a kivonatos román kritikákból, (...) hallottak. Lehetővé kell tennünk, hogy eredetiben olvashassák Bartis Ferenc, Bodor Pál, Kányádi Sándor, Kocsis István, Köteles Pál, Nyíró József, Sütő András, Szabó Dezső, Szilágyi Domokos, Szilágyi István, Tamási Áron és mások könyveit, írásait, melyek hozzájárulnak erdélyi magyarságtudatuk megőrzéséhez.*”) (ET 1989b, 1)

Végül egy határozott profilmódosítással zárul a lap önmeghatározásainak sorozata. A szerkesztők – részben nyilván a közben megváltozott romániai helyzet hatására – úgy fogalmazzák: a Kör és a lap azt tekinti küldetésének, hogy Debrecen és Nagyvárad között szellemi hidat létesítsen a költészet, az irodalom, a közművelődés, az iskolakultúra, a tudományos élet Erdély múltjára, jelenére és jövőjére vonatkozó alkotásai, termékei segítségével; kirekesztve ugyanakkor mindenfajta nacionalizmust. Mint mondják, számukra az erdélyi magyar kultúra szolgálata, objektív mércéjének képviselése, az ottani nemzetiségek: a román, a magyar, a szász és más népek identitásának tolerálása, európai horizontú értékszemléletük elismerése jelenti a legfőbb követelményt (B. 1990, 41)<sup>3</sup>.

Az önmeghatározást is segítő vitáknak is lehetőséget teremtető Tükör estek mellett még két rendezvény-típust kívánunk megemlíteni. Az egyik az Erdélyi Tükör körének művészeti rendezvényeit példázza: a debreceni Tetőtér klubban 1992. december 17-én rendezték meg a „Házsongárd kövei” című fotókiállítást, mely Koczka István fotóművész műveinek bemutatása apropóján szolgált lehetőséggel az Erdélyi Tükör szerkesztőbizottságának, hogy találkozzon olvasóival és rendszeres szerzői élőben is ismertethessék álláspontjukat az aktuális eseményekkel kapcsolatban, illetve bemutassák művészi produktumaikat a kiállítás megnyitóját kísérő kulturális esemény részeként. Ez a rendezvény jó példája annak, hogy mennyire komolyan gondolta a Kör és a szerkesztőbizottság azt, hogy a kulturális teljesítmények illetve rendezvények segítségével tehetők meg azok a gesztusok, melyek új korszak kezdetét jelenthetik az erdélyi kultúra életében.

A másik kiemelésre méltónak vélt rendezvény-típus a tudományos jellegű tanácskozások példája. Az Erdélyi Tükör holdudvarát alkotó, a főszerkesztőt körülvevő, a debreceni egyetemhez köthető kör együttműködését ugyanis különösen jól példázzák azok az esetek, amikor a lap cikkei egy olyan rendezvény előadásainak szerkesztett változatai, melyet az egyetem (a szóban forgó esetben a Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Akadémiai Bizottságának Neveléstudományi munkabizottsá-

<sup>3</sup> Az önmeghatározást tartalmazó jegyzet „B:” aláírással jelenik meg, nyilvánvalóan Bajkó Mátyás főszerkesztő tollából.

gával együttműködve, melynek ekkor szintén Bajkó Mátyás az elnöke) munkatársainak előadásából állítottak össze. A rendezvény az Ezeréves a magyar iskolakultúra címmel került megszervezésre.<sup>4</sup> A DAB székházában szervezett rendezvény megnyitó előadását Bajkó Mátyás tartotta, majd három plenáris előadás következett: Kelemen Elemér A magyar iskoláztatás ezer éve; Havas László A középkori magyar iskola és a latin nyelv; Polonkai Mária: A NAT és a magyar iskola címmel. Az Erdélyi Tükör a fenti előadásokból hármat – Bajkó (Bajkó 1996, 10-11), Kelemen (Kelemen 1996, 11-14) és Havas László (Havas 1996, 14-16) szövegét – jelentette meg 1996. novemberi számában. Ezeken túl a szekcióelőadások közül is többet közölt a lap, például Brezsnay László Társadalomismereti tantárgyak a magyar iskoláztatás újkori történetében (Brezsnay László 1996, 16-19), és Petrikás Árpád A zilahi református kollégium (Petrikás 1996, 19-21) című írásait.

A lap szerkesztői a fennállás tizedik évfordulójának alkalmát használták fel arra, hogy szembenézzenek a kérdéssel: aktuálisak-e a lap eredeti célkitűzései tíz évvel a nagy lelkesedéssel teli lapindítási időszak elmúltával. Ezt a feladatot Gazda László végezte el, programelemző cikkének címe: Az Erdélyi Tükör tíz éve egy szerkesztő szemével (Gazda 1998, 5). Mint Gazda megállapítja, az erdélyi magyar valóság tudományos és művészeti bemutatásának feladata a megváltozott körülmények között is megőrizte aktualitását. Sőt ugyanez a helyzet az erdélyi kulturális értékek *védelmének* kérdésével is. Ezért kijelenthető, hogy az Erdélyi Tükör eredeti célkitűzése, vagyis az Erdély és az anyanemzet közötti szálak szorosabbra fűzése továbbra is feladat maradt. Nem adhatja fel a lap azt a vállalását, mely a nemzet tudat ébrentartására irányul – többek között éppen az erdélyi magyar iskolaügy történetének és feladatainak megjelenítésével. Az Erdélyi Tükör írásainak műfaji sokszínűsége, szépirodalmi írásai, esszéi, tanulmányai, könyvismertetései, megemlékezései, tudósításai mind ennek a küldetésnek a szolgálatában nyernekel értelmet.

Ugyanehhez a kérdéshez szól hozzá egy másik szerkesztő, Nanszákné Cserfalvi Ilona, aki Bajkó tanítványi köréből indulva ekkorra a debreceni tanítóképző főiskola munkatársa (Nanszákné 1998, 5). Ő az Erdélyi Tükör fennmaradásának igazolására nem célkitűzésének aktualitásával, hanem praktikus és pragmatikus jellemzőivel összefüggő érveket használ: mint mondja, a lap írásai jól hasznosulnak a pedagógiai munkában, hasznosak a felsőoktatás óráin forrásként, hiszen feldolgozzák hallgatóival a folyóirat pedagógiai releváns cikkeit, kutatások során kiválóan hasznosítható anyagot jelentenek, és számára személy szerint is műhely a szerkesztőség.

Végül kiemelni még Helmezy József visszatekintését (Helmezy 1999, 3), aki a Hajdú-Bihar Megyei Erdélyi Egyesület elnökeként vet számot az eltelt évtized eredményeivel. Visszatekintését a lap alapításának korára jellemző események számbavételével kezdi: Ceaușescu, falurombolás, a kolozsvári magyar konzulátus bezárása, a magyar helységnevek használatának tilalma, a magyar iskolák megszüntetése, a megmaradt magyar osztályokban egyre több tantárgy román nyelven való tanítása, nemzetiségi numerus clausus működése (az egyetemeken nem lehet anyanyelven

---

4 A rendezvényről viszonylag részletes beszámolót olvashatunk a Magyar Pedagógia című lap hasábjain, Nanszákné Cserfalvi Ilona – az Erdélyi Tükör rendszeres szerzője és egy rövid periódusban szerkesztője – tollából (Nanszákné 1996)

felvételizni), a rádió és tévé magyar adásainak a minimumra csökkenése, a temetők egységesítése, a menekülők első hullámai. Ez az időszak szerinte sötét és tragikus, nem csoda, hogy aktivitásra, cselekvésre, segítségnyújtásra ösztönzött. Ezzel szemben 1998-ban vannak ismét magyar iskolák, újra nyílt a konzulátus, használhatók a történelmi helységnevek, a határok átjárhatóak, sokan hazatértek. Ugyanakkor nincs önálló magyar egyetem még, és nincs elfogadás. Helmezy kijelenti: a régi idők borzalmának egy előnye volt: tiszta volt a kép: a jó jó volt, a rossz – rossz. És szerinte éppen itt van aktuális szerepe az Erdélyi Tükörnek. Olyan tükörnek kell lennie, mely nem torzít. Működésével a lap politizál persze, de nem szabad, hogy ez meglepő legyen: Közép-európában megszokhattuk, hogy egy kulturális kiadvány, egy kulturális teljesítmény, egy műalkotás egyben politikai tett is, hogy a művészek politikacsinálók. Az Erdélyi Tükör kulturális tartalmait létrehozók és az ezeket lappá szerkesztők számára ez megnövekedett felelősséget jelent, nagy elvárásokat, de éppen ezek igazolják létét, feladatainak aktualitását.

### **Az Erdélyi Tükör folyóirat szerzői köre – különös tekintettel a debreceni egyetemhez kapcsolódó szerzőkre**

Az Erdélyi Tükör szerzőinek köréről több, további megállapításokra okot adó tényt is közölhetünk. Az általunk összeállított nem hivatalos repertórium alapján azt láthatjuk, hogy a lapban összesen 239 szerző publikálta egy vagy több alkalommal szépirodalmi alkotásait vagy elemző írásait. A szerzői gárda összetétele nagyfokú homogenitást mutat. Nemzetiségi összetételére nézve mindenképpen: a 239 szerző közül mindössze ketten(!) román nemzetiségűek és rajtuk kívül még egy más nemzeti-ségű (japán) szerző kap teret. Ha ezt összevetjük a lap megbékélést elősegíteni kívánó küldetésnyilatkozataival, melyeket fentebb ismertettünk, illetve azzal az elhatározással, hogy nemzetiségi előítéletektől mentesen kívánnak kulturális hidat építeni az erdélyi és a magyar kultúra között, legalábbis lehangoló a kép. Ha ezt kiegészítjük azzal, hogy a szerzői körben igen nagy számban találunk a főszerkesztőhöz hasonlóan erdélyi származású, onnan Magyarországra települt alkotókat, illetve Erdélyben alkotó szerzőket, és azt, hogy a szerzők között egyértelműen felülreprezentáltak a felsőoktatásban, mindenekelőtt a debreceni egyetemen dolgozó személyek, egy következtetést nagy bizonyossággal megkockáztathatunk – ez pedig annak a felismerése, hogy a szerzői kör összeállítása, a szerzők felkérése felismerhetően magán viseli a főszerkesztő, Bajkó Mátyás intézkedéseinek nyomát. A szerzői kör jól azonosíthatóan megfelel az ő személyes és szakmai ismeretségi körének, a témák is jobbra az ő személyes ízlését tükrözik. Valószínűleg nem túlzunk tehát akkor, ha az Erdélyi Tükör folyóiratot Bajkó Mátyás egyszemélyes vállalkozásaként jellemezzük.

De ki volt az a debreceni egyetemhez köthető kör, akik lehetőséget, illetve felkérést kaptak az Erdélyi Tükörben való publikálásra?

Ha a számokat nézzük, már pusztán ezek is beszédesek.

A 236 magyar nemzetiségű szerző közül 47-en, azaz szinte kereken a szerzők 20 százaléka kötődik valamilyen módon a debreceni egyetemhez, akkori nevén a Kossuth Lajos Tudományegyetemhez. Közülük a Bölcsészettudományi Kar munkatársai 29-en, a Természettudományi Karé 3 fő, az egyetemi könyvtár és a kiadó kötelékébe tartozik

4 fő, egyéb, akkor külön felsőoktatási intézményként működő, ma már a debreceni egyetemhez számítható egységhez tartozik 7 fő. További négy fő kerül ki a Bajkó körüli tanítványi körből, akikből azután szintén a debreceni felsőoktatás elismert alakjai lesznek.

A következőkben felsoroljuk ezeket a szerzőket, megjelenítve pontos kapcsolódásukat a debreceni egyetem szervezetéhez, és az Erdélyi Tükör hasábjain megjelent írásaik számát:

A Bölcsészettudományi Kar munkatársai a következők:

1. Bajkó Mátyás (Pedagógia) (32)
2. Gönczy Ibolya (Pedagógia) (1)
3. Vecsey Beatrix: (Pedagógia) (1)
4. Vaskó László: (Pedagógia) (3)
5. Éles Csaba (Pedagógia) (2)
6. Perjés István (Pedagógia) (1)
7. Polonkai Mária (Pedagógia) (1)
8. Rubovszky Kálmán (Pedagógia) (2)
9. Brezsnányiszky László (Pedagógia) (1)
10. Petrikás Árpád (Pedagógia) (2)
11. Bársony István (Történelem) (1)
12. Mazsu János (Történelem) (1)
13. Ifj. Barta János (Történelem) (1)
14. Szőke Domokos (Történelem) (1)
15. Csíki Tamás (Történelem) (1)
16. Bitskey István (Magyar irodalom) (2)
17. Borbély Szilárd (Magyar irodalom) (2)
18. Lőkös István (Magyar irodalom) (3)
19. Debreczeni Attila (Magyar irodalom) (1)
20. Kornyané Szoboszlai Ágnes (Magyar nyelvtudomány) (1)
21. Sebestyén Árpád (Magyar nyelvtudomány) (1)
22. Dankó Imre (Néprajz) (4)
23. Bartha Elek (Néprajz) (1)
24. Lévai Béla (Szlavisztika) (7)
25. Hadas Ferenc (Szlavisztika) (3)
26. Kálmán Béla (Finnugor) (1)
27. Madarász Imre (Italianista) (1)
28. Havas László (Klasszika-filológia) (2)

A névsort áttekintve azonnal szembeütünk, hogy a Bajkó számára elsősorban ismerősnek számító tanszékek (a pedagógia, a magyar, a történelem) mennyire felül-reprezentáltak. Egyértelmű, hogy Bajkó a saját környezetéből válogat, amikor a Bölcsészettudományi Kar oktatóiból választ lapja számára szerzőket.

A Természettudományi Kar oktatói közül publikációs lehetőséghez jutott:

1. Bazsa György (3)
2. Süli-Zakar István (2)
3. Pinczés Zoltán (3)

Jól látható, hogy ez a közösség jóval kevésbé ismerős Bajkó számára, innen alig választ szerzőtársat. Itt mindenekelőtt Bazsa György személyét emelnénk ki, aki az Erdélyi Tükör működése alatt az egyetem rektori tisztét is betöltve, mintegy hivatalból kerülve kapcsolatba a lappal és a főszerkesztővel, hiszen az egyetem hivatalosan is támogatja a kiadást, nem csak a szerzői gárda áttételein keresztül. Bazsa írásai is jelzik ezt a furcsa kapcsolatot, hiszen van közöttük olyan, melyet valójában rektori tisztében írva helyez el a lapban, pusztán az egyetem támogatását kifejezve ezzel (Bazsa 1998b, 2). Másik írása egy rövid angol nyelvű összefoglaló a magyar felsőoktatás rendszerváltozás utáni szerkezetéről, mely gyaníthatóan Bazsa akkreditációs bizottsági munkájához tartozik inkább és nem a lap számára íródott, s amelynek szerkesztői elfogadása alig igazolható – annyira elűt a lap profiljától (Bazsa 1998a, 19). De a szerkesztők nyilván gesztust kívántak gyakorolni közlésével az egyetem felé – ha jól sejtjük.

Az egyetemi könyvtár és a kiadó munkatársai:

1. Béneyi Miklós (DE, könyvtáros képzés) (17)
2. Cs. Nagy Ibolya (Csokonai Kiadó majd, a Kossuth Egyetemi Kiadó) (2)
3. Bertha Zoltán (Magyar Irodalomtörténeti Intézet könyvtára) (7)
4. Lévay Botondné (Egyetemi könyvtár) (1)

A felsorolásból mindenekelőtt Béneyi Miklóst kívánjuk kiemelni, aki a Hajdú-Bihar megyei könyvtár munkatársa, később osztályvezetője, majd igazgatóhelyettese. A nevéhez fűződik az egyetem informatikus-könyvtáros képzésének beindítása. Bajkóval való találkozásait egyrészt helytörténeti kutatásai, másrészt debreceni közéleti tevékenysége (MSZMP városi titkár) tette lehetővé. Cs. Nagy Ibolya nem csupán az egyetemi kiadó vezetőjeként végzett munkája miatt kerül közel a körhöz, de saját kutatásai is logikusan ide kapcsolják, hiszen könyveket ír és szerkeszt a kortárs irodalom, illetve a kortárs határon túli (mindenekelőtt romániai) magyar irodalom tárgykerében. Bertha Zoltán egyetemi tanulmányai után az egyetem Magyar Irodalomtörténeti Intézetének könyvtárosaként, majd tudományos munkatársaként kezdi pályáját az Erdélyi Tükör alapításának idején. A rendszerváltás politikai közegében különösen aktív: tagja 1988-ban a Magyar Demokrata Fórumnak, 1988-1991 között a Szabad Demokraták Szövetségének, 1990-94 között országgyűlési képviselő. Tudományos kutatási témái között a legfontosabb a romániai magyar nyelvű irodalom története. Lévay Botondné az Erdélyi Tükör megjelenésének idején az Egyetemi Könyvtár munkatársa, 1995-2001. között igazgatója volt.

Egyéb egyetemi egységek, debreceni vagy a régióhoz kapcsolódó felsőoktatási intézmények

1. Varga Gyula (GYFK) (2)
2. Debreceni Ferenc (a Debreceni Egyetem Pályázati és innovációs Irodájának irodavezetője, címzetes egyetemi docens) (1)
3. Kiss Tihamér (Tanítóképző Főiskola) (2)
4. Surányi Béla (DATE) (1)
5. Fürj Zoltán (DATE) (3)
6. Oláh Anna: (DOTE) (3)
7. Hevessy József (DOTE) (1)

Azért tartjuk indokoltnak, hogy ezeket a szerzőket a Kör egyetemhez kapcsolódó szerzői között soroljuk fel, mert egyrészt a város és a régió felsőoktatási intézményei

már akkor is szoros együttműködésekkel ápolta a Tudományegyetemmel, mielőtt még létrejött volna az egyesült Debreceni Egyetem, és jelentős személyi kapcsolatok, átfedések tették szorossá ezeket a kapcsolatokat. Másrészt sok esetben a város és a régió felsőoktatási intézményeinek tanári kara a Tudományegyetemen végzett hallgatók sorából került ki, egyértelművé téve a Tudományegyetem szellemi kisugárzását, regionális meghatározó hatását a felsőoktatási intézményekre.

Tanítványi kör:

1. Nanszákné Cserfalvi Ilona (9)
2. Vitéz Ferenc (8)
3. Fedinec Csilla (5)
4. Bauer Ilona (1)

A Bajkó közvetlen tanítványi köréből kikerült, az Erdélyi Tükör megjelenése idején egyetemi hallgató vagy fiatal pályakezdő szerzők közül Vitéz Ferenc nevét kívánjuk kiemelni. Vitéz az Erdélyi Tükör folyóiratban próbálgatja a kulturális értékmegőrzés missziójának azt a gyakorlatát, mellyel napjainkra Debrecenben tulajdonképpen intézménynek számít az általa szerkesztett irodalmi és kulturális folyóiratokkal (NézőPont, Mediárium).

\*\*\*

Írásunkban a terjedelem szabta keretek között igyekeztünk röviden áttekinteni az Erdélyi Tükör folyóirat határmenti, regionális kulturális misszióját. Áttekintésünk megerősíthette azt a képet, hogy ez a vállalkozás nagyon időszerű volt a rendszerváltás korának Magyarországon, valós társadalmi helyzetre adott sajátos reakció volt, mely azonban teljesen a főszerkesztő, Bajkó Mátyás egyszemélyes vállalkozásaként működött, működhett. Ezt erősíti meg az is, hogy a szerzők igen jelentős köre a főszerkesztő közvetlen környezetéből, a debreceni egyetem munkatársainak köréből került ki. Ez az eljárás hatékony – és gazdaságilag működtethető – tette a folyóirat szerkesztését, de az Erdélyi Tükör így nem intézményesülhetett: nem válhatott függetlenné az alapító-főszerkesztő személyétől. És ez sajnos végül azt is okozta, hogy a vállalkozás nem élhette túl Bajkó Mátyás halálát, és a főszerkesztő távoztával megszűnt, befejezetlenül hagyva a vállalt kulturális missziót.

#### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- B. (1990). Az Erdélyi Tükör önmeghatározása. *Erdélyi Tükör*. 1990/1, 41.
- Bajkó Mátyás (1996). Ezeréves a magyar iskolakultúra. *Erdélyi Tükör*. 1996/3, 10–11.
- Bazsa György (1998a). Postgraduate Education, Scientific Degrees. *Erdélyi Tükör*. 1998/1, 19.
- Bazsa György (1998b). Üdvözlő levél. *Erdélyi Tükör*. 1998/3, 2.
- Breznyánszky László (1996). Társadalomismereti tantárgyak a magyar iskoláztatás újkori történetében. *Erdélyi Tükör*. 1996/3, 16–19.
- Breznyánszky László (2000). In memoriam Bajkó Mátyás Új Pedagógiai Szemle. 2000/3, 109–110.
- Erdélyi Tükör (1989a). Kedves Olvasó! *Erdélyi Tükör*. 1989/1, 1.
- Erdélyi Tükör (1989b). A szellemi beilleszkedés érdekében. *Erdélyi Tükör*. 1989/2, 1.



- Fenyő Imre (2018). Pedagógiai doktorok kettős szakmai kötődésű tudományos pályán. In Rébay M. (szerk.), *Karácsony Sándor, Mitrovics Gyula és tanítványaik* (old.:101–163). Debrecen: Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
- Gazda László (1998). Az Erdélyi Tükör tíz éve egy szerkesztő szemével. *Erdélyi Tükör*. 1998/3, 5.
- Havas László (1996). A középkori magyar iskola és a latin nyelv; *Erdélyi Tükör*. 1996/3, 14–16.
- Helmeucz József (1999). Várakozások és elvárások. *Erdélyi Tükör*. 1999/1, 3.
- Kelemen Elemér (1996). A magyar iskoláztatás ezer éve. *Erdélyi Tükör*. 1996/3, 11–14.
- Nanszákné Cserfalvi Ilona (1996). Ezeréves a magyar iskolakultúra – Ismertető a Debreceni Akadémiai Bizottság Székházában rendezett konferenciáról. *Magyar Pedagógia*. 1996/3, 313-314.
- Nanszákné Cserfalvi Ilona (1998). Az Erdélyi Tükör a pedagógiai munkában. *Erdélyi Tükör*. 1998/3, 5.
- Petrikás Árpád (1996). A zilahi református kollégium. *Erdélyi Tükör*. 1996/3, 19–21.

# GÁL KATALIN\* – PÁSZTOR RITA\*\* – SZÉKEDI LEVENTE\*\*\*

\*egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad,  
katalin.gal@partium.ro

\*\*egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad,  
pasztor.rita@partium.ro

\*\*\*egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad,  
szekedi.levente@partium.ro

## Továbbtanulás a Partiumban.

### A Partiumi Keresztény Egyetem elsőéves hallgatóinak egyetem- és szakválasztási preferenciái

*A felsőfokú továbbtanulással kapcsolatos döntés vizsgálatánál a gazdasági és szociológiai dimenziókat egyaránt figyelembe kell venni, a romániai magyar közösség esetében a szakirány és a tanulási helyszín megválasztását a kisebbségi helyzet is befolyásolja. 2017 őszén kérdőíves felméréssel térképeztük fel a Partiumi Keresztény Egyetemre belépők egyetem- és szakválasztási preferenciáit. Vizsgáltuk a tanulási helyszín kiválasztásának a hátterét, a fiatalok tájékozódási forrásait, a továbbtanulási döntés időzítését. A kutatás eredményei arra engednek következtetni, hogy az egyetemi marketing csak akkor hatékony, ha a termék vonzó, ezért lényeges a minőségi oktatás és a megfelelő diplomás foglalkoztatási arányok biztosítása. Az eredmények hozzájárulnak az egyetem rekrutációs bázisának pontosabb megismeréséhez, segítik a hosszú távú marketingstratégia kialakítását.*

Kulcsszavak: egyetemválasztás, egyetemi marketing, továbbtanulási döntés, kisebbségi felsőoktatás

#### Bevezető

A Partium Keresztény Egyetem (PKE) elsőéves, alapképzéses hallgatói körében 2017 őszén végzett kérdőíves felmérésnek (N=170) elsősorban intézményfejlesztési céljai voltak. A PKE marketingkommunikációs tevékenységének tervezése és az erőforrások felhasználásának optimalizálása szükségessé teszi az alkalmazott promóciós megoldások hatékonyságának a mérését. A kutatás eredményei segítenek abban is, hogy – a szakválasztás motívumainak feltárása révén – az egyetem korszerűbbé és vonzóbbá tegye oktatási kínálatát. A kiválasztott szakirodalom e célokhoz igazodóan a felsőoktatási marketing sajátosságaival, a kínálat piacorientáltságával és a fiatalok

specifikus fogyasztói magatartásával foglalkozik. A kutatási eredmények alapján nem csupán a PKE marketingtevékenységére, hanem az intézmény piaci/térségi szerepére is reflektáltunk.

### **Elméleti keret**

A felsőoktatási tanulási preferenciák és az egyetemek marketingtevékenysége kapcsán több dimenziót vizsgálhatunk. A felsőoktatás eltömegesedésével a szektort egyre inkább jellemzi a diákokért folyó rekrutációs verseny, ugyanakkor a hallgatók társadalmi csoportjához is számos jelentést társítunk – a potenciális hallgatókat tekinthetjük sajátos fogyasztói csoportnak, a térség értelmiségi utánpótlásának vagy a felsőoktatásban előforduló sajátos státuszú munkavállalóknak (Veres–Papp Z. 2015, 36).

Feltáró jellegű kutatásunk a PKE rekrutációs bázisának jobb megismerését és marketingtevékenységének elemzését szolgálta, ezért az elméleti támpontokat a felsőoktatási marketing és a hallgatók fogyasztói magatartásának a szakirodalmából merítettük. Kevésbé foglalkoztunk a hallgatói háttér szakválasztásban játszott szerepével, a továbbtanulás társadalmi meghatározottságának összefüggéseivel vagy olyan témákkal, mint a szakválasztási preferenciák „piacos” szakok felé való irányultsága.

A szakirodalom egyre többet foglalkozik a felsőoktatási intézmények marketingorientált, a piaci szükségletek által kiváltott funkcióváltásáról. Térségünkben a nem műszaki képzések esetében a marketingtevékenység főként a hallgatók toborzását célozza meg és csak kismértékben irányul az egyetemi és a piaci szféra együttműködésére (Deés 2011, 9–10), ráadásul a kisebbségi felsőoktatásban az egyetemek munkaerőpiaci illeszkedése bizonyos (pl. kisebb infrastrukturális feltételrendszert igénylő) képzések túlsúlya miatt nem nevezhető optimálisnak (Bocsi 2018, 195). A PKE kínálatában nem szerepelnek műszaki és reál képzések, így a felsőoktatási kínálat piaci szegmentációja ebben az esetben is főként a potenciális hallgatók fogyasztói magatartására fókuszál.

A marketing – és ezen belül az egyetemi marketing – legfőbb célja a szervezet vonzerejének növelése úgy, hogy ez tágabb intézményi (fejlesztési) stratégia megvalósítását is segítse. Annak ellenére, hogy a marketing e sajátos területére jellemző a tervezést olykor akadályozó konceptuális sokszínűség (néhány fogalom: felsőoktatási ágazati marketing, tudománymarketing, beiskolázási marketing, oktatásmarketing, forrásszerző marketing), abban a szerzők egyetértenek, hogy az egyetemmarketing a hallgatók toborzására, a beiskolázási számok növelésére irányul, és egy tágabb marketingkommunikációs modellbe illeszkedik. A hallgatói létszám megtartása/növelése az intézmények létérdeke, a fejkvótás rendszerekben ez határozza meg a támogatók mértékét, az oktatás minőségének a javítása és az intézményi presztízs növelése is a hallgatói létszám függvénye (Komlódiné Pozsgai 2014, 57–58).

Az egyetemi marketing vizsgálatában Deés (2011, 62–69) modelljére építünk, amelynek központi elemei a piaci szegmentáció és a célcsoportok meghatározása. Fontos felsőoktatási piaci célcsoportok a jelenlegi és végzett hallgatók, szülők, támogatók, a kutatási eredményeket felhasználó vállalkozások, a végzeteket foglalkoztató munkáltatókból. Mivel ezek a csoportok heterogének, ezért célravezető a piac további szegmentálása és a szegmenseknek megfelelő marketingstratégiák kidolgozása. Deés (2011, 63) három irányt nevez meg:

- Differenciálatlan marketing: Figyelmen kívül hagyja a piaci szegmenseket, a fogyasztói igényekre koncentrálnak, a kínálat a fogyasztók széles tömegét célozza, költséghatékony, ugyanakkor korlátozott fogyasztói elégedettséget produkál.

- Differenciált stratégia: Külön programokkal két vagy több szegmensre összpontosul, költségesebb, kutatást, kommunikációt, fejlesztést igényel.

- Koncentrált marketingstratégia: A differenciált stratégia sajátos esete, a szegmentációt követően egy szegmens kiszolgálására koncentrálnak, alaposan felméri a szegmens fogyasztóinak viselkedését, igényeit, de a (leszűkítő) fókuszálás kockázatát is jelent.

A Deés-féle modell meghatározza az egyetemmarketing (kommunikáció, PR) kiemelt célcsoportjait: diákok, szülők, vállalati szféra, támogatók, szponzorok, önkormányzat(ok), hatóságok, a szélesebb társadalmi szférából a lakosság, a szakértők és a média.

Kutatásunkban a diákokra fókuszálunk, de az intézményi PR tágabb kontextusában elengedhetetlen a többi csoport stratégia kezelése is. A hallgatók az egyetemi szolgáltatások legfontosabb felhasználói, ők vesznek részt a képzéseken és ők a kiegészítő szolgáltatások hasznélvező is. A diákok „kiszolgálásának” sikere (oktatással és ügyintézésrel való elégedettség, végzetek magas foglalkoztatási rátája stb.) a többi célcsoport hatékony elérésének az alapfeltétele. A hallgatói csoport különösen fontos alcsoportja az alumni (végzett diákok), akik az intézmény hírnevét öregbíthetik vagy csorbíthatják: a volt diákokat viszonylag könnyű elérni, újra bevonhatók a képzésbe és az egyetem számára kiemelt célcsoportok (üzleti szféra, közintézmények stb.) aktív tagjai.

A hallgatói célcsoport legfontosabb jellemzője, hogy igénybe veszi (vette) a felsőoktatási intézmény szolgáltatásait. A hatékony marketingstratégia a diákok számára fontos értékekre épít, ezek a megszerezhető tudás, a bizonyítvány, az oktatás fizikai és technikai környezete, járulékos szolgáltatások, az intézményi légkör, hangulat, rendezvények, munkaerőpiaci lehetőségek (Deés 2011, 65).

Végezetül röviden kitérünk a PKE marketingtevékenységének a bemutatására, hiszen kutatásunk egyik célja éppen az egyetemi marketingstratégia kidolgozásához szükséges adatok biztosítása volt. A PKE hallgatói rekrutációs tevékenységét inkább rövid- és középtávú tervezés jellemezte, a felhasznált módszerek kiválasztásában sokáig, a 2010-es évek elejéig meghatározóak voltak az intézményi előzmények, ami a hagyományos nyomtatott (kisebb mértékben elektronikus) sajtóra és a viszonylag nagy földrajzi hatósugarú, sok iskolára kiterjedő „népszerűsítési körutakra” összpontosított. A rekrutációs bázis változásának regionális leszűkülése miatt az utóbbi néhány évben a road show-kkal a PKE a partiumi térséget – a korábnál intenzívebben – célozza meg, felértékelődött a közösségi média, a promóciós tárgyak és a különleges események szerepe. 2017 tavaszán készült az egyetem első professzionális imázsklipje, amit az egyes szakok filmjei és animációi követtek.

### **A kutatás módszertani kerete**

A korábban vázolt koncepciót (Deés 2011) felhasználó kutatásunk fő kérdései a következők voltak:

- Milyen információforrások játszanak szerepet az egyetem- és szakválasztásban?
- Milyen tényezők befolyásolják az egyetem- és szakválasztást?
- A továbbtanulási döntést a leendő hallgatók hogyan időzítik?
- Milyen az egyetem marketingtevékenységének megítélése, mit és hogyan érdemes változtatni?

A 14 kérdést tartalmazó, a magyarországi egyetemi körben rendszeresített golyókérdőív adaptált változatát használó felmérést 2017 októberében, tehát közvetlenül a tanév elején végeztük. A kérdések kategóriái: tájékozódási preferenciák, szakválasztásra ható tényezők, szakválasztás időzítése, demográfiai adatok, a PKE népszerűsítési tevékenységének az értékelése. A célcsoport mérete miatt (209) teljes lekérdezésre törekedtünk, ezért a kérdőívet papíralapú és online formában is elérhetővé tettük: a hagyományos kérdőív lekérdezése önkitöltős módon történt, az online kérdőívek kitöltéséhez meghívókat küldtünk a lekérdezésből kimaradt hallgatók számára.

Az adatok értelmezéséhez ismernünk kell a célcsoportunkat (vagyis az elsőéves hallgatókat) magába foglaló egyetemi diákság alapvető paramétereit. Az adatfelvétel időpontjában a PKE-n összesen 748, túlnyomóan bihari vagy a szomszédos megyékből érkező hallgató tanult (80,35%), átlagéletkoruk 24,08 év (medián: 21,56 év) volt, a nemi megoszlás 68,72%-os női arányt mutatott.

A kérdőívet 170 elsőéves, alapképzéses hallgató, a vizsgált populáció 81,3%-a töltötte ki. (A nyilvántartási rendszer szerint 2017. október 17-én a PKE-n 209 elsőéves, alapszakos hallgató volt).

Szak	Megoszlás (minta)	Megoszlás (nyilvántartás)	Különbség (százalékpont)
Angol	9,41%	9,05%	0,36
Angol-német	2,94%	1,9%	1,04
Bank és pénzügy	8,82%	9,05%	-0,23
Képzőművészet	12,94%	11,43%	1,51
Magyar	7,65%	7,62%	0,03
Magyar-angol	1,76%	1,43%	0,33
Menedzsment	10%	11,9%	-1,9
Német	5,88%	6,19%	-0,31
Szociális munka	6,47%	7,14%	-0,67
Szociológia	7,06%	5,71%	1,35
Tanító- és óvóképző	11,18%	10,95%	0,23
Turisztika	11,18%	12,86%	-1,68
Zene	4,71%	4,76%	-0,05

1. táblázat: A minta szakonkénti megoszlásának összehasonlítása a hallgatói nyilvántartórendszerrel

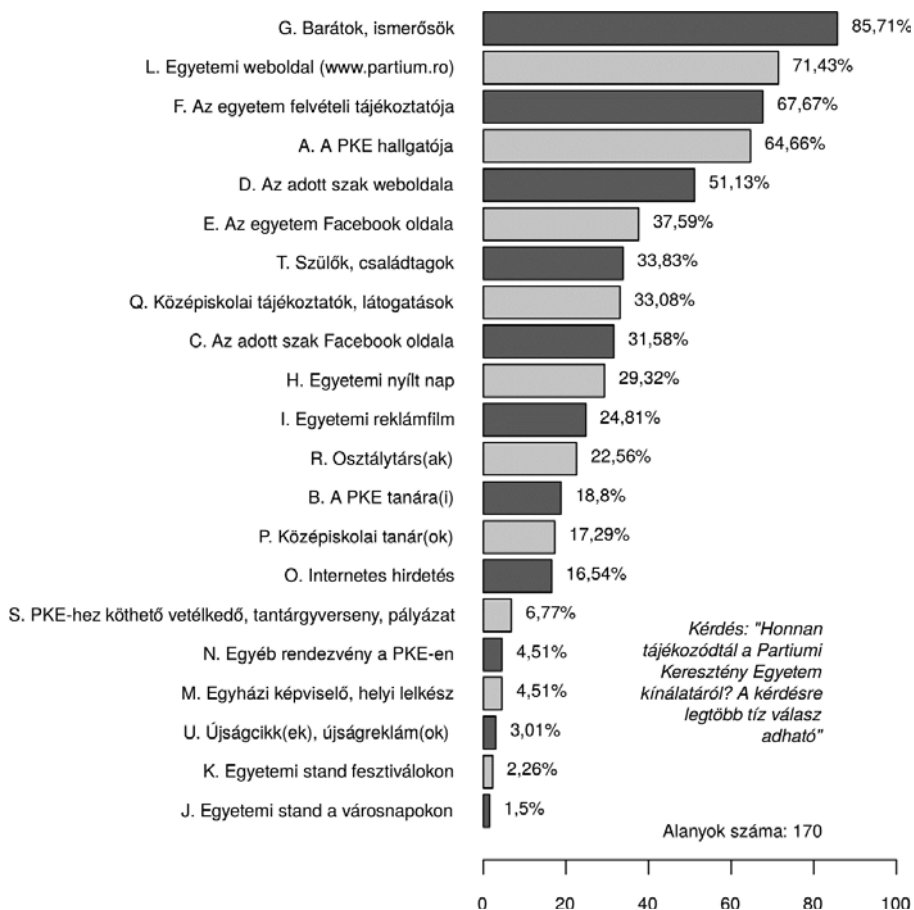
*Forrás: Saját szerkesztés, N=170*

A szakok szerinti megoszlás alig tér el az elektronikus nyilvántartás szerinti megoszlásától (1. táblázat), a nemi megoszlás is közelíti a nyilvántartás szerinti arányt: a minta 68,8%-a nő, a nyilvántartásban ez az arány 66,9%.

A minta átlagéletkora 22,03 év, a medián életkor 19 év, a legfiatalabb alany 18, míg a legidősebb 54 éves volt a lekérdezés időpontjában. A földrajzi megoszlásban tükröződik a PKE erőteljes regionális jellege, az alanyok 85,88%-a Bihar megyei vagy valamelyik környező megyéből érkezett.

### A kutatás eredményeinek értelmezése

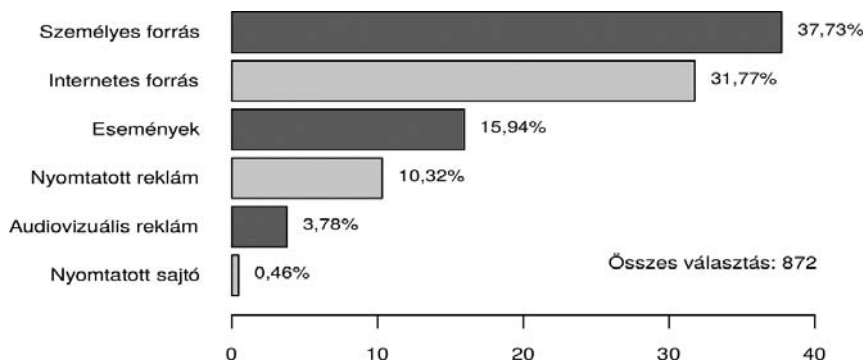
A kérdőív első témaköréhez (tájékoztató preferenciák) két kérdés kapcsolódott: az egyik a hallgatók egyetemmel kapcsolatos információszerzésének a forrására, a másik az információforrások vélt hasznosságára kérdezett rá. A személyes hálózatok (barátok, ismerősök), az egyetemi weboldal, valamint az egyetem felvételi tájékoztatója foglalják el az első három helyet a rangsorban (1. ábra).



1. ábra: Az első éves hallgatók PKE-re vonatkozó tájékoztató forrása

Forrás: Saját szerkesztés, N= 170

A tájékozódási preferenciák további elemzéséhez az egyes válaszopciókat csoportosítottuk: a továbbtanulási lehetőségek vonatkozásában az elsőévesek a felvételt megelőzően leginkább a személyes hálózataikra támaszkodtak, rangsorban ezt követik az internetes források, a PKE által szervezett vagy a PKE részvételével megvalósuló promóciós események, a nyomtatott, majd az audiovizuális reklámok, a sort a nyomtatott sajtó zárja (2. ábra).



2. ábra: Tájékozódási preferenciák az említések számának a függvényében

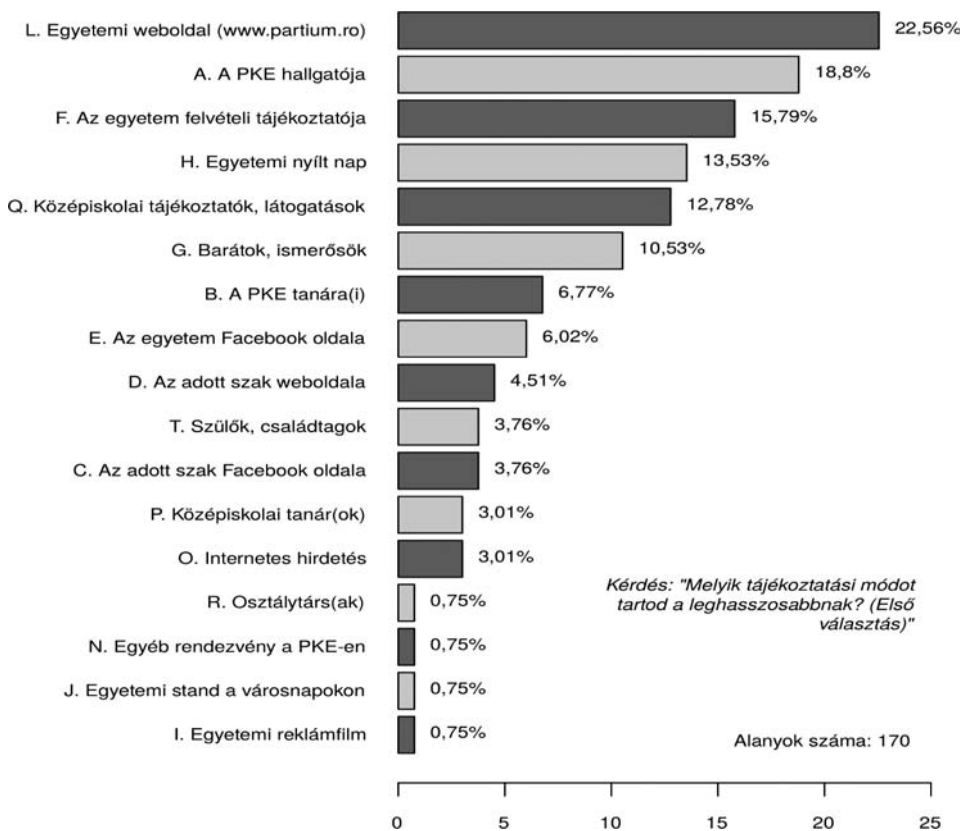
Forrás: Saját szerkesztés, N=170

A 3. ábra a tájékozódási források (vagyis a marketingkommunikációs eszközök) hasznosságát mutatja: az elsőévesek az egyetem weboldalát tartják a leghasznosabbnak, szintén hasznos információforrást képeznek az egyetem jelenlegi hallgatói, valamint a nyomtatott felvételi tájékoztató.

Feltételezhetjük, hogy különösen a szakválasztást megelőző időszakban a leendő hallgatók olyan aktív információkeresők, akik sokat adnak a barátok, ismerősök, jelenlegi egyetemi hallgatók egyetemmel kapcsolatos véleményére, a képzési kínálattal kapcsolatos konkrét információkat viszont az egyetem weboldalán és a nyomtatott felvételi tájékoztatóban keresik. Erre utal az egyes információforrások hasznosságának a percepciója is, az alanyok az első három helyre az egyetemi weboldalt, a PKE jelenlegi hallgatóját, valamint a felvételi tájékoztatót sorolták. A tájékozódási források kategóriáit elemezve arra figyelhetünk fel, hogy a személyes interakciókon keresztül megvalósuló kommunikáció, ezt követően pedig a webes források a legfontosabbak.

Mindez azt jelenti, hogy a potenciális hallgatók számára biztosítani kell a képzésekre, beiratkozási feltételekre és az egyetemi szolgáltatásokra vonatkozó webes információk optimális elérését, ennek érdekében érdemes lenne átstrukturálni, illetve korszerűsíteni (mobil eszközökre is optimalizálni) a PKE jelenlegi weboldalát. Kiemelt fontosságúak az interaktív és a fiatalokat megszólító középiskolai látogatások, jellemzően ekkor jut el a potenciális hallgatókhoz a felvételi tájékoztató füzet is.

A kérdőív második témakörében a szakválasztást befolyásoló személyekre és a szakválasztás motívumaira kérdeztünk rá.



3. ábra: A leghasznosabbnak tartott tájékoztatósi mód

Forrás: Saját szerkesztés, N=170

A szak, illetve az egyetem kiválasztásában elsősorban a szülők segítenek, de fontos a barát, barátnő, illetve a középiskolai tanárok szerepe is (4. ábra). Korábban azt figyeltük meg, hogy a leendő hallgatók elsősorban nem a szülőktől próbálták a PKE-ről tájékozódni, de a döntésükben mégis a szülők voltak a meghatározóak: ez érthető, hiszen az egyetemisták többsége nem öfenntartó és az egyetemválasztásnak jelentős anyagi vonzatai vannak.

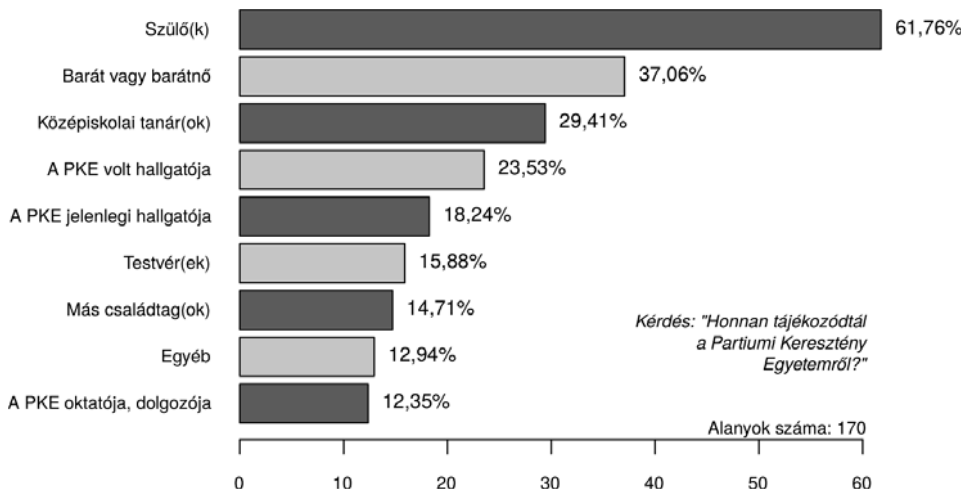
Az ábrán jól látható, hogy a szakválasztási döntésben jelentős a középiskolai tanárok, valamint a PKE jelenlegi és volt hallgatóinak a szerepe is. A tájékoztatósi kérdésre adott válaszokból tudjuk, hogy az elsőévesek közel 65%-a PKE hallgatóitól (is) érdeklődik az egyetem képzéseiről, ráadásul a PKE hallgatói képezik a második leghasznosabbnak tartott információforrást. A PKE hallgatóinak (és a barátoknak) az informális reklámban, az egyetemről szóló kedvező vélemények terjedésében van szerepük, ehhez a legjobb alapot a minőségi oktatás valamint a pozitív munkaerőpiaci visszajelzések szolgáltatják.

Arra a következtetésre jutottunk, hogy az alanyok egyetem- és szakválasztási döntésében a következő személyek voltak a legfontosabbak: szülők, a PKE volt és

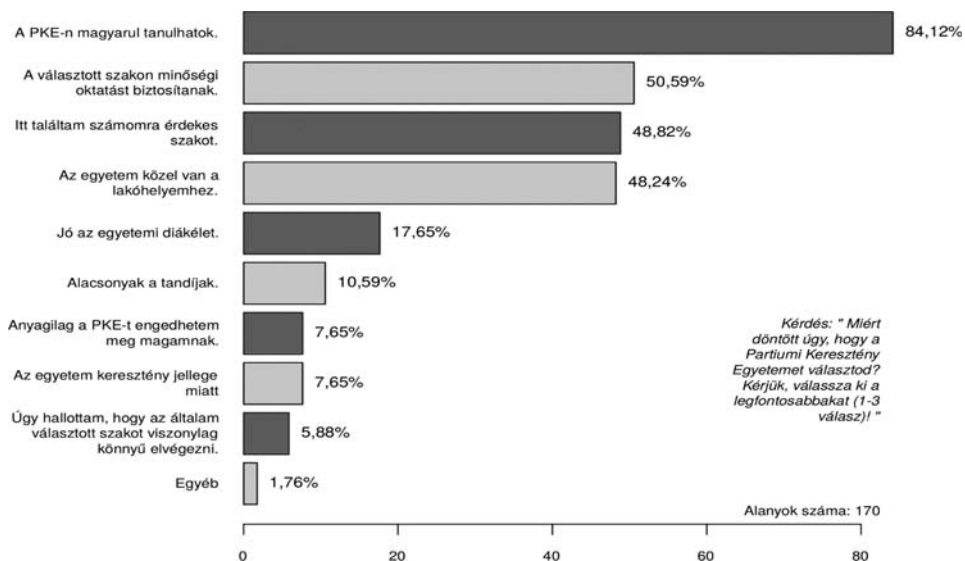


mostani diákjai, barát(nő), középiskolai tanárok – ezek tehát az egyetemi marketing-kommunikáció kiemelt célcsoportjai.

A továbbtanulási döntés hátterét a leendő hallgatók szak-, illetve egyetemválasztási indítékainak azonosításával igyekeztünk megvilágítani (5. ábra).



4. ábra: A szakválasztást befolyásoló személyek  
Forrás: Saját szerkesztés, N=170

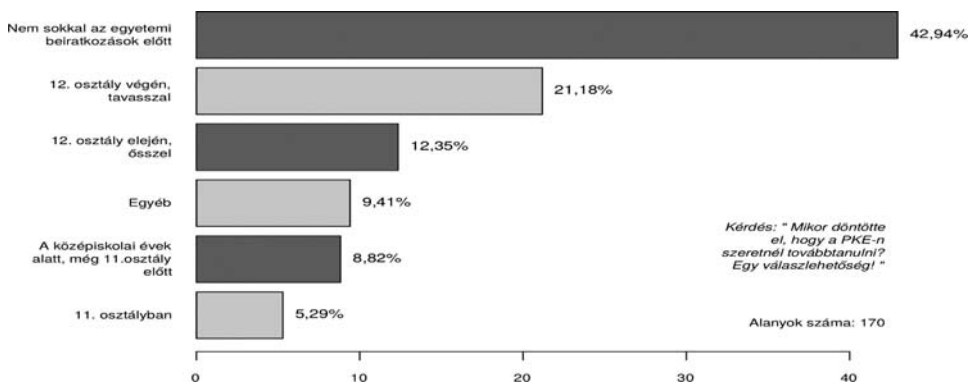


5. ábra: A szakválasztás okai  
Forrás: Saját szerkesztés, N=170

A válaszokból jól látható, hogy majdnem minden hallgató számára fontos szempont az oktatás nyelve (84,12%), a választásban kiemelt szerepet játszik még az oktatás minősége (50,59%) és a megfelelő kínálat nagysága („Itt találtam számomra érdekes szakot.” – 48,82%). Az oktatási kínálatra vonatkozik az adott szak követelményrendszeréhez kapcsolható, kevesek (5,88%) által választott opció. Lényeges a földrajzi közelség szempontja (48,24%), amit a minta és a hallgatói nyilvántartás megyénkénti megoszlása is megerősít. A mintában a megkérdezettek 57,65%-a Bihar megyei, az elektronikus hallgatói regiszterben ugyanez az arány 61,06%. Az egyetemi diákélet fontos, de láthatóan nem tartozik a PKE vonzerői közé (17,65%). Az alanyok mindössze 7,65%-a sorolta be a keresztény jelleget az első három szakválasztási motívum közé.

Úgy tűnik, hogy a közvetlen anyagi motívumoknak aránylag kicsi a szerepe: a válaszadók 10,59%-ánál jelenik meg az alacsony tandíj motívuma, az általános anyagi helyzetre utaló válaszlehetőséget pedig az alanyok mindössze 7,65%-a választotta. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt, hogy az anyagi okok indirekt módon megjelennek a földrajzi közelség – fontosnak tartott – dimenziójánál.

Az egyetemválasztás időzítésével kapcsolatban az adatok azt jelzik, hogy a Partiumi Keresztény Egyetemre kerülő elsőéves hallgatók többségénél az egyetemválasztás késői, a megkérdezettek 42,94%-a válaszolta azt, hogy nem sokkal a beiratkozások előtt döntöttek a PKE mellett, további 21,17 százalékuk pedig a 12. osztály végén, tavasszal hozta meg ezen a téren a döntést. Feltételeztük, hogy az eredményeket torzítja az életkor hatása, hiszen a 18-19-évesnél idősebb, valószínűleg korábban érettségizett diákok döntése kései, de az életkori hatás nem jelentős. A késői egyetemválasztás a 18-19 éves korcsoportban is 60% körüli. A döntés időzítésére vonatkozó eloszlást a (6. ábra) prezentálja.



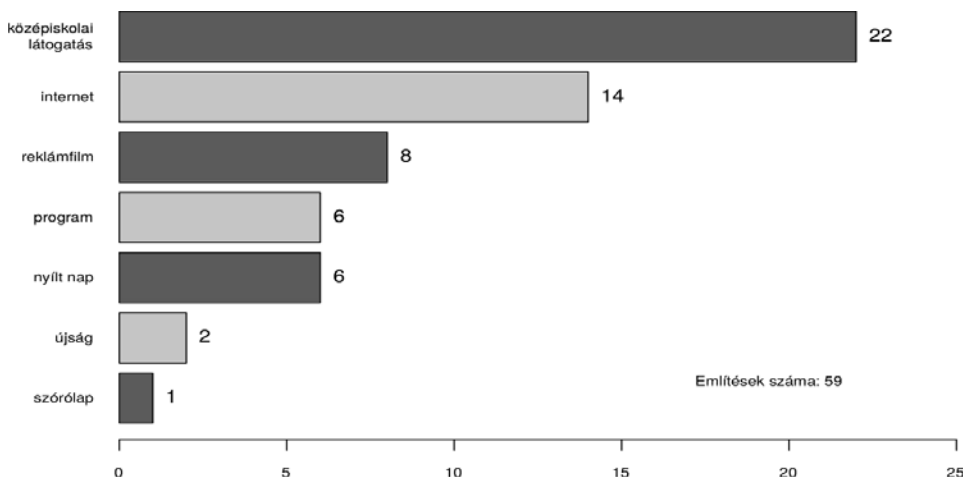
6. ábra: Az egyetemválasztás időpontja

Forrás: Saját szerkesztés, N=170

Sajnos nincs adatunk arról, hogy a megkérdezett hallgatók esetében a PKE első választás volt vagy sem, de feltételezhetjük, hogy a késői döntés egyik oka a PKE második variánsként való kezelése.



- Internet: FB, más közösségi oldalak, weboldal stb.
- Középiskolai látogatás: népszerűsítés a középiskolákban
- Nyílt nap: kiemelt program, ezért külön kategória
- Program: középiskolásoknak szóló rendezvények, programok, tantárgyversenyek stb.
- Reklámfilm: egyetemi reklámfilm vagy szakbemutató reklámfilmek
- Szórólap
- Újság



8. ábra: Az alanyok által szabadon megemlített népszerűsítési módozatok  
 Forrás: saját szerkesztés

A PKE népszerűsítési tevékenységére vonatkozó nyílt kérdésre adott válaszokban (8. ábra) az alanyok legtöbbször a középiskolai népszerűsítés hasznosságát emelik ki, ezt követi az internet, a reklámfilm, a különféle programok és a nyílt nap, majd az újság és a szórólap.

### Következtetések és javaslatok

Felmérésünk arra enged következtetni, hogy a leendő diákok a PKE-ről és szakjairól főként referenciaszemélyektől (barátok, ismerősök, PKE-s hallgatók), internetes forrásból (egyetemi és szakbemutató weboldala, Facebook oldalak, reklámok), valamint a nyomtatott felvételi tájékoztatóból szereztek tudomást, a leghasznosabb információforrás pedig az egyetemi weboldal. Kiemelten fontosak a személyes kontaktust elősegítő rendezvények (nyílt nap, látogatások), a reklámhordozók (pl. felvételi tájékoztató) is így jutnak el a diákokhoz. A szakválasztásra leginkább a szülők (az említések 61,76%-a), barátok (37,06%), a PKE korábbi és jelenlegi hallgatói (23,53%, 18,24%), valamint a középiskolai tanárok (29,41%-a) hatnak. A továbbtanulási döntés legfontosabb motívumai az oktatás nyelve (az említések 84,12%-a), az oktatás minőség-

ge (50,59%-a), a szakválaszték megfelelősége (48,82%-a), valamint a földrajzi közelség (48,24%). Az elsőéves hallgatók 64,12%-a későn – a 12. osztály végén, tavasszal, vagy nem sokkal az egyetemi beiratkozások előtt – döntött a PKE mellett. Az eredmény arra is utalhat, hogy a hallgatók egy részénél a döntés nem korai tervezés eredménye, elképzelhető, hogy számukra a PKE kiválasztása második vagy többedik variáns volt.

Továbbtanulási döntésüket megelőzően a potenciális diákok sokat adnak a PKE korábbi és jelenlegi hallgatóinak a véleményére, hatékony egyetemi marketing csak a minőség oktatás és kedvező foglalkoztatási arányok „kitermelése” esetében lehetséges – a munkaerőpiaci visszajelzések összesítéséhez és hitelesítéséhez szükség van a jól működő diplomás pályakövető rendszerre.

A változatos internetes promóciós megoldások (Facebook, reklámok stb.), a különleges események (látogatások, nyílt nap stb.) lehetőséget teremtenek arra, hogy a potenciális hallgatók találkozzanak az egyetem üzenetével, de a fiatalok a konkrétumokat a weboldalon és a felvételi tájékoztatóban keresik. Az egyetemi honlap ezért kulcsfontosságú. Indokolt lenne átláthatóbbá, logikusabb szerkezetűvé, könnyebben kezelhetővé tenni. Érdemes kialakítani a honlap mobil változatát és megfontolandó a mobil applikáció fejlesztése. A népszerűsítési események közül a leghatékonyabbak a középiskolai látogatások, de a nyílt nap és a különféle programok (versenyek stb.) szervezése is hasznos.

A középiskolás diákok mellett fontos célcsoportokat képeznek a szülők, a középiskolai tanárok, illetve a PKE korábbi és jelenlegi hallgatói. Utóbbiakat érdemes az eddiginél jobban bevonni a szakok népszerűsítésébe, a középiskolai tanárokat pedig változatos módszerekkel lehet motiválni (pl. továbbképzések, közös kutatások). A szülők elérése valamivel problematikusabb, íme néhány megoldás: hagyományos média, szülői értekezleteken való részvétel, szülőknek szóló rendezvények, az egyetem hozzájárulása az adott iskola jobb működéséhez, általában a PKE közösségi szerepének erősítése.

Az egyetemről szóló üzenetekben továbbra is célszerű hangsúlyozni azt, hogy a képzés és az ügyintézés magyar, a szakok hallgatóközpontúak, minőségiek és gyakorlatorientáltak, mindez pedig hozzájárul a végzősök kedvező elhelyezkedési mutatóihoz. A közvetlenül vagy közvetetten anyagi jellegű hívószavak közül lényeges a földrajzi közelség, ez különösen fontos a továbbtanulási döntésben markánsan szerephez jutó szülők számára is. A jó diákéletet is érdemes hangsúlyozni, a tandíjak alacsony szintje, (egyres) szakok könnyű elvégezhetősége, valamint a keresztény jelleg nem annyira fontos egyetemválasztási szempontok, bár ez utóbbi a PKE identitásának, és így kifele irányuló kommunikációjának is fontos eleme marad.

A diákok többsége a továbbtanulás kérdésében az év második felében dönt, de nem elhanyagolható a korán tervezők aránya sem. Azt javasoljuk, hogy az egyetemi promóciós kampányok ősztől kezdődően rendszeresek legyenek, de a tavaszi, kora nyári időszakban – különösen az érettségit követően – intenzív megerősítésre van szükség. A cél az, hogy március végétől a beiratkozásig maximalizáljuk a médiajelenlétet és növeljük a PKE láthatóságát a középiskolákban.

Feltáró kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy a PKE marketingstratégiája és az alkalmazott promóciós eszközök sokban hasonlítanak ahhoz, amit a kisebb romániai és magyarországi egyetemek használnak.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bocsi Veronika (2018). (Kárpát-medencei) Erőforrástérkép – magyar fiatalok az oktatás világában. In Székely L. (szerk.), *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016* (old.: 183–204). Budapest: Enigma 2001 Kiadó. [2018. 07. 22.] < URL: <http://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf>
- Deés Szilvia (2011). *Egyetemi tudománymarketing a harmadig generációs egyetem szemlélete és kommunikációja*. [PhD-értekezés] Pécs: Pécsi Tudományegyetem Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola, 2011. 204 old. [2018. 10. 13.] < URL: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/1722/dees-szilvia-phd-2012.pdf>
- Komlódiné Pozsgai Györgyi (2014). *A külföldi hallgatók egyetemválasztási szempontjai*. [PhD-értekezés] Pécs: Pécsi Tudományegyetem Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola, 2014. 221 old. [2018. 10.13.] <URL:<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14829/komlodine-pozsgai-gyongyi-phd-2014.pdf>
- Kádár Beáta (2018). Az erdélyi magyar felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolata. *Opus et Educatio*. 5/2, 225–234, [2018. 11. 22.] < URL: <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/252/435>
- Veres Valér – Papp Z. Attila (2015). A szakválasztás és az iskolai kompetenciák társadalmi háttere és motivációi, nemzetiség szerint, a kolozsvári tudományegyetemek diákjai körében. *Erdélyi társadalom*. 13/2, 35–64. [2018. 10. 22.] <URL: <https://www.erdelyitarsadalom.ro/files/et26/et-bbu-26-02.pdf>

# KOCSIS ZSÓFIA

PhD hallgató, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola,  
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program,  
zsofikocsis6@gmail.com

## A munkavállalás szerepe az egyetemi pályafutás során – határon innen és túl

*Manapság a munkavállalás fontos szerepet játszik az egyetemi hallgatók életében. A tanulmányok, a munka és a munkanélküliség közötti határok egyre jobban összemosódnak. Jelen elemzés a hazai és a szomszédos országok fiataljainak a munkatapasztalatait hasonlítja össze az IESA 2015 adatbázis alapján. Az országokban a diákok csaknem fele rendszeresen vállal munkát a tanulmányok mellett. A kutatás során az egyetemisták munkavállalási jellemzőit vizsgáltuk meg különböző háttérváltozók mentén, hogy hozzávetőleges képet kapjunk munkavégzésük körülményeiről.*

Kulcsszavak: hallgatói munkavállalás, diákmunka, lemorzsolódás

### Elméleti kitekintés

A legfrissebb Eurostudent VI. felmérés alapján megállapítható, hogy a fiatalok többsége fizetett munkavégzés nélkül nem engedhetné meg magának, hogy egyetemi képzésben vegyen részt (Masevičiūtė et al. 2018). Ez pedig csak egy indok a munkavállalás lehetséges okai közül. Napjainkban egyre több egyetemi hallgató vállal munkát a tanulmányai során, ami különböző okokra vezethető vissza. A munkavállalás okait négy csoportra tudjuk bontani, amelyből kettő jellemzi leginkább az egyetemistákat. Az extrinzik vagy instrumentális okokhoz sorolhatjuk a szükségletek kielégítését, a megélhetést, a rendszeres munkabért, a jó munkakörülményeket, a szabadnapokat. Ebben a kategóriában a munka eszközjellegére esik a hangsúly, míg az intrinzik munkaértékek posztmateriális oldalról közelíthetők meg. Ebben az esetben a fejlődési lehetőségek, a kihívások, a teljesítményelvek bírnak motivációs erővel (Lea et al. 1987).

Az emelkedő egyetemi költségek miatt sok családnak és diáknak arra a fizetésre kell támaszkodnia, amit a diákok az egyetemi tanulmányaik során gyűjtenek, ezzel is elősegítve a diploma megszerzését. Az egyetemi évek alatt a diákok többségének azért kell munkát vállalni, hogy a mindennapi kiadásokat fedezzék, beleértve a szórakozási lehetőségek finanszírozását is (Bocsi et al. 2017; Kocsis 2017a; Kóródi 2007), valamint néhányan arra is törekcszenek, hogy olyan munkatapasztalatokra tegyenek szert, amelyek kimondottan a jövőbeli megtérülés szempontjából fontosak. Tapasztalatszerzés céljából főként azok a hallgatók dolgoznak, akik magasán kvalifikált

családok gyermekei, hiszen ők megengedhetik maguknak, hogy olyan jellegű munkát válasszanak, amely jobban illeszkedik a tanulmányaikhoz, hiszen őket nem az anyagi kényszer motiválja, számukra nem fontos az a fajta munkavégzés, ami csupán jövedelmi haszonnal jár (Bocsi et al. 2018; Gáti 2011).

A hallgatói munkavállalásnak ezen a ponton nő meg a szerepe, ugyanis a munkaadók számos elvárás elé állítják a pályakezdőket, s azok a fiatalok vannak előnyben, akik több szakmai- és munkatapasztalattal rendelkeznek (Gáti – Róbert 2011). Emellett az egyetemi évek alatt végzett munka számos előnnyel járhat: fejleszti a dolgozó hallgatók kommunikációs és időgazdálkodási képességét, megtanulnak csapatban dolgozni és rálátásuk lesz a munkaerőpiac folyamataira (Neil et al. 2004; Beerkens 2011; Sanchez-Gelabert et al. 2017). Alkalmanként az egyenlőtlenség csökkentésére és a tanulmányi eredményesség fokozására is szolgálhat (Pusztai 2011; Perna 2012).

Azonban amennyi pozitívum sorolható fel a munkavállalás mellett, ugyanannyi érv szól ellene. Korábbi kutatások (McCoy – Smyth 2004; Derényi 2015) is igazolták, hogy magasabb a lemorzsolódási arány azoknak a hallgatóknak a körében, akik hosszabb távon, állandó munkát vállalnak, valamint a hallgatói munkavállalás csökkenti a tanulmányokra szánt időt és az egyetem iránti elkötelezettséget (Riggert et al. 2006; Darmody-Smyth 2008; Perna 2012; Pusztai 2011). Berei (2018) vizsgálata kimutatta, hogy azok a kedvezőtlen, alacsony státusmutatókkal jellemezhető hallgatók, akik az anyagi terheik enyhítése miatt vállalnak munkát, tanórai megjelenésük elégtelensége miatt még veszélyeztetettebbek a lemorzsolódás szempontjából. Kvalitatív kutatási eredmények is alátámasztották, hogy a munkavégzés nehezen egyeztetethető össze az egyetemi pályafutással. A vizsgálatban szereplő hallgatók az egyetem melletti munkavállalásban látják lemorzsolódásuk legfőbb okát, ugyanis a munka akadályozta őket a tanulásban és a vizsgákra való felkészülésben (Dusa et al. 2018). Szintén lemorzsolódást befolyásoló tényezőket azonosított Bocsi és munkatársai (2018) kutatása, ahol a megkérdezettek véleménye alapján a munkaerőpiac vonzó hatása, és a munkavállalás nagy szerepet játszott abban, hogy a diákok megszakították a tanulmányaikat. A munka anyagi biztonságot nyújtott az interjúalanyoknak, valamint a munkavégzés egyfajta „ígéret” volt a jövőbeli elhelyezkedésük szempontjából, ugyanis előfordult, hogy az egyetemi képzésüket piacképtelennek tartották, s az önletraajz munkatapasztalattal való gyarapítását többre értékelték, mint a megszerzésre váró egyetemi végzettséget (Bocsi et al. 2018).

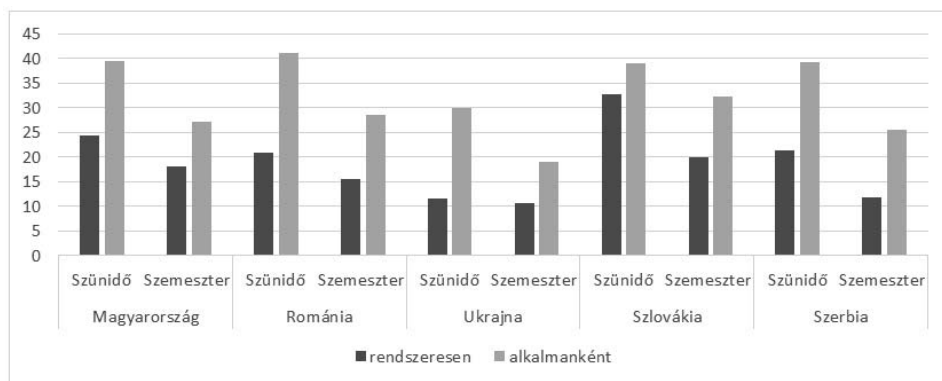
### **A kvantitatív kutatás eredményei**

A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD) rendszeresen végez kutatásokat a régióban és az említett országokban, így az elemzéshez a Magyarországgal határos régióban (Románia, Ukrajna, Szlovákia, Szerbia) lévő felsőoktatási intézmények hallgatóit vizsgáló kérdőíves felmérés adatbázisát használtuk fel (IESA 2015, Institutional Effect on Student's Achievement in Higher Education), amely a SZAKTÁRNET kutatás keretein belül zajlott. A felmérésben naplali tagozatos alap- és mesterszakos hallgatók vettek részt 2014-ben. A jelenlegi elemzés során a hallgatók munkavállalási szokásait vizsgáltuk. Független változóként szerepeltek a különböző társadalmi háttérváltozók (intézmény országa, nem, szülők



iskolai végzettsége, objektív és szubjektív anyagi helyzet), intézményi változóként pedig a képzés finanszírozása és formája. Emellett egyéni változóként a motiváció és a különböző munkaattitűdök jelentek meg.

Kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy milyen gyakran dolgoznak a hallgatók szünidőben és a szemeszter során. A vizsgált hallgatók körében a szünidei munkavállalás gyakoribb, mint a tanulmányi időben végzett munka, ugyanis a szemeszter ideje alatt az egyetemisták időbeosztása kevésbé rugalmas, így a nyári szünetben vagy a vizsgaidőszakban könnyebben tudnak dolgozni.



1. ábra: A hallgatói munkavállalás típusa és aránya az egyes országokban (%)

Forrás: saját szerkesztés. IESA 2015, N= 2015

Ha a munkavállalás gyakoriságát vizsgáljuk, az 1. ábrán láthatjuk, hogy a hallgatók az alkalmi munkavégzést jobban preferálják mind a szünidőben, mind a szemeszter ideje alatt. Az országok között nem találunk lényeges különbséget a munkavállalás gyakorisága között. Következő lépésként a háttérváltozók mentén vizsgáltuk meg a munkavégzés előfordulási arányát. Elsőként a nemek közti különbségeket elemeztük. Mivel Szerbia esetében felülreprezentált a lányok aránya, így ebből a szempontból nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket. Ukrajna esetében találtunk alapvető eltérést, ugyanis ebben az országban a munkavállaló fiúk aránya szinte kétszer akkora, mint a lányoké. Az ukrajnai fiúk 43%-a, míg a lányok 25%-a vállal munkát a szemeszter ideje alatt. A többi országban hasonló arányban dolgoznak a fiúk és a lányok: Magyarországon, Romániában és Szlovákiában a munkavállalás a fiúk csaknem felét érinti, a lányoknak viszont átlagosan 43%-át.

Ami a munkavállaló hallgatók társadalmi háttérét illeti, megvizsgáltuk a munkavállalás és a szülők iskolai végzettsége közötti összefüggéseket. Szócs (2013, 2014a, 2014b) kutatása szerint, ahogy csökken a szülők iskolai végzettségének a szintje, úgy növekszik a tanulmányok melletti munkavégzés esélye. Vizsgálata azonban azt is kimutatta, hogy a munkavállalás olyan hallgatókra is jellemző, akik anyagi jólétük alapján a „mindenünk megvan” kategóriába tartoznak. Emellett feltételezése szerint az alacsonyabb foglalkoztatási rátával rendelkező régiókban nagyobb a munkavégző hallgatók aránya, ugyanis szükségessé válik, hogy a diákok jövedelemszerző tevékenységet folytassanak. Kutatásunkban az édesapák iskolai végzettsége és a mun-

kavállalás között találtunk szignifikáns összefüggést ( $p=0,002$ , khi-négyzet próba). A dolgozó diákok 72%-nak az édesapja középfokú végzettséggel, 19%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Az édesanyák végzettsége szempontjából is hasonló eredményeket kaptunk, a munkavállaló diákok 66%-nak középfokú képzettségű az édesanyja, míg 29%-nak felsőfokú, ám az esetükben nem találtunk szignifikáns kapcsolatot, mint ahogy a lakóhely településtípusával sem. Bár a munkavállaló diákok 41%-a községből és kisebb falvakból származik, szoros összefüggés nem mutatható ki a munkavállalás gyakorisága és a település típusa között. Az objektív és a szubjektív anyagi helyzet szempontjából sincs szignifikáns különbség. Azonban a szubjektív anyagi helyzet tekintetében a dolgozó hallgatók között felülreprezentáltak azok aránya, akik anyagi nehézségekkel küzdenek.

Megvizsgáltuk a hallgatók munkavállalási szokásait is a finanszírozás szempontjából. Azt feltételeztük, hogy azok a hallgatók vállalnak gyakrabban munkát, akik önköltséges képzésben vesznek részt, tehát tandíjat kell fizetniük. Fónai (2018) szerint a költségtérítéssel finanszírozási formában tanulók között háromszor annyian vannak a lemorzsolódó hallgatók, mint az államilag támogatott formában tanulók között. Ezek az anyagi terhek és a munkavállalás a lemorzsolódás meghatározó előrejelzői. Az egész mintát tekintve a válaszadó költségtérítéssel hallgatók aránya összességében alacsony (14%), azonban a finanszírozási forma és a munkavállalás nem mutat szignifikáns összefüggést egyik ország esetében sem. Ebből arra tudunk következtetni, hogy azok vállalják a költségtérítéssel képzések anyagi terheit, akik valószínűleg az anyagi helyzetük révén kevésbé szorulnak rá a munkavállalásra, vagy kevésbé merik a tanulmányok sikerét kockára tenni olyan alternatív elfoglaltsággal, mint például a munkavégzés.

Az intézményi változók közül a képzési forma és a munkavállalás gyakoriságát is elemeztük, ugyanis az volt a hipotézisünk, hogy a mesterszakos hallgatók nagyobb valószínűséggel vállalnak munkát. Korábbi kutatások (Maseviciute et al. 2018; Roshchin–Rudakov 2015) alapján feltételeztük, hogy a mesterképzésben lévők idősebbek, és a mesterszakra vonatkozó oktatási előírások általában alacsonyabbak, ezért rugalmasabb az időbeosztásuk, és gyakrabban tudnak munkát vállalni. A vizsgált országok mindegyikében a mesterszakos hallgatók több mint fele vállal munkát, azonban csak Magyarországon találtunk szignifikáns összefüggést a képzési forma és a tanulmányok melletti munkavégzés között ( $p=0,000$ , khi-négyzet próba). Magyarországon a mesterszakos hallgatók 55%-a, az alapszakos diákok 43%-a dolgozik.

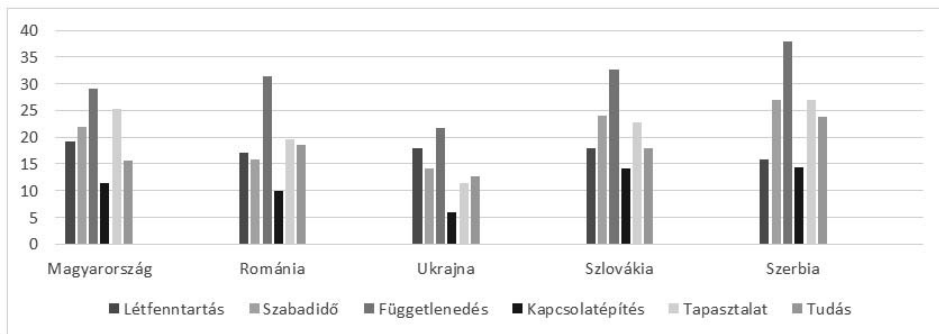
Ahogy a korábbi kutatásokban is láthattuk, nemcsak a munkavállalás gyakorisága, valamint a munkavállalás motivációja fontos, hanem az is, hogy van-e kapcsolat a munka és a tanulmányok között. A munka és a tanulmányok kapcsolata különösen fontos, ha a diákok a tanulmányaikhoz fűződő munkát vállalnak. Egyrészt több képességre tehetnek szert és bővíthetik szakmai ismereteiket, valamint a munkát önéletrajzukban is feltüntethetik, ez pedig jelentős előnynek számít a munkaerőpiacra lépés idején (Markos 2014). Azonban a munka és a tanulmányok kapcsolata kismértékben jellemző a diákok munkavállalása során. Előzetes kutatások szerint a hallgatók alig 20-25%-nak kapcsolódik a munkája az egyetemi tanulmányaikhoz (Kocsis 2017a, Kóródi 2007), és ebben nincs lényeges különbség az eltérő anyagi háttérrel rendelkező egyetemisták között (Gáti–Róbert 2011). Az IESA 2015 adatbázis alapján

hasonló arányokat véltünk felfedezni. A vizsgált országok közül leginkább a romániai hallgatók munkája kapcsolódik a tanulmányaikhoz (28%), a legkevésbé pedig az ukrán és a szlovák egyetemistáké (18% és 17%), a másik két országban a diákok ötöde végez tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát. A határon túli intézmények képzési skálája limitáltabb, ami hatással lehet a tanulmányok és a munka kapcsolatára, így egyértelmű következtetéseket nem vonhatunk le, s az egyes intézmények eredményei nem általánosíthatóak.

A hallgatói tanulmányi területhez kapcsolódó munka hasznosnak bizonyulhat, nemcsak a jövőbeli karrier, hanem egy gördülékenyebb tanulmányi folyamat szempontjából is. Maseviciute et al. (2018) alapján az informatikával, az oktatással és egészségüggyel foglalkozó szakok hallgatóinak fűződik a legszorosabban a munkája a képzéshez. Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy melyik egyetemi kar hallgatói dolgoznak a legtöbbet, s ez alapján elmondható, hogy a gazdaságtudományi, az egészségügyi és az informatikai karon tanulók több mint 50%-a dolgozik a tanulmányaik mellett. Ezt követik a bölcsészettudományi, a pedagógus és a mezőgazdasági képzésben lévők, akiknek 44-47%-a vállal munkát az egyetem mellett. A legalacsonyabb munkavállalási arányt az orvosi és jogi képzésen tapasztaltuk, ám ez a csekély arány egyértelműen visszavezethető a képzés jellegére és követelményeire. A következő lépésként elemeztük, hogy a különböző karokon tanuló diákok munkája hogyan kapcsolódik a tanulmányaikhoz, s ebben az esetben szignifikáns összefüggést találtunk ( $p=0,000$ ). A hallgatók 20-25%-ának kapcsolódik a munkája az egyetemi képzéshez, azonban a legmagasabb arány az informatikát tanuló diákokra jellemző. Az informatikai képzésben lévő hallgatók 35%-a a képzési területhez fűződő munkát végez. Ez a magasabb arány magyarázható az informatika térhódításával, másrészt azok a diákmunkát végző hallgatók, akiknek a munkája kapcsolódik a szakjukhoz, a legtöbb esetben az informatikai területéről kerülnek ki, ugyanis ha valamilyen szakmai tudást várnak el a hallgatótól, akkor az elvárások általában a nyelvismeretre, informatikai és műszaki jártasságra vonatkoznak (Kocsis 2017b).

A következőkben a munkavállalás motivációjára fókuszáltunk. Maseviciute és munkatársai (2018) szerint a balkáni országokban a munkavállalás egyik leggyakoribb oka a tandíj befizetése, a megélhetési költségek fedezése, a munkatapasztalat szerzése, valamint néhányan azért dolgoznak, mert anyagilag valaki mást is kell támogatniuk. Mivel a vizsgált országokban a költségtérítéses képzésben lévők aránya nagyon alacsony, a korábban említett és a régióban végzett kutatások (Csoba 2013; Karászi–Kocsis 2017; Kocsis 2017a; Kóródi 2007; Szócs 2013, 2014a, 2014b) alapján a munkavállalás motivációjaként a következő tényezőket határoztuk meg: létfenntartás, szabadidős programok, szülőktől való anyagi függetlenedés, kapcsolatépítés, munkatapasztalat és új ismeret szerzése. A 2. ábra országonként mutatja be a hallgatók motivációit.

Az ábra alapján jól látható, hogy minden országban a szülőktől való függetlenedés vágya az egyik leggyakoribb indok a munkavállalásra, míg a legkisebb arányban a kapcsolatépítési szándék jelenik meg. A szülőktől való függetlenedés után a magyarországi egyetemisták a tapasztalatszerzés és a szabadidős tevékenységeik finanszírozása miatt vállalnak munkát. Romániában is hasonló a helyzet, azonban a munkatapasztalatok szerzése után az új ismeretek, a tudás gyarapítása miatt kezdenek el



2. ábra: A munkavállalás motivációi (%)  
 Forrás: saját szerkesztés. IESA 2015, N=2015

dolgozni a hallgatók. Az ukrán hallgatók körében, mint motivációs tényező, a megélhetési költségek és a szabadidős tevékenységek finanszírozása áll. Szlovákiában és Szerbiában megegyező a hallgatók munkavállalási indítéka: a szülőktől való függetlenedést követi a szabadidős tevékenységek finanszírozása, majd Szlovákia esetében a tapasztalatszerzés, míg Szerbia esetében a tudás gyarapítása, az új ismeretek gyűjtése. Minden ország esetében a munkavállaló hallgatók körében megjelennek az intrinzik motivációs elemek, amelyek a diákok személyes fejlődése miatt fontosak.

A motivációs tényezők vizsgálata után elkülönítettük a hallgatók munkaértékeit faktoranalízis segítségével. A kérdőívben 19 kijelentés kapcsolódott a munkaértékekhez, s ezek fontosságát a hallgatók egy négyfokozatú skálán értékelték. Ezt követően a faktorokat varimax módszerrel rotáltuk, és maximum likelihood becslést használtunk. Utolsó lépésként összesen 19 változó bevonásával elvégzett faktorelemzés eredményeként kapott öt faktor a teljes variancia 66 százalékát magyarázta. A következő öt faktor alakult ki: a *proszociális*, a *megfontolt karrierista*, az *individualista*, a *kényelmes* és a *maximalista-munkahely iránt elkötelezett* faktor (a faktorok rajzolatai a Mellékletben elérhetőek). A *proszociális faktor* olyan értékeket kapcsolt össze, amelynek középpontjában a másokon való segítség állt, ahol a legfontosabb az, hogy emberekkel lehessen foglalkozni és a közösség érdekében hasznos dolgokat tenni, valamint a felelősségteljes munkakör, a barátságos és segítőkész kollegák jelenléte. A *megfontolt karrierista* faktor egyrészt összekapcsolja a munkahelyi biztonságot, az előrelépési lehetőségeket és ezáltal a kereseti elvárásokat azzal, hogy a munka mellett a családra is jusson idő. Az *individualista faktorban* a jó hangulat és a munka érdekessége dominál, valamint a sikerélmény. A *kényelmes faktor* egyesíti az önálló döntéshozatalt, a lakóhely közelségét és azt, hogy a munka ne legyen megerőltető. A *maximalista-munkahely iránt elkötelezett faktor* jellemző vonásai: a mozgalmas, változatos munka és a csapatban való együttműködés, az elért eredmények, illetve a teljesítményközpontúság.

Elemzésünk azt mutatta, hogy a hallgatói munkavállaláshoz az individualista, a kényelmes és a maximalista-munkahely iránt elkötelezett faktor kapcsolható, míg a nem dolgozó hallgatói csoporthoz a proszociális és a megfontolt karrierista faktor. Az eredményekből arra következtethetünk, hogy ennek a mintának a dolgozó hallgatói

csoportja azt gondolja, hogy az ideális munkahely az, ahol jó hangulatban változatos munka folyik. A nem dolgozó hallgatói csoporthoz olyan faktorok kapcsolhatók, amelyek központjában az egyén illetve a társadalom jóléte áll. Feltételezésünk szerint a nem dolgozó hallgatók nem rendelkeznek olyan tapasztalatokkal, amelyek a munka árnyoldalát fedik fel (monotonitás, fizikai munka, kollégák közötti konfliktus), s ebből kifolyólag hozhatjuk összefüggésbe az említett faktorokkal. Egy esetben találtunk szignifikáns kapcsolatot a munkavállalás és a faktorok között, a *maximalista-munkahely iránt elkötelezett faktor* esetében ( $p=0,001$ , khi-négyzet próba). Ez a faktor a rendszeres munkavállalással mutat összefüggést, és feltehetőleg abban gyökerezik, hogy a rendszeresen dolgozó hallgatói csoport számára a teljesítményközpontúság és a változatosság a legfontosabb, hiszen nem kizárt, hogy munkájuk során az ellenkezőjét tapasztalták. Természetesen a jelenlegi elemzésből nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket arra vonatkozólag, hogy a dolgozó és nem dolgozó hallgatói csoportokra mi jellemző a munkaértékek szempontjából, eredményeink csupán a vizsgált mintára vonatkoznak.

### Összegzés

A munkavállalás növekvő szerepe miatt kutatásunkban a magyarországi és a szomszédos országok egyetemistáinak munkatapasztalatait hasonlítottuk össze különböző háttérváltozók mentén. Elsőként a munkavégzés gyakoriságát elemeztük, amely alapján elmondható, hogy a vizsgált országok hallgatóinak csaknem fele dolgozik az egyetemi tanulmányai mellett, valamint hogy a szünidei és az alkalmi munkavállalás gyakoribb, mint a szemeszter közben és a rendszeresen vállalt munka. Különböző társadalmi háttérváltozók mentén haladva megvizsgáltuk a nemek közötti eltérések, a szülők iskolai végzettsége, a település típusa, az objektív és a szubjektív anyagi helyzet összefüggéseit a munkavállalás gyakoriságával, azonban nem találtunk szignifikáns kapcsolatot, csak az édesapák iskolai végzettsége és a munkavégzés között. Az elemzés során kiderült, hogy a korábbi kutatásokkal ellentétben a diákokat inkább a szülőktől való függetlenedés motiválja, mint a mindennapi költségeik fedezése. A munkaértékek vizsgálata során szignifikáns kapcsolatot találtunk munkavállalás és a maximalista-munkahely iránt elkötelezett faktor között. A munkavégzés növekvő szerepe és összetettsége miatt fontos vizsgálati terület a lemorzsolódás és egyéb felsőoktatással kapcsolatos kutatások során.

### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Beerens, M. – Mägi, E. – Lill, L. (2011). University studies as a side job. Causes and consequences of massive student employment in Estonia. *Higher Education*. 61/6, 679–692.
- Berei Emese Beáta (2018). Krónikus betegség a felsőoktatásban? Lemorzsolódás-kockázat hátrányos helyzetű hallgatók körében. In Pusztai G. – Szigeti F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (old.: 284–299). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

- BocsiVeronika – FényesHajnalka – MarkosValéria (2017). Motives of volunteering and values of work among higher education students. *Citizenship Social and Economics Education*. 16/2., 117–131.
- Bocsi Veronika et al. (2018). A pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerezése interjúk alapján. In Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (old.: 63–61). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Csoba Judit (2013). Munka és tanulás. A felsőfokú képzésben részt vevő hallgatók munkatapasztalata. *Esély*. 2013/4, 30–50.
- Darmody, M. – Smyth, E. (2008). Full-time students? Term-time employment among higher education students in Ireland. *Journal of Education and Work*. 21/4, 349–362.
- Derényi, A. (2015). Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Jelkép*. 1–21.
- Dusa Ágnes Réka et al. (2018). A hallgatói lemorzsolódást befolyásoló háttértényezők feltárása egy kvalitatív kutatás tükrében. In Pusztai G. – Szigeti F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (old.: 38–63). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fónai Mihály (2018). Hallgatói lemorzsolódás a Debreceni Egyetemen. In Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (old.: 239–250). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Gáti Annamária – Róbert Péter (2011). Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In Garai O. – Veroszta Zs. (szerk.), *Frissdiplomások* (old.: 93–111). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit.
- Karászi Zsuzsanna – Kocsis Zsófia (2017). Debreceni és nagyváradi egyetemisták munkavállalási szokásainak összehasonlítása. In Tóth P. – Hanczvikkel A. – Duchon J. (szerk.), *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban* (old.: 169–187). ISBN 978-963-449-073-9
- Kocsis Zsófia (2017a). A hallgatói munkavállalás jellemzői a debreceni és a nyíregyházi egyetemisták körében. *PedActa*. 7/1, 81–89.
- Kocsis Zsófia (2017b). Diákként a munkaerőpiacon. A hallgatói munkavállalás jellemzői a debreceni egy nyíregyházi egyetemisták körében. In Szirmai É. (szerk.), *Diáktudósok* (old.: 57–73). Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Kóródi Márta (2007): Munkaértékek vizsgálata két felsőoktatási intézményben. *Education*. 16/2, 311–322.
- Markos Valéria (2014). Egyetemisták a munka világában. In Fényes H. – Szabó I. (szerk.), *Campus-lét a Debreceni Egyetemen Ifjúságpszichológiai tanulmányok* (old.: 109–132). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- McCoy, S. – Smyth, E. (2004). *At work in school*. Dublin: ESRI/Liffey Press.
- Masevičiūtė, K. – Šaukeckienė, V. – Ozolinčiūtė, E. (2018). *EUROSTUDENT VI. Combining Studies and Paid Jobs*. [online] <  
 URL: [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/TR\\_paid\\_jobs.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/TR_paid_jobs.pdf)
- Lea, S. E. G. – Tarpy, R. M. – Webley, P. M. (1987). *The individual in the economy*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Riggert, S.C. – Boyle, M. – Petrosko, M.J. – Ash, D. – Rude-Parkins, C. (2006). Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*. 76/1, 63–92.

- Roshchin, S. – Rudakov, V. (2015). *Russian University student and the combination of study and work: is it all about earning, learning or job market signalling?* [online]< URL:https://memo.hse.ru/data/2015/03/18/1092801357/Roshchin,%20Rudakov\_Russian%20university%20students.pdf
- Perna, L. (2012). *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Sterling: Stylus Publishers.
- Pusztai Gabriella (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. A hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum.
- Sanchez-Gelabert, A. – Figueroa, M. – Elias, M. (2017). Working whilst studying in higher education. The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*. 52/2, 232–245.
- Szőcs Andor (2013). Munkaviszony és viszony a munkához – hallgatók a Debreceni Egyetemen. In Darvai T. (szerk.), *Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé* (old.: 87–125). Szeged: SETUP – Belvedere Meridionale.
- Szőcs Andor (2014a). Dolgozva tanulni, tanulva dolgozni – társadalmi tőke hatások a partiumi hallgatók körében. In Ceglédi T. – Gál A. – Nagy Z. (szerk.), *Régió és oktatás IX.* (old.: 229–242). Debrecen: CHERD–Hungary.
- Szőcs Andor (2014b). Teher alatt nő a pálma: hallgatók munkához való viszonya a Debreceni Egyetemen. In Fényes H. & Szabó I. (szerk.), *Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok* (old.: 159–182). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

#### MELLÉKLET

Faktorok (ANOVA)					
	1	2	3	4	5
A munka lehetőséget adjon arra, hogy segíthess másokon	,675	,184	,058	,155	,151
A munka hasznos legyen a kisebb közösségemnek, társadalomnak	,668	,217	,081	,090	,084
Emberekkel lehessen találkozni	,507	,349	,129	,071	,248
A munka felelősséggel járjon	,483	,111	,041	,186	,322
Barátságosak és segítőkészek legyenek a kollégák	,449	,412	,241	,051	,106
A munkahely jó hangulatú legyen	,204	,853	,174	,143	,038
A munka érdekes legyen	,157	,660	,193	,166	,226
A munka sikerélményt nyújtson	,332	,639	,277	,029	,176
Egy állás biztos legyen (kicsi legyen az elbocsátás esélye)	,179	,231	,745	-,022	-,026
Magas legyen az elérhető kereset	-,088	,123	,628	,235	,116
Jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrejutásra	,095	,141	,591	,164	,234
A munka mellett a családotra is jusson idő	,248	,354	,363	-,090	,117
A munkahely közel legyen a lakóhelyedhez	,198	,137	,291	,276	,042
Az ember szabadon dönti el, hogy mikor dolgozik	-,018	,067	,110	,635	,154
A munka ne legyen megerőltető	,234	,046	,084	,620	,025
A legtöbb döntést önállóan hozhassa meg az ember	,362	,103	,060	,405	,239
A munka mozgalmas és változatos legyen	,210	,337	,193	,104	,605
Egy csapat tagjaként dolgozhas	,376	,180	,091	,139	,424
A munka teljesítményközpontú legyen	,300	,015	,144	,229	,405

# KOVÁCS ANETT JOLÁN

PhD hallgató, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola,  
Szeged, anettx.kovacs@gmail.com

## A felsőoktatási validáció gyakorlata Magyarországon

*A nem formális úton megszerzett tudás elismerése az utóbbi évtizedekben rendkívül fontossá vált. A validáció kérdéskörét az Európai Unió szakpolitikai prioritásként kezeli. 2012-ben ajánlás is született annak érdekében, hogy 2018-ra minden tagállam dolgozza ki saját nemzeti validációs rendszerét. Bár hazánkban még nem működik széles körben validáció, Magyarországon jelenleg a felsőoktatás az egyetlen szektor, ahol jogszabályi és alkalmazási kötelezettség társul a Magyar Képesítési Keretrendszerhez és a tanulási eredmény alapú képzésfejlesztéshez. Kutatásom célja: annak vizsgálata, hogy hol tart a magyar felsőoktatási szektorban a validációs rendszer kiépülése a céldátum évében, 2018-ban? Milyen tényezők segítik vagy gátolják a felsőoktatásban a nem formális úton megszerzett tudás elismerését. A gyakorlatban működő rendszerek megismerését követően összeállítottam egy problématerképet, amely sorra veszi a validációs folyamatokat akadályozó tényezőket. A feltárt nehézségek azonosítása után konkrét javaslatok és feladatok megfogalmazására kerül sor. A problématerképre felkerült többek között a szükséges módszertan hiánya, az alacsony mértékű finanszírozás és az intézmények közötti kialakulatlan kapcsolatrendszer.*

Kulcsszavak: validáció, felsőoktatás, nem formális tanulás, tanulási eredmények

### A felsőoktatási validáció jelentősége

A felsőoktatási validáció eljárás legfőbb célja, hogy a nem formális környezetben szerzett ismeretek, készségek, kompetenciák mint pl. munkatapasztalat, önkéntes munka, tanfolyami képzés beszámíthatóak legyenek a formális felsőoktatási képzésekbe (alapképzés, mesterképzés, felsőoktatási szakképzés). A jogszabályok már 2005 óta lehetővé teszik a rendszer működését, a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, majd a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról is külön pontban ír a validáció lehetőségéről (Nemzeti felsőoktatási törvény 2011. 49 §; Felsőoktatási törvény 2005). Viszont az eddigi tapasztalatok azt jelzik, hogy a gyakorlatban hivatalos, szabályozott keretek között a felsőoktatási intézmények – kivétel néhány intézmény jó gyakorlata – nem működtetik az eljárást.

Ugyanakkor a felsőoktatási validáció kialakítása egyre fontosabb Magyarországon. Egyrészt azért, mert az elmúlt évtizedekben a felsőoktatás környezete fokozatosan átalakult. A leendő felsőoktatási hallgatók összetétele jelentős mértékben



megváltozott. Egyre nagyobb azoknak a hallgatóknak a száma, akik a nem hagyományos, 18–23 éves korcsoportba tartoznak. Ők azok, akik munkahely mellett folytatják egyetemi tanulmányaikat, rendelkeznek már élet- és munkatapasztalattal.

Engler és Márkus (2006) szerint a felsőoktatásban zajló változások (expanzió, Bolognai-folyamat) hatással voltak a felnőtt hallgatók jelentkezési tendenciájára, de a felnőttek számára a levelező munkarend a legvonzóbb továbbra is. Tehát e hallgatók csoportja a validáció egyik célcsoportja lehet. Mert a validáció lehetővé teszi a rugalmasabb tanulási utak kialakítását a heterogén összetételű felsőoktatási hallgatói csoportok számára. Hangsúlyozandó, hogy a validációnak nem célja a formális képzés felváltása, annak csak kiegészítője.

Mindemellett a felsőoktatás és benne a felsőoktatási intézmények is szolgáltatók, akiknek a legfőbb céljuk a hallgatók megszerzése és megtartása. Úgy véljük, hogy azon felsőoktatási intézményekben, ahol a validáció eljárása bevezetésre kerül, az versenyképesség növelő hatással járhat az adott felsőoktatási intézmény számára.

Tapasztalatainkból azt is tudjuk, hogy az elismerés informális módon – a hallgató és az oktató közötti egyezségeen alapulva – működik a felsőoktatási intézményekben, de azáltal, hogy az eljárást hivatalos keretek közé helyezzük, úgy minőségbiztosított folyamattá válik az eljárás, amely növelheti a validáció iránti bizalmat.

„A tanuló egyén számára előnyös, ha a már megszerzett kompetenciáit egy szabályozott és garanciális elemeket is tartalmazó eljárásban láthatóvá teszik (dokumentálják), értékelik (a képesítés standardjaihoz, követelményeihez mint referenciapontokhoz viszonyítják), és amennyiben a standardoknak megfelel, elismerik” (Lukács–Derényi 2017, 21).

A felsőoktatási validáció minél előbbi kialakítását a gazdasági folyamatok is sürgetik, hiszen egyre nagyobb a munkaerőhiány. A mindennapjainkban saját bőrünkön érezzük a szakmunkás munkaerőhiányt, viszont rövid időn belül a felsőfokú végzettséget igénylő munkakörökben is tapasztalható lesz a szakember hiány. Már ma is tudunk olyan felsőfokú végzettséghez köthető területeket felsorolni, ahol jelentős számú munkaerő hiányzik, ilyen terület pl. az egészségügy területén a diplomás ápoló, az oktatás területén a logopédus vagy a pedagógus, az informatika területén az informatikus. Utóbbi esetében az Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetsége (IVSZ) által készített 2017-es felmérése azt mutatja, hogy jelenleg a munkaerőpiacról legalább 22000 informatikus hiányzik (IVSZ 2015.).

Egy másik tényező, hogy az elmúlt években egy nagyon erős folyamat indult el a felsőoktatás terén, ez a folyamat a felsőoktatás nemzetköziesedése, amely azt eredményezi, hogy dinamikusan nő a külföldi hallgatók száma a magyar felsőoktatási intézményekben. Úgy véljük, hogy szükséges felmérni és értékelni a külföldi hallgatók tudását a képzés bemeneti követelmény szintjéhez képest, hiszen ezek a hallgatók nagyon különböző területekről, kultúrákból és tudással érkeznek Magyarországra. Véleményünk szerint a validáció jó eszköze lehet ezen külföldi hallgatók tudásának mérésére is. A 2017-2018-as tanévben 30276 külföldi hallgató tanult Magyarországon (Oktatási Hivatal 2017). Különösen érdekes a 2013-ban elindult Stipendium Hungaricum program, mely indulása óta egyre népszerűbb a külföldi hallgatók körében (lásd. 1. táblázat). A program keretében külföldi hallgatók tanulnak a magyar felsőoktatási intézményekben, magyar

állami ösztöndíjjal. 2018 első félévében 5206 külföldi hallgató kezdte meg felsőoktatási tanulmányait magyar állami ösztöndíjjal (Farkas 2018, 22).

Év	Stipendium Hungaricum programra jelentkező külföldi hallgatók száma (fő)	Stipendium Hungaricum programban résztvevő külföldi hallgatók száma (fő)
2015	2500	2600
2016	7500	2927
2017	15005	5148
2018	28338	5206

1. táblázat: Stipendium Hungaricum programra jelentkező illetve résztvevő külföldi hallgatók száma

*Forrás: Farkas 2018, 22 és Tempus Közalapítvány, 2018 alapján saját szerkesztés*

### A validáció indokoltsága

Tót Éva írja le, hogy világszerte az tapasztalható, hogy nő az iskolázással eltöltött idő. „Az egyéni tanulási pályák többlépcsősé váltak, jellemző a munka és a tanulás periódusainak váltakozása, vagy a munka melletti tanulás” (Tót 2015, 63). Szerinte az a tapasztalat, hogy egyre erősebb az igény arra, hogy a rugalmas képzési és tanulási utak között átjárhatóság alakuljon ki. „A validációs/elismerési eljárás is ennek – a rugalmas tanulási pályák alakítását szolgáló – eszközrendszernek az egyik eleme” (Tót 2015, 64).

A validáció gyakorlata egyes országokban már több mint 50 éves múltra tekint vissza, míg más európai tagországok most kezdik kialakítani saját validációs rendszerüket. Teszik ezt azért is, mert az elmúlt évtizedekben az Európai Unióban a nem formális környezetben megszerzett tudás elismerésének fontossága egyre nagyobb figyelmet kapott. 2012-ben tanácsi ajánlás keretében az Európai Unió felhívta a tagországok figyelmét, hogy dolgozzák ki saját validációs rendszerüket 2018-ra. A tanácsi ajánlás megjelenése óta számos európai szintű kezdeményezés, dokumentum, útmutató segíti a tagországokat a rendszerük kidolgozásában (lásd. Európai Unió Tanácsa 2012). A tanácsi ajánlás tartalmát Magyarország is kötelező érvényűnek fogadta el magára nézve, ezáltal elkötelezetté vált a nemzeti validációs rendszer kialakításában. Az ajánlásban meghatározott céldátum 2018 volt.

Ugyanebben az évben, 2018-ban újabb dokumentum került elfogadásra. A Tanács ajánlása a felsőfokú és a felső középfokú oklevelek, valamint a külföldi tanulmányi időszakok eredményeinek automatikus kölcsönös elismerésének ösztönzéséről című javaslat már a nem formális és informális úton megszerzett tanulási eredmények érvényesítését „az Európai Unió oktatási és képzési politikájának keretében a képesítések és a külföldi tanulmányi időszakok eredményeinek automatikus kölcsönös elismerésének” egyik építőelemének nevezi, az európai képesítési keretrendszer, az Europass, a minőségbiztosítási eljárások, a szakképzési európai minőségbiztosítási referenciakeret és a szakoktatási és szakképzési kreditrendszer mellett (Európai Unió Tanácsa 2018, 4-5).

A nem formális úton megszerzett tudás elismerése, validációja mind a szakképzés, mind a felnőttképzés területén releváns. Ugyanakkor a felsőoktatás területén az elmúlt évtizedekben több olyan rendszerszintű strukturális átalakítás történt, amely elősegíti a validációs rendszer fejlesztését. Ilyen volt „... a kreditrendszer általános bevezetése a bolognai folyamattal összekapcsolódva, a képesítési keretrendszerek megszületése valamint a tanulási eredmények alapú oktatási szemlélet kialakulásának elterjedése” (Benkei-Kovács-Vámos 2015, 206).

A magyar felsőoktatásban jogszabályi és alkalmazási kötelezettség társul a Magyar Képesítési Keretrendszerhez<sup>1</sup> és a tanulási eredmény alapú képzésfejlesztéshez.

„A tanulási eredmények az ismeretek, készségek, felelősség és autonómia szempontjából meghatározott megállapítások arra vonatkozóan, hogy a hallgató egy tanulási folyamat befejezésekor mit tud, ért és képes önállóan elvégezni” (Európai Unió Tanácsa 2017, 20). A tanulási eredményeket négy deskriptor alapján írhatjuk le: tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősség. Farkas szerint „A tanulási eredmények alkalmazása azért nagy jelentőségű, mert ez biztosítja a kimenet felőli nézőpontot” (Farkas 2017, 16). A kettő tényező – Magyar Képesítési Keretrendszer és a tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés – megléte azért nagyon fontos, mert általuk valósul meg a validáció alapfeltétele, azaz hogy a képesítések kimeneti követelményei tanulási eredményekben legyenek meghatározva, továbbá, hogy a képesítések besorolása történjen meg a nemzeti képesítési keretrendszerbe. Annak révén, hogy a felsőoktatási szakok képzési és kimeneti követelményei tanulási eredmény alapúak (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet) lehetővé válik az, hogy a nem formális környezetben szerzett kompetenciák (pl. az önkéntes munka vagy a munkatapasztalat) elismerése és beszámítása a formális rendszerbe megtörténjen, hiszen az előzetesen megszerzett tudás így könnyebben összehasonlítható a képesítések tanulási eredményeivel.

### **A felsőoktatási validáció eljárása**

A felsőoktatási validáció két lépésből álló folyamat, amelynek első lépése az önértékelés, amit a validációban résztvevő hallgató maga vagy a validációs tanácsadói rendszerben dolgozó tanácsadó segítségével együtt folytat le. Ebben a szakaszban a hallgató portfóliót készít, melyben összegyűjti a nem formális úton megszerzett kompetenciáit, készségeit, tudásait és azok bizonyítékait – ha az lehetséges – mint pl. tevékenységek, munkadarabok, fotódokumentációk, referenciák, ajánlások, önreflexiók. A második lépés a külső értékelés, melynek során a felsőoktatási intézmény erre kijelölt szerve meggyőződik arról, hogy a hallgató valóban rendelkezik a portfólióban szerepeltetett kompetenciákkal.

A felsőoktatási validáció során a felsőoktatási intézmény azt vizsgálja, hogy a hallgató milyen tudással rendelkezik. A vizsgálat során annak nincs jelentősége, hogy a hallgató a megszerzett tudását milyen formában, időben, módon vagy szintően sze-

---

<sup>1</sup> A Magyar Képesítési Keretrendszer nyolc szintből áll (1.: Általános iskola 6. osztálya, 2.: Általános iskola 8. osztály, 3.: Középiszkola 10. osztály, szakiskolai végzettség, 4.: érettségi, 5.: felsőoktatási szakképzés, 6.: felsőoktatási alapképzés, 7.: felsőoktatási mesterképzés, 8.: doktori képzés).

rezte meg, nem a tanulás folyamata fontos, hanem a tanulás eredménye.

Farkast idézve a validáció „... során nincs ismeretátadás, csak mérés és értékelés. A tanulási eredmények mérése és értékelése önállósodik, azaz az ismeretátadás és a mérés-értékelés elkülönül egymástól. ... nem a tanulás folyamata, hanem a tanulás eredménye (a tanulás során megszerzett tudás, képesség, kompetencia) kerül vizsgálat alá. A vizsgálat nem terjed ki a tanulási környezetre, a tanulás időtartamára, módszerére, a tanulás során segítségül hívott személyekre, könyvekre, eszközökre stb. A mérhető, explicitté tehető tanulási eredmény a lényeges” (Farkas 2014, 29).

Tót szerint a validáció célja „a formális képzéseken kívül megszerzett tanulási eredmények azonosítása, értékelése és integrálása a meglévő képzési, illetve képesítési rendszerbe” (Tót 2015, 65).

A felsőoktatási intézmény a hallgató tudását először felméri, majd értékeli, végül összeveti egy előzetesen meghatározott képzési követelményrendszerrel, azaz a választott képzés egy részének (pl. moduljának, tantárgyának, gyakorlati képzési részének) kimeneti követelményrendszerével. Ezt követően a megfelelő mértékben elismeri a formális keretek között, azaz megtörténik a birtokolt tudás kreditekben történő elismerése, beszámítása a formális képzési rendszerbe.

„A felsőoktatásban az elismerés formája lehet felmentés a kurzus látogatása vagy a vizsga letétele alól, kredit odaítélése, esetleg teljes nagyobb tantervi szakaszok teljesítésének elengedése (pl. felvételi eljárásban alkalmazva rögtön második évfolyamra való felvétel). Egyes országokban maga a diploma is megszerezhető validáció révén. Ezáltal az egyén nem kényszerül egyszer már végbement tanulási folyamatok megismétlésére, hanem felszabaduló idejét érdeklődésének, tanulási terveinek megfelelő további tanulásra, önfejlesztésre fordíthatja” (Lukács–Derényi 2017, 21).

A validációs eljárás alapja a tanulási eredményekben való gondolkodás, és azok alkalmazása. „Fő céljait tekintve hasonló a kreditelismerés gyakorlatához, mégsem tévesztendő össze vele, hiszen az egy felsőoktatási intézményben, formális körülmények között megszerzett tanulási eredményekért szerzett krediteket ismer el másik felsőoktatási intézmény ugyancsak formális képzési programjában. A validáció alkalmazása viszont azon a felismerésen alapul, hogy kompetenciák, tanulási eredmények nem csak formális, „iskolai” körülmények között szerezhetőek meg, hanem például munkavégzéssel, különböző szándékolatlan tanulási módokkal is” (Lukács–Derényi 2017, 21).

### **Kutatási eredmények a felsőoktatási validáció gyakorlatáról**

Tót az érvényben lévő hazai jogi szabályozást a validációs eljárás alkalmazhatóság szempontjából a támogató körülmények között említi. Valóban a törvény kiter az elismerés lehetőségére, de annak folyamatát, módszereit nem részletezi, a felsőoktatási intézményekre bízva annak kidolgozását. „A nemzeti felsőoktatási törvény 49. § (6) pontja alapján a kreditátviteli bizottság az előzetesen nem formális, informális tanulás során megszerzett tudást, munkatapasztalatot – az e törvényben, valamint kormányrendeletben meghatározottak szerint – tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerheti.” Ennek értelmében a felsőoktatási törvény 2005 óta lehetővé teszi a

felsőoktatási hallgatók számára az előzetesen nem formális és informális úton megszerzett tudás (pl. munkatapasztalat, önkéntes munka) elismerését, de az a tapasztalat, hogy a gyakorlatban, szabályozott keretek között nem működik a validáció. Ez alól csak néhány intézmény képez kivételt, melyek validációs gyakorlata a TÁMOP-4.1.3 projekt ideje alatt került kialakításra (lásd.: Derényi–Tót 2011). Így felvetődik a kérdés, hogy milyen akadályozó tényezők miatt nem működik a felsőoktatási validáció?

A feltett kérdésre a választ két módon igyekeztem megválaszolni. Egyrészt a másodelemzés módszerével az összes magyar felsőoktatási intézmény tanulmányi és vizsgaszabályzatát elemeztem. Tettem ezt azért, mert a nemzeti felsőoktatásról szóló tv. 49. § (7) pontja is kimondja, hogy tanulmányi követelmény teljesítéseként elismerhető az előzetesen nem formális, informális tanulás során megszerzett tudás, munkatapasztalat, de a végrehajtásával kapcsolatos pontokat a tanulmányi és vizsgaszabályzatban kell szabályozni. A dokumentumelemzés során a felsőoktatási intézmények három kategóriába sorolhatóak, attól függően, hogy milyen fokú képzettség jellemzi az adott intézményben a felsőoktatási validációt. A felsőoktatási intézmények közel harmadánál nem találunk információt a validációról a TVSZ-ben, az intézmények közel fele csak a vonatkozó jogszabályi helyeket idézik, míg 4 állami felsőoktatási intézmény TVSZ-e tartalmazott a jogszabályi előíráson túli szabályozást is (2. táblázat).

	Nem tartalmaz információt a validációra vonatkozóan	Csak a vonatkozó jogszabályi helyet idézik be	Részletes szabályozás jellemző
Nem állami felsőoktatási intézmények	13	21	0
Állami felsőoktatási intézmények	7	18	4

2. táblázat: A felsőoktatási validáció képzettség  
 Forrás: Intézmények TVSZ-ek alapján saját szerkesztés

Másrészt félig strukturált kérdőíves interjú is készítettem azon felsőoktatási intézmények képviselőivel, ahol a jogszabályi előíráson túli szabályozásra is találtam példát (a félig strukturált kérdőíves interjú 3 intézmény képviselője vállalta). Továbbá interjú készítettem a TÁMOP 4.1.3 projekt validációs altémájának vezetői szakértőivel (3 fő). Az interjúk lefolytatása 2017. október és 2018. január között történt. A személyes interjúk célja az interjúalanyok témával kapcsolatos véleményének, tapasztalatainak megismerése volt. Azért esett erre a módszerre a választásom, mert megbízható képet szerettem volna kapni a témával kapcsolatos jelenlegi helyzetről, aktuális állapotokról. Munkám során ezeket a véleményeket vettem össze egymással és a más forrásból gyűjtött információkkal. A személyes interjú során rögzített válaszokat tartalomelemzéssel dolgoztam fel. Interjúkérdéseim között – melyet minden interjúalanyomnak feltettem – az is szerepelt, hogy interjúalanyaim munkájuk során mit tapasztalnak, mi miatt nem működik a validáció? Mely tényezők nehezítik a validációs rendszer gyakorlatban való működését? Az interjúalanyok különböző szempontok mentén közelítették meg a kérdésre a válaszádat. A válaszok széles spektrumon helyezkedtek el, ellenben az elhangzott gátló tényezőket három nagy cso-

portba lehetett sorolni, melyet a 3. táblázat szemléltet: az első csoportba tartoznak azok a tényezők, amelyek a tudás hiányából fakadnak, a második csoportba kerültek azok, amelyek a bizalom hiányából eredeztethetőek és végül azon tényezők képeznek egy csoportot, amelyek az érdekek hiánya miatt jelentkeznek. A következőkben a 3. táblázatban szerepő tényezőket részletezem.

<b>Tudás hiány</b>	<b>Bizalom hiány</b>	<b>Érdek hiány</b>
társadalom részéről	nincs szakpolitikai elköteleződés	felsőoktatási intézmények részéről
szakpolitika részéről	validációs rendszerrel szemben	oktató részéről
felsőoktatási intézmények részéről	a nem formális úton megszerzett tudás elismerésével szemben	
hallgatók részéről	intézmények közötti bizalom/ együttműködési hiány	
oktatók részéről	oktatók egymással szemben	
validációról és annak eljárásáról	tudás forrásából adódó bizalmatlanság	
mérés és értékelés rendszerről		
tanulási eredmény alapú szemléletről		

3. táblázat: A felsőoktatási validáció gátló tényezői

*Forrás: saját szerkesztés*

A tudás hiánya jelentkezik a társadalom, a szakpolitika, a felsőoktatási intézmények, a hallgatók és az oktatók részéről is. Hiszen a validáció nem általános még a társadalomban. Kevés a validációs szakember, aki értő és releváns tudással rendelkezik a validációról, annak eljárásról, módszertanáról, a mérés és értékelés rendszeréről. Kevés információjuk van az említett csoportoknak a validációról, a mérés és értékelés rendszerről. Jelenleg Magyarországon periférikus helyen áll a validáció. Külön nehézséget okoz a tanulási eredmény alapú gondolkodás hiánya, ami azért fontos elem, mert a felsőoktatási validáció működésének egyik alapfeltétele. A tanulási eredmény alapú gondolkodás alkalmazásában a felsőoktatás még kezdeti stádiumban van.

A második csoport a bizalom hiányból fakadó tényezők csoportja. A validáció működése ellen hat a bizalmatlanság a validációs rendszerrel szemben és a nem formális úton szerzett tudással szemben. Egyik interjúalanyom megosztotta tapasztalatát, miszerint egy kolléga a következőképpen reagált a validációra: „Ide a tudást a hallgatók nem hozzák, hanem viszik.” További akadályozó elem, hogy az intézmények és az oktatók sem bíznak egymás munkájában „csak én tudom a saját tudományomat”, „Oktatói attitűd: az az igaz, amit én tanítok, tudok.”

Tót Évát idézve „... a validációs eljárás hazai alkalmazásának legkomolyabb korlátja, hogy az oktatók szemléletükben, ismereteikben és értékelési módszereikben felkészületlenek” (Tót 2015, 74). Tót további akadályozó tényezőnek ítéli, hogy a validációs eljárás idő- és költségigényes.

Az oktatói szemléletre vonatkozó állításokat egy korábban elvégzett kutatás eredményei is igazolják, melyet a 2010-ben TEMPUS-ELTE által illetve a TÁMOP 413 projekt 2. ütemében valósítottak meg. Benkei-Kovács és Vámos is arra a következtetésre jutott, hogy „Az egyetemi oktatók a validáció területén bizonyos szempontból a változás fő aktorainak tekinthetők, hiszen az egyetemi kurzusok beszámításánál hozzáállásuk perdöntő az elismerési folyamat kimenetét illetően.” A máshol szerzett tudás elismeréséről való gondolkodásról az oktatókat két csoportba lehet sorolni. Az egyik csoport képviselői azok, akik zárt felsőoktatásban gondolkodnak, a tudást csak a felsőoktatási intézményekben lehet megszerezni. Az oktatók másik csoportja a felsőoktatást nyitottnak látják, azaz elfogadják, hogy a tudás megszerzése nem csak a felsőoktatásban történhet meg (Benkei-Kovács–Vámos 2015, 208).

Úgy véljük, hogy ezen tényezők abból fakadnak, hogy a validáció iránt nem érzékelhető jelentősebb szakpolitikai elköteleződés, amely pozitív hatással lehetne a szereplőkre.

A 2018-as tanácsi ajánlás is hangsúlyozza az egymás felsőoktatási rendszereibe vetett bizalom kiépítésének fontosságát. A dokumentum három feltétel mentén látja a bizalom megvalósulását: az első, hogy a nemzeti képesítési keretek vagy rendszerek összhangban legyenek az európai képesítési keretrendszerrel. A második feltétel, hogy a felsőoktatási rendszerek követik a bolognai folyamat struktúráját, a harmadik pedig, hogy a külső minőségbiztosítás működik (Európai Unió Tanácsa 2018, 4-5).

Végül hiányzik az érdekek a felsőoktatási intézmények és az oktatók részéről. A jelenlegi finanszírozás mellett az intézményeknek nem érdeke a tudás elismerése, hiszen az a képzési idő és költség csökkenésével járhat. Feltételezésünk szerint az oktatók állás, pozíció és tudásfeltéteiből, valamint az önkéntes (nem honorált) alapon vállalt többletmunka miatt nem preferálják a validáció kiépítését.

A 2018-as tanácsi ajánlás a kölcsönös elismerés elérésének fő akadályát a következőkben látja: „... az átláthatóság hiánya, az eltérő szabályok és eljárások, a tanulási eredmények összehasonlíthatóságának hiánya, hosszadalmas és összetett adminisztratív eljárások valamint nyelvi és fordítási kérdések.” (Európai Unió Tanácsa 2018, 7).

## **Konklúzió**

A felsorolt gátló tényezőkből adódó problémák kiküszöbölése érdekében javaslatokat fogalmaztunk meg. A tudás hiányából adódó nehézségek megoldását több fórumon kiadványok, brosrák formájában, képzések, továbbképzések, workshopok keretében történő általános tájékoztatásban látjuk. Szükség van az információk áramoltatására, hogy a társadalom számára is elfogadottá váljon a validáció jelentősége, fontossága és gyakorlata. A tájékoztatás révén mind a felsőoktatási intézmények, mind az oktatók, mind a hallgatók körében elfogadottabbá válhat a validáció. A továbbképzések keretében az oktatók mérés-értékelési és tanítás-módszertani kultúrája fejlődhet, mivel a felsőoktatásban oktatók nagy része nem rendelkezik pedagógiai vagy andragógiai kompetenciával. Amennyiben teljesülnek a validáció előfeltételei, azaz hogy a tanulási eredmény alapú gondolkodás általánossá és a magyar képesítési keretrendszer alkalmazása gyakorlattá válik, úgy a validáció felerősödhet.

Az interjúk során felmerült a validációs módszertant ismerő, mérés-értékelő szakemberek képzése iránti igény is. Amennyiben formális keretek között biztosítjuk a validációs szakemberek képzését további lépést tettünk annak érdekében, hogy megerősödjön a validáció.

A bizalom kiépítése egy hosszabb folyamat, ugyanakkor nélkülözhetetlen, hogy a nem formális úton megszerzett tudás iránti bizalom erősödjön és általa a validáció iránti bizalom is kialakuljon. Úgy vélem, hogy jelen körülmények között a támogató szakpolitikai beavatkozás hozhatja el a kellő bizalom kiépülését. Továbbá a bizalom meglétét segíti elő, ha a felsőoktatási intézmények és a szakmai közvélemény között elkezdődik a kommunikáció, a párbeszéd és az együttműködés.

Végezetül a felsőoktatási intézményeket úgy lehet érdekeltté tenni a validáció ügyében, ha a felsőoktatási intézmények finanszírozási rendszerének átgondolása megtörténik. Az oktatók érdekeltté tétele is a finanszírozásban fogható meg, hiszen a validációs eljárás többletmunkát igényel az oktatóktól, amit honorálni kell anyagi és szakmai szempontokból is.

### FELHASZNÁLT IRODALOM

- Benkei-Kovács Balázs – Vámos Ágnes (2015): Gondolkodás a magyar felsőoktatásban a máshol szerzett tudás beszámításáról. In Vámos Á., Kopp E. (szerk.), *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás* (old.: 197–226). Budapest: Oktatási Hivatal
- Derényi András – Tót Éva (2011). *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Engler Ágnes – Márkus Edina (2016). A formális és nem formális felnőttkori tanulás térségi vetületei. *Educatio*. 25/2, 170–183.
- Farkas Attila (2018). Duplázott a Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogram. *Pályázati Pavilon*. 2018 tavasz, 22.
- Farkas Éva (2017). *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 16.
- Farkas Éva (2014). *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. Szeged: SZTE JGYPK FI. 29.
- Lukács István – Derényi András (2017). *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. Budapest: Oktatási Hivatal 21.
- Tót Éva (2015). A validáció fejlesztésének lehetőségei és korlátai a hazai felsőoktatásban. In Vámos Á., Kopp E. (szerk.), *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás* (old.: 59–75). Budapest: Oktatási Hivatal.

### TOVÁBBI FORRÁSOK

- Európai Unió Tanácsa (2018): A Tanács ajánlása a felsőfokú és a felső középfokú oklevelek, valamint a külföldi tanulmányi időszakok eredményeinek automatikus kölcsönös elismerésének ösztönzéséről. [2018. 12. 10.] < URL: <https://eur-lex>.



- europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0270&from=HU
- Európai Unió Tanácsa (2017): A Tanács ajánlása (2017. május 22.) az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszeréről, valamint az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének létrehozásáról szóló 2008. április 23-i európai parlamenti és tanácsi ajánlás hatályon kívül helyezéséről (2017/C189/03). 20 [2018. 12. 10.] < URL: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/hu.pdf>
- Európai Unió Tanácsa (2012): A Tanács ajánlása a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről. [2018. 11. 13.] < URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222%2801%29&from=HU>
- IVSZ (2015). A hazai informatikus- és it-mérnökképzés helyzetének, problémáinak, gátló tényezőinek vizsgálata. Összefoglaló tanulmány [online] [2018. 11. 13.] < URL: <http://ivsz.hu/projektek/kutatas-az-informatikus-munkaerohianyrol/>
- Oktatási Hivatal (2017). Felsőoktatási statisztikai adatok, letölthető kimutatások (2017) [2018. 11. 13.] < URL: [https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku\\_adatok/felsooktatasi\\_adatok\\_kozzetetele/felsooktatasi\\_statisztikak](https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak)
- Tempus Közalapítvány (2018): Stipendium Hungaricum programhoz kapcsolódó statisztikák. [2019. 03. 20.] < URL: <https://tka.hu/palyazatok/7619/statisztikak>
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról [2018. 11. 13.] < URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&timeshift=ffffff4&txtrefer=00000001.TXT>
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról [2018. 11. 13.] < URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV>
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról [2018. 11. 13.] < URL: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500139.TV>

# PÁSZTOR RITA\* – GÁL KATALIN\*\* – SZÉKEDI LEVENTE\*\*\*

\*egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem Nagyvárad,  
pasztor.rita@partium.ro

\*\*egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem Nagyvárad,  
katalin.gal@partium.ro

\*\*\*egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem Nagyvárad,  
szekedi.levente@partium.ro

## Diplomás pályakövetési vizsgálat a Partiumi Keresztény Egyetemen<sup>1</sup>

*A felsőoktatási diplomás pályakövetés lehetőséget teremt az oktatási intézmények, az oklevelet szerzett hallgatók és a munkaerőpiaci aktorok kapcsolatának vizsgálatára. Tanulmányunkban a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) hallgatói pályakövetési rendszerének megalapozását biztosító, a Sapientia Alapítvány Kutatási Programok Intézete által finanszírozott többlépcsős felmérés primer adatfelvételének eredményeit mutatjuk be. Az adatgyűjtésben kvalitatív módszereket alkalmaztunk: félig strukturált interjúk a PKE oktatóival (2017 ősze, N=6), fókuszcsoporthoz tartozó interjúk végzett hallgatókkal (2018 tavasza, N=92). A kutatás célja a PKE szakjai munkaerő-piaci konvertálhatóságának, a hallgatók helytállási potenciáljának és az elsajátított kompetenciák alkalmazhatóságának megismerése volt, szervezeti célja pedig az intézmény pályakövetési rendszerének és metodológiájának a megalapozása.*

**Kulcsszavak:** diplomás pályakövetés, munkaerő-piaci integrálódás, szakmai tudás, Partiumi Keresztény Egyetem

### **Bevezetés: átmenet a képzésből a munka világába**

Az Eurostat (2018a, 2018b) adatai szerint 2017-ben a 20–34 éves korosztályban a romániai egyetemeken végzett friss diplomások 76%-a talált munkát. Az elhelyezkedési statisztikák folyamatos csökkenést mutatnak a 2008–2013-as időszakban, azóta viszont változott a trend: 2014-ben a frissen végzetek 66,2%-a helyezkedett el, 2015-ben az arány 68,1%-ra nőtt és 2016-ra elérte a 69,3%-ot. Az adatok a diplomások munkaerőpiaci helyzetének általános javulására utalnak, ám elengedhetetlen a folyamat alapos, intézményekre lebontott elemzése.

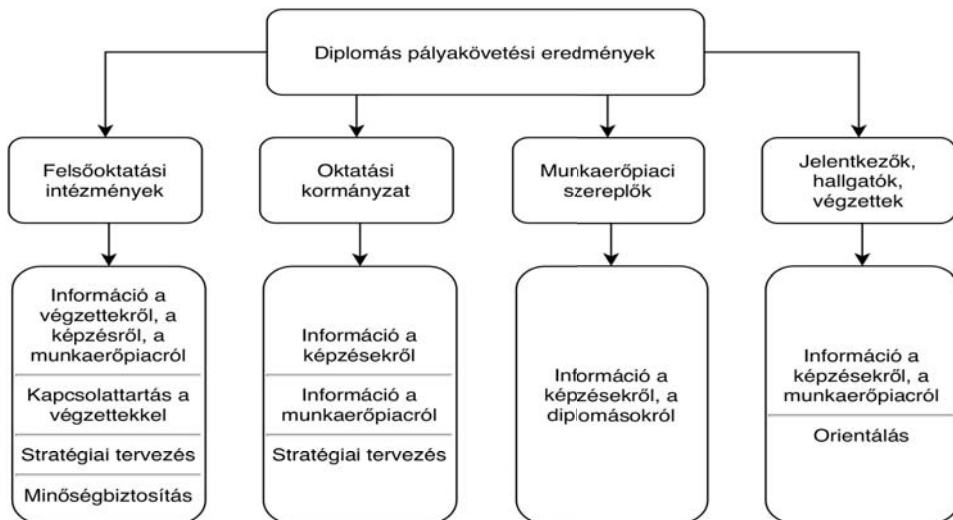
A képzés – munkaerőpiac átmenet romániai kontextusát legátfogóbban a Babeş-Bolyai Tudományegyetem friss diplomásainak érvényesülését tárgyaló, Csata, Dániel

---

1 „Hallgatói pályakövetési rendszer kidolgozása a Partiumi Keresztény Egyetemen. Megalapozó kutatás”, finanszírozó: Sapientia KPI, 2017/2018

és Pop (2006) által jegyzett tanulmány mutatja be. A kutatók a terület romániai és nemzetközi szakirodalmára alapozva a munkaerőpiaci beilleszkedés három strukturális tényezőjéről beszélnek: a munkaerőpiac szerkezete, a mindenkori oktatásra vonatkozó közpolitika és az oktatási rendszer szerkezete. Arra következtetnek, hogy a fiatal diplomások végzést követő karrierútja Romániában csak kevésbé jelezhető előre, mivel a lassan változó oktatási rendszer nincsen szinkronban a munkaerőpiaccal. A zavar az állami szektorban a magánszektornál kevésbé érzékelhető (Csata–Dániel–Pop 2006).

A további kutatások azt mutatják, hogy Romániában egyidejűleg hatnak a demográfiai tényezők (népességfogyás) és az oktatási szolgáltatások átalakulása, megsokszorozódása. A versenyhelyzetbe került felsőoktatási intézmények számára kulcskérdéssé válik a diplomások munkaerőpiaci integrációjának, szakmai karrierjének követése (Csata et al. 2006; Gál 2006). Intézményi funkciója mellett a diplomás pályakövetésnek fontos összetársadalmi hozadéka is van: a munkaerőpiaci életút tudományosan megalapozott követése fontos adatokat nyújt az oktatás minőségéről és a diploma értékéről, felhasználhatóságáról (Beck 1999; Csata et al. 2006; Dániel 2013; Horváth 2008; Păunescu–Vlăsceanu–Miroiu 2011). Az 1. ábra szintetizálja a diplomás pályakövetési adatok különféle szintű és funkciójú felhasználási módjait, az ábrán az oktatáspolitikai és gazdaságpolitikai dimenziókat egyaránt megjelenítettük.



1. ábra: Diplomás pályakövetési rendszerek alkalmazhatósága

Forrás: Kiss, 2008, p. 74

A kellő intézményi beágyazottságú pályakövetési rendszer által szolgáltatott adatoknak fontos szerepük van az oktatási stratégia megalkotásánál és az egyes képzések fejlesztésében is. Kulcskérdés tehát a diplomások karriermonitorozásának egyetemen belüli súlya, hiszen az erős intézményi „képviselő” segíti az eredmények felhasználását (Horváth 2008). A diplomás pályakövetési rendszerek (DPR) a felsőoktatási intézmények és a munkaadók számára közvetlenül hasznosak, közvetve viszont befolyásolják a képzések presztízsét, és így a hallgatói toborzást is segítik (Tímár 2017).

A DPR elsődleges vizsgálati alanyai az aktuális és az oklevelet szerzett hallgatók. A jelenlegi diákok esetében különösen fontos a halogatás és a lemorzsolódás jelenségeinek a vizsgálata, a DPR adatok célja, hogy az egyetem a korai intézményelhalogó, elégedetlen diákok arányának a minimalizálását megcélzó stratégiát dolgozzon ki. A diplomások esetében a DPR foglalkoztatási és a képzésre vonatkozó elégedettségi adatokat nyújt, így lehetővé teszi a szakok munkaerőpiaci konvertálhatóságának a felmérését. Cél, hogy az elemzésekre alapozva az oktatási intézmények az aktív hallgatóknak előmeneteli, míg a diplomászerzés előtt állóknak karriertanácsadási szolgáltatásokat nyújthassanak.

A diplomás pályakövetés romániai jogszabályi hátterét az 1/2011-es Nemzeti Oktatási Törvény biztosítja, amely kimondja, hogy a megfelelő oktatási rendszernek biztosítania kell az egyén személyes/szakmai kiteljesedését, munkaerőpiaci integrációját is. Az államigazgatás felsőoktatási menedzsmentre vonatkozó feladatait szakintézmények végzik, amelyek feladata többek között a felsőoktatás monitorozása, a felsőoktatás és munkaerőpiac viszonyára vonatkozó prognózisok készítése, statisztikai adatok és indikátorok összegyűjtése, felsőoktatásra vonatkozó kutatások, jelentések kidolgozása (Románia Hivatalos Közlönye, 2011). Legfontosabb szerepe a koordináló és monitoring funkciójú Oktatási Minisztériumnak van, a gyakorlatban a funkcióhoz kapcsolódó feladatok egy részét a Minisztérium az alárendelt, illetve partner intézményeknek delegálja.

## **A kutatás módszertani kerete**

Kutatásunkban primer és szekunder adatokat is felhasználtunk. A kvalitatív primer kutatás a PKE oktatóival készített félig strukturált interjúkon (N=6) és a PKE végzett hallgatóival készített fókuszcsoporthoz tartozó interjúkon (N=92) alapszik. Az átírt interjúkat klasszikus narratív módszerrel feldolgoztuk, továbbá szoftveres kvalitatív tartalomelemzéssel is vizsgáltuk (szófelhő). Az empirikus anyag feldolgozása során az elemzési szempontok tekintetében releváns interjúrészeket kiemeltük és az interjúalanyok anonim jelölésére használt sorszámmal láttuk el.

Jelen tanulmányban kizárólag a primer kutatás eredményeit mutatjuk be, az európai, magyarországi és romániai felsőoktatási pályakövetési gyakorlatok szekunder adatokon alapuló összehasonlító elemzését más szövegekben közöljük.

## **Az empirikus kutatás eredményei**

### *Oktatókkal készített interjúk*

A 2017 őszi félévben készített félig strukturált interjúk alanyai a Partiumi Keresztény Egyetem azon oktatói voltak, akik az egyes tanszékeken hosszú ideje foglalkoznak a végzett hallgatók karrierjének a követésével és igyekeznek összefogni az Alunni tevékenységet. A hat oktatóval az eddigi pályakövetési tevékenységről, valamint a munkaerőpiac és a felsőoktatás kapcsolatáról beszélgettünk, az alábbi témakörök mentén: általános ismeretek a pályakövetésről és alumni tevékenységről, tanszékre

és szakra vonatkozó információk, a pályakövetési vizsgálatok szerepe a felsőoktatásban, a partiumi (PKE-s) identitás jellemzői.

Az interjúkat a következő dimenziók mentén dolgoztuk fel: egyetemi stratégia, a szak(ok) konvertálhatósága, Alumni működtetése, egyetemi felelősségvállalás, munkaerő-piaci érték, környezeti beágyazódás.

Az egyetemi stratégiára vonatkozó, a képzésekkel való elégedettséget is tükröző válaszok támpontokat nyújthatnak a képzési forgatókönyvek tartalmának kialakításához és a képzési irányok kijelöléséhez. Az alanyok egyöntetűen kiemelték a visszajelzések és általában a diplomás életutak követésének fontosságát, az ezirányú egyetemi stratégia meglétét – mindezt rácsatlakoztatva a korra jellemző digitális infrastruktúrára.

„Mindenképpen a módszertani továbbképzés (...) nyelvfejlesztés (...) sokan lennének úgy, hogy nem tudnának fizikailag itt lenni (...) Kitalálni olyan programokat, amire nem kell fizikailag feltétlenül eljönnie.” (1.)

„(...) sokan jeleznek vissza, hogy az egyetemen miért nem lehetne például deffezni meg grádozni<sup>2</sup>, (...) magyar nyelven nem lehet. És ők nagyon-nagyon szívesen jönnének vissza a Partiumra, hogyha meg lehetne oldani azt, hogy egyes fokozati dolgozatvezetést vállaljunk (...) ez pedig a tanárképzőnek lenne egy következő szintje.”(4.)

Az alanyok a betölthető munkakörök és az elért jövedelmi szintek kapcsán érintették a szakok konvertálhatóságának a kérdését. Kiemelték annak jelentőségét is, hogy a szakok piaci értékének növelésében fontos szempont a munkaerő-piaci profilok ismertetése.

„Nagyon sokan vannak kint Németországban, (...) más szakterületen dolgoznak, viszont német nyelvterületen (...) kijön az a hetven százalék, hogyha őket levonom belőle, de szerintem sokan maradtak a szakterületen.” (4.)

„Külföldre megy takarítani jobb megélhetés céljából. Vagy elmegy sofőrnek (...) tehát most visszagondolok az első generációkra, mindenki, aki nem zenész most, az külföldön a jobb anyagi lét miatt dolgozik.” (3.)

A válaszadók hangsúlyozták az Alumni szolgáltatás közösségi szerepét az egyetem életében: segíti a generációk közötti tapasztalatátadást, ösztönzi a tanulási hajlandóságot, gyarapítja a kapcsolati tőkét és növeli a társadalmi elkötelezettséget. Az Alumni szolgáltatásoknak ugyanakkor a diplomás pályakövetésben is fontos szerepe van és a tehetséggondozásban is eszköz lehet, hiszen a végzettekkel való élő kapcsolattartás ezt szolgálhatja.

„(...) lenne egy jó visszacsatolás, arra vonatkozóan, hogy mi az, amit teszünk, hogyan tettük, és mit kell tennünk. A diáknak azonosság, identitáskérdés (...) mert, hogy ugye három vagy öt évet töltött itt.” (1.)

„ezt így valahogy ki kell egyenlíteni, hogy mások is fel tudjanak zárkózni, mert úgy gondolom, hogy mindenkiben van tehetség, tehát nem hiszem, hogy annyira nagy szakadék lenne (...) nagyon el tudnak szakadni a rétegek egymástól, hogy ha nincs az odafigyelés (...) ha egy közösségben tudnak gondolkodni, akkor mindenki sikeresnek érezheti valamilyen formában magát, mert, hogy része volt ennek a jó csapatnak.” (3.)

---

2 A közoktatásban kötelező véglegesítő és fokozati vizsgák románból átvett megnevezése az erdélyi magyar pedagógiai köznyelvben.

„A pedagógiában mindig prédikálni szoktunk, hogy két dolog nagyon fontos. Az egyik a fokozatosság, a másik meg a következetesség (...) annak (...) sok értelme van, hogy beazonosítsuk azokat a területeket, ahol már most meg tudunk tenni apró lépéseket, és hogy egyszerűen elkezdjük megtenni ezeket a lépéseket, és ezek a lépések (...) fokozatos erősödést tesznek lehetővé, és akkor így lehet hosszútávon építkezni, (...) ehhez az intézménynek kell stratégiát megfogalmaznia és nagyon komolyan venni (...) a társadalmi szerepét is.” (2.)

„Nagyon sok mindent tudunk adni, ami nem kerül külön pénzbe. Ott van ez, amiről beszéltem; az érzelmi szimbolikus motiváció, tehát ez nem kerül pénzbe (...) elhívunk valakit, aki beszéljen, és utána megköszönjük, ez nem kerül pénzbe (...) Csak itt Nagyváradon van több újságíró, aki itt szerezte meg a diplomáját, van, aki szociológia szakon. Mibe kerülne, hogy egy délután megszervezzünk egy sajtós beszélgetést velük? (6.)

A megkérdezett oktatók mindegyike utalt az egyetemi felelősségvállalás kérdéseire: figyelembe kell venni a fenntartók és a finanszírozók igényeit, nem spórolhatjuk meg a képzéshasznosulás transzparens elemzését. Fontos kérdés ez, hiszen az interjúkból egyértelműen kiderül, hogy az oktatók számára fontos dimenzió az adott szak munkaerő-piaci hasznosulása, ugyanakkor az egyetem térségi társadalmi szerepe is elengedhetetlen szempont.

„(...) nem feltétlenül az egyes tudományoknak az eredményeit adjuk át kizárólagosan, hanem, arra készítjük fel hallgatóinkat, hogy társadalmi, piaci, kulturális környezetben érvényesüljenek, és képviseljenek egy bizonyos fajta hozzáállást, mentalitást, (...) segít neki munkát találni (...) állásbörzék (...) karrier iroda segítségével (...) szervezzen továbbképzéseket, folyamatosan monitorizálja (sic!) azt, hogy bizonyos szakmákban milyen újításokra van szükség, milyen típusú képzésekre volna igény (...) folyamatosan újrapozícionálnia saját magát is a piacon.”(2.)

„(...) vannak olyan rendszerek (például Anglia) ahol a szakok úgy hirdetik magukat, hogy mellette ott van az is hogy a szakmában hányan tudnak elhelyezkedni, és ez nem hasból írt szám (...) S azokat a szakokat fogják választani a hallgatók, amely szakoknak az elhelyezkedési rátája eléri a hetven-nyolcvan százalékot (...) A mai piaci feltételek mellett, amikor oktatási piacról beszélünk, diplomás pályakövető rendszer nélkül ez nagyon-nagyon nehezen működik (...) ha termékeket állítunk elő, a termékek hasznosítását figyelniünk kell, és hogy ha nem tudjuk eladni a terméket akkor át kell állnunk másik termékre.” (6.)

A munkaerőpiaci vonatkozásokat az alanyok a képzési tartalom és a megszerzett kompetenciák kapcsán érintették. A megkérdezett oktatók mindannyian kiemelték a képzési tartalom aktualizálásának a fontosságát, illetve azt, hogy a kompetencia-központú oktatás lehet a munkaerőpiaci siker egyik kulcsa – mindehhez fontos a diplomás pályakövetés megléte, valamint az, hogy az oktatásfejlesztésben minden dimenzióknak szerepe kell, hogy legyen.

„(...) hiába tanulmányozzuk magát a szakterületünket, ők vannak kint az életben és ők tudnak, olyan információkkal szolgálni, amelyek tényleg versenyképessé tehetik az itteni képzést. Az ő visszaigazolásuk segít nekünk esetleg a tantervben (...) a tantárgyakban (...) módszertani dolgokban is esetleges átalakításokat eszközölni (...)” (4.)

„Diplomás pályakövetési rendszer az szerintem a folyamatos oktatás fejlesztéshez szükséges (...) magába foglalja azt, hogy egyrészt követem azt, hogy a végzettjeim

mennyire tudják hasznosítani azt a kompetenciacsomagot, amit nálunk szereztek, másrészt, azt is nagyon szépen lehet monitorizálni (sic!), legalábbis részben a segítségével, hogy mi az ami (...) sikeres kompetencia-kombinációnak számít (...) nem pusztán a diplomán múlik a sikeresség, nem pusztán az intézménynek a hírnevén, meg nem pusztán az egyéni adottságokon (...) ez egy kombináció és minél termékenyebben, minél kreatívabban, minél szabadabban kombinálhatóan tudunk összeállítani egy kompetencia-csomagot, annál sikeresebb az ifjú munkavállaló.” (2.)

Az egyetemi környezeti beágyazottsága a közösségi jellegben és a társadalmi szereplők közötti dialógusban mutatkozik meg. Az egyetem identitása, annak megjelenítése a térségben, a nyilvánosság biztosítása a rendelkezésre álló csatornákon keresztül – ebbe a szerepbe is az egyetemi közösségnek bele kell tanulnia.

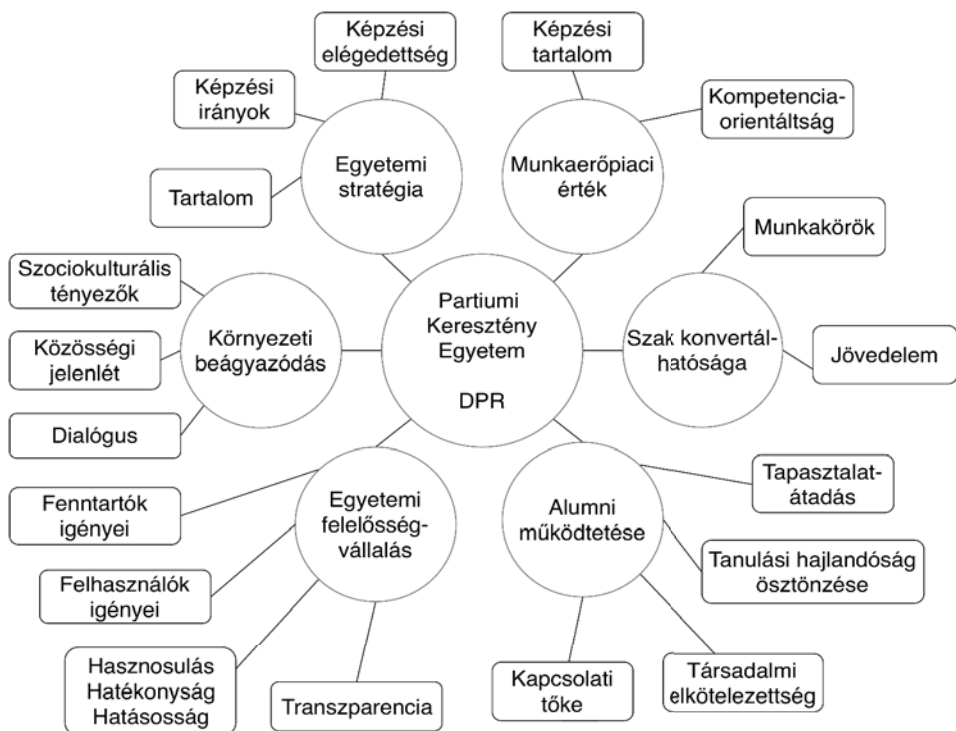
„(...) ennél talán fontosabb az, hogy (...) közösség legyünk nem feltétlenül identitások után (...), a régió által nyújtott lehetőségeket kihasználjuk (...) amikor identitásról beszélünk, akkor inkább a közösség fontos, szerintem nem régióspecifikus, az, hogy egy keresztény közösség, akik az anyanyelvükön tudományt ápolnak, összetartanak, fejlődnek, ez, akkor ez a partiumi identitás, ami egy (...) aktív közösség.” (5.)

A 2. ábrán bemutatott modellt szintetizálja az interjúk tartomelemzése alapján megfogalmazott dimenziókat és a dimenziókhoz kapcsolódó konceptuális keretet. Az ábra mentén elmondható, hogy a PKE esetében is, annak dacára, hogy egy kisebb intézményről van szó, ugyanolyan szerteágazó a diplomás pályakövetési igény, visszaköszönnek a szakirodalomban beazonosított vizsgálati és hasznosítási szempontok.

Az oktatókkal készített interjúk arra engednek következtetni, hogy egységes, formális rendszer hiányában a szakok eddig informális megoldásokkal követték a végzett hallgatók elhelyezkedését. Ilyenek az alumni találkozók, szakmai napok és a további olyan rendezvények, ahol a jelenlegi és a korábbi hallgatók egymással találkozhatnak.

A diplomás pályakövetést a megkérdezett oktatók mindegyike kulskérdésnek tartja, a szakok javítását, átalakítását és az oktatási kínálat bővítését tartalmazó fejlesztési stratégiák is erre kell építsenek. Az alanyok hangsúlyozták a működő, intézményes DPR kidolgozásának a fontosságát. Az eddig alkalmazott, esetleges, módszertanilag hiányos és rövidtávú pályakövetési megoldásokból hiányzik az a szinergikus szemlélet, amely minden hatékony pályakövetési rendszer sajátja. Valódi tervezhetőség és a munkaerőpiaci kereslethez rugalmasan alkalmazkodó oktatási kínálat csak akkor érhető el, amennyiben az egyetemi DPR egységes modell alapján működik, így biztosítva a megbízható elhelyezkedési adatok rendszeres begyűjtését, szintetizálását és az oktatási programok tervezéséért felelős kulcsszereplőknek való továbbítását.

Az interjúk elemzése arra enged következtetni, hogy a PKE kicsiben reprodukálja a diplomás pályakövetés általános romániai helyzetét. Annak ellenére, hogy a jogszabályi keret lehetővé, az akkreditációs és minőségbiztosítási előírások pedig kötelező teszik a végzett hallgatók pályájának követését, a gyakorlatban még sincs egyetlen jól működő, módszertanilag és elméletileg egységes, országos szinten alkalmazható pályakövetési rendszer. Ez a rendszerszintű hiányosság kedvez az esetleges és informális megoldások térnyerésének, amint ezt a PKE esetében is tapasztaljuk.



2. ábra: A PKE diplomás pályakövetésének modellje  
 Forrás: saját szerkesztés

### Diplomások fókuszcsoporthoz tartozó interjúinak elemzése

A kutatásban 2017. november és 2018. május között, összesen hat, 14–16 fős fókuszcsoporthoz tartozó interjút valósítottunk meg (N=92) Nagyváradon (2 interjú), Margittán, Szatmárnémetiben, Zilahon és Csíkszeredában. Az alanyokat a Partiumi Keresztény Egyetem, illetve a jogelőd Sulyok István Református Főiskola végzett hallgatói közül úgy választottuk ki, hogy igyekeztünk figyelembe venni a végzettségük lakóhely szerinti megoszlását, a végzés éve vagy szakja szerinti reprezentativitás elérésére kevésbé törekedtünk. A legkorábbi végzettséget 1995-ben Református didaktikai teológia szakon szerezte egy válaszadó, míg a legutolsó megjelölt végzettségi év 2017 volt.

A teljes mintába összesen 21 férfi és 71 nő került be, a résztvevők átlagéletkora 32 év volt (21-től 64 évesig), 62-en egy szakot, 27-en két szakot, 3-an pedig négy szakot végeztek el a PKE-n. Az alanyok közül 55-en a végzettségüknek megfelelő szakmában dolgoznak, 28-an más területen helyezkedtek el, 9 alany egyéb, például inaktív munkaerőpiaci státuszú (1. táblázat).



Korcsoport	Foglalkoztatási helyzet		
	Szakmában dolgozik	Más területen dolgozik	Egyéb státuszú
21-25 év	8	5	3
26-30 év	7	9	3
31-35 év	20	8	2
36-40 év	13	2	0
41-45 év	4	2	0
46-50 év	3	1	1
61-65 év	0	1	0
Összes válaszadó	<b>55</b>	<b>28</b>	<b>9</b>

1. táblázat: A fókuszcsoport interjúk alanyainak foglalkoztatási helyzet szerinti egyszerű megoszlása

*Forrás: saját szerkesztés, N=92*

Megfigyelhető, hogy, amennyiben az aktuális munkahelyet vesszük figyelembe, akkor a 30–40 éves korosztályhoz tartozó diplomások dolgoznak inkább a szakmában. Feltételezhetjük, hogy a PKE diplomásainak jelentős része nem közvetlenül az államvizsga, hanem egy vagy több „kitérő” után helyezkedett el a végzettségnek megfelelő szakterületen; a kérdéskör alapos elemzéséhez szükség van a DPR felmérések rendszeresítésére. Az interjúalanyok közül csupán 10-en nyilatkozták azt, hogy nem tudták kamatoztatni a felsőfokú végzettségüket, a többiek viszont úgy vélekedtek, hogy függetlenül attól, hogy szakmában dolgoznak-e vagy sem, akkor is jelentős szerepe van tanulmányaiknak a munkaerőpiaci boldogulásukban.

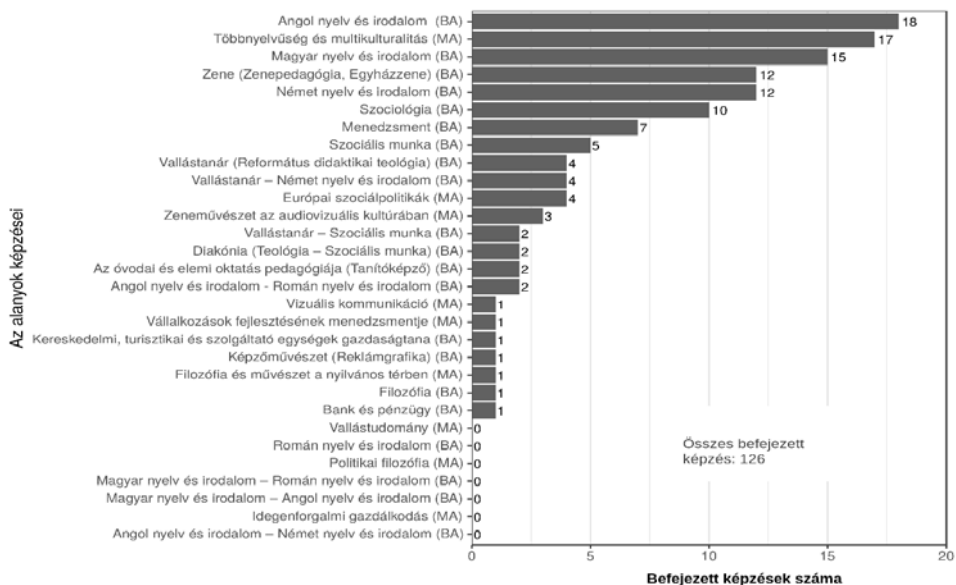
A résztvevők szakok szerinti megoszlását tükröző – az elvégzett szakokat és nem a személyeket feltüntetető – 3. ábrán feltűnő a nyelvi képzések felülreprezentáltsága. Esetükben nagyobb részvételi hajlandóságot tapasztaltunk, mozgósításuk (a nyelv-  
szakos kollégák bevonásával) hatékonyabbnak bizonyult, ebben szerepet játszhat a képzéssel való elégedettség a munkaerő-piaci integráció sikeressége is.

Az interjúkérdések a következő témaköröket érintették:

- az egyetemen szerzett tudás és kompetenciák hasznosíthatósága,
- a képzések karrier alakító szerepe,
- az egyetemi oktatás hiányosságai,
- az oktatási kínálat átalakítására vonatkozó javaslatok.

Az oktatási kínálat és kereslet összehangoltságáról úgy igyekeztünk képet kapni, hogy vizsgáltuk a tanulmányok során szerzett ismeretek, készségek, jártasságok alkalmazhatóságát és az egyetem pályabefolyásoló szerepét. Alanyaink többsége úgy értékelte, hogy az egyetemi képzés az általános kompetenciák terén volt a leginkább hasznos.

„A képzés során megszerzett tudás a mai napig fontos részét képezi a hétköznapjaimnak. Számomra általános világnézet terén egy olyan szemléletváltást jelentenek a tanult dolgok, amelyek nélkül gyakorlatilag kevesebb lennék. Megtanultam, hogy a munkában történő apróságok (...) együttesen alkotnak egy munkafolyamatot (...) Amióta PKE-s lettem, sokkal könnyebben illeszkedek be bármilyen csoportba, legyen az munka, barátok vagy család.” (20.)



3. ábra: A válaszadók megoszlása képzésenként

Forrás: saját szerkesztés, N=126

Az általános kompetenciák fejlesztését pozitívan értékelték a szakmában és a más területen foglalkoztatott diplomások is, a leggyakrabban említett kompetenciák a következők voltak: csoportmunka, együttműködő készség, kommunikációs készség, szociális érzékenység, nyelvi kompetencia, problémamegoldási kompetencia.

A szakkompetenciák alkalmazhatóságáról a viszonylag szilárd jövőképpel rendelkező pedagógusok számolnak be, a gazdaság- és társadalomtudományi szakok esetében inkább a hároméves képzés bevezetése előtt végzett szakemberek véleménye kedvező.

„Amíg élek hasznát veszem mindennek, amit ott tanultam. Hálás vagyok legfőképp a módszertan, kórus, zeneelmélet és karvezetés órákért.” (8.)

„A pedagógiát teljes mértékben használni tudom. A szakmódszertan és a tanár gyakorlatias oktatása segített a tanári versenyvizsgákon.” (13.)

„Versenyképesebbnek éreztem magam az állami egyetemen végzett társaimnál. A Partiumon mi magyarországi tananyagot tanultunk (...) modernebb, idősebb felkészülést adott, mint az állami egyetem.” (5.)

A képzés karrierformáló szerepéről megfogalmazott vélemények a tanultak hasznosításának a percepcióival függnek össze. Az alanyok szerint a versenyszférában elsősorban a könnyen konvertálható általános kompetenciák számítanak, az oklevél szereplő osztályzatok és a tudományos megvalósítások kevésbé fontosak. Ez feltehetően összefügg a diplomások hivatástudatával is: megállapításunk szerint az oklevelet kevésbé fontosnak tartó alanyok jellemzően pályaelhagyók. A megkérdezettek arról számoltak be, hogy a diploma és a szakmai tudást igazoló további dokumentumok leginkább az állami szférában fontosak.

„Egyedül a polgármesteri hivatalban kérték a diplomám. Máshol (multiknál) nem.” (10.)

„Valószínű, hogy az angol tudásomnak köszönhetően nem probléma egyetlen multicégnél sem dolgozni.” (9.)

„(...) Felkészültnék éreztem magam a tárgyi tudást illetően. (...) az első versenyvizsgán sikerült olyan jegyet írnom, amellyel a diplomaszerezést követően azonnal címzetes tanár lettem (...) első próbálkozásra teljesíteni tudtam a véglegesítő vizsgát.” (23.)

A képzés problémái kapcsán az alanyok többsége a gyakorlati foglalkozások minőségi és mennyiségi hiányosságairól számolt be, az Erasmus-program beindítása előtt végzett hallgatók a diákcsere-programok hiányáról beszéltek, néhányan tanításmódszertani vonatkozásokat említettek (régimódszerek, túlzottan elméleti jellegű órák, felkészületlenség stb.), a régebbi évfolyamok képviselői a nem megfelelő infrastruktúrára (pl. régi számítógépek, könyvtári állomány hiányosságai, kevés hangszer) panaszkodtak.

„Bár (...) volt több próbálkozás is szakmai gyakorlatok szervezésére, én még mindig kevésnek tartom a gyakorlati oktatást (...) sokkal több olyan alkalomra/lehetőségre volna szükség, ahol a hallgatókat segítenek bevezetni a munkaerőpiacra (...)” (47.)

„(...) Sokkal, sokkal, sokkal több gyakorlat kellene (...) valódi tutorok és mentorok (...) diákként a magam bőrén is tapasztaltam. Aztán szintén a magam bőrén (...) mint PKE-s hallgatóknak szakmai gyakorlatot szolgáltató fél.” (53.)

„2006-ig nem sok cserediák program volt.” (6.)

A volt diákok a Bolognai-rendszert inkább negatívan értékelik, egyes mesteri képzéseket pedig redundánsnak tartanak. Elmondható, hogy a megkérdezett diplomások az oktatási minőség romlási folyamatát vizionálják, ennek szerintük objektív (egyetemen kívüli, pl. demográfiai nyomás) és intézményi okai is vannak. Hangsúlyozzuk, hogy a vélemények az egyetemmel kapcsolatos társadalmi percepciókra vonatkoznak, feltehetően kapcsolatba hozhatók az okleveles foglalkoztatásával és az egyetemi képzések romló megítélésével.

„Az ötéves képzés nagyon részletes, alapos és színvonalas mind elméleti, mind gyakorlati téren.” (19.)

„Tapasztalatom szerint a BA képzés túl rövid. Három év nem elég ahhoz, hogy mindent belesűrítsünk, ezért sokszor éreztem magam túlterhelve. Ennek ellenére időnként felszínesebbnek is éreztem (...) mert nincs idő mindenre részletesen kitérni és (...) elemezni. Az MA képzés ehhez képest sokszor ismétlésnek tűnt (...)” (74.)

„(...) a PKE iránt nem mutatnak akkora érdeklődést a diákok és nem jelentkeznek akkora számban, mint régen. Ez (...) maga után vonja (...) hogy az elvárások sem olyan magasak (...) A tanárok fantasztikus egyének, széles ismeretekkel, de a diákok számának csökkenése egy olyan lazaságot teremtett az egyetemen, amelyik sajnálatos módon befolyásolja a tanítást a tanárok akarától függetlenül (...) nagyobb szigorúság kellene.” (36.)

A képzési kínálat tekintetében az alanyok az alkalmazott szakok beindítást találnák célravezetőnek (pl. fordító-tolmács szak, nővérképzés) és jónak tartanák a „piacos” képzések megszervezését is (pl. informatika-programozás, kommunikáció, pszichológia). A jelenlegi képzések tartalma kapcsán az alanyok a gyakorlatorientáltság fontosságát hangsúlyozták, de kitértek a román nyelv, valamint a hivatalos ügyintézés oktatásának a kérdésére is.

Kutatásunk segített abban, hogy megismerjük az egyetemi oktatás tágabb piaci kontextusát és rálátást nyerjünk az ehhez kapcsolódó folyamatokra, feltárjuk a különféle igényeket és lehetőségeket, feltérképezzük a PKE végzettjeinek tipikus karrierpályáit. A kutatás közvetlen és közvetett információkat nyújt a megszerzett oklevelek relevanciájáról, a megszerzett tudás konvertálhatóságáról, rálátásunk nyílik arra, hogy a tanulási eredmények milyen mértékben járulnak hozzá a szakmai sikerekhez, milyen hasznosítható kompetenciákkal vértézzük fel egyetemünk végzettjeit.

Az eredmények képzési visszacsatolásként való felhasználásakor figyelni kell arra, hogy ezek elsősorban a szakok korábbi tartalmára vonatkoznak, az alanyok diplomaszerezése óta a képzések valamelyest korszerűsödtek, fontos fejlesztések történtek a gyakran említett gyakorlatorientáltság terén is (pl. „Practimuss” EU-finanszírozású szakmai gyakorlat projekt, karrierkövetés fokozatos intézményesülése).

Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy nem a DPR a korábbi hallgatók követésének az egyetlen eszköze, erre alkalmasak az alumni csoportokban folytatott tevékenységek is, amelyek közösségbe tömörítik a múlt, jelen és jövő diplomásait, ugyanakkor pedig az egyetem társadalmi és munkaerőpiaci beágyazottságának a katalizátorai is.

## Összegzés

A Partiumi Keresztény Egyetem diplomás pályakövetési rendszerének megalkotását elősegítő kutatás révén betekintést nyertünk a pályakövetés romániai gyakorlatába és értékes visszajelzéseket kaptunk volt hallgatóink érvényesüléséről és általában az egyetemi képzések hasznosulásáról.

Romániában nem működik központi és egységes rendszer, ám a vonatkozó jogszabályok és az akkreditációs előírások a felsőoktatási intézmények és így a PKE számára is kötelezővé teszik a diplomások pályakövetését. A pályakövetés nem csupán formális előírás, hanem alapvető intézmény érdek is, képzéseket csak megbízható és rendszeres foglalkoztatási statisztikák birtokában lehet tervezni, illetve átalakítani.

Az országos központi koordináció hiányának egyébként megvannak a maga előnyei, hiszen így az egyetemek kidolgozhatják a számukra legalkalmasabb pályakövetési rendszert és adatfelvételi módszertant. Kutatásunk fontos gyakorlati hozadéka az, hogy mi is hasonlóan jártunk el és kidolgoztuk a DPR online és offline mérőeszközök első változatait, ezek érvényességi-megbízhatósági tesztelését és a rendszer informatikai hátterének a fejlesztését követően intézményesülhet a PKE egységes pályakövetési rendszere.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Beck, Ulrich (1999). Túl renden és osztályon? In Angelusz R. (szerk.), *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok* (old.: 418–468). Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Csata Zsombor – Dániel Botond – Pop Carmen (2006). Pályakezdő fiatalok a munkaerőpiacon. *Erdélyi Társadalom*. 4(1), 1–17.
- Dániel Botond (2013). *A Babeş-Bolyai Tudományegyetem szociális munka végzettségű szakmai életpálya-vizsgálata. Az oktatástól a munkaerőpiacig*. [PhD-értekezés] Kolozsvár: Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Szociológia és Szociális Munka Kar, Szociológia Doktori Iskola, 2013, 336 old.
- Gál Katalin (2006). Partikuláris versus periférikus. Kolozsvári egyetemisták informális gazdasági stratégiái. *Erdélyi Társadalom*. 4(1), 75–94.
- Horváth Dániel (2008). Hazai gyakorlatok a diplomás pályakövetésben. In Fábri I. – Horváth T. – Kiss L. – Nyerges A. (szerk.), *Diplomás pályakövetés* (old.: 9–52). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Kiss László (2008). Diplomás pályakövetés: várakozások és realitások. In Fábri I. – Horváth T. – Kiss L. – Nyerges A. (szerk.), *Diplomás pályakövetés* (old.: 71–82). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Păunescu, Mihai – Vlăsceanu, Lazăr – Miroiu, Adrian (2011). Imaginea de ansamblu a învățământului superior românesc. In M. Păunescu – L. Vlăsceanu – A. Miroiu (Ed.), *Calitatea învățământului superior din România* (old.:19–23). Iași: Polirom.
- Tímár Balázs (2017). *Elemzés. Diplomás pályakövető rendszer működése*. Budapest: Állami Számvevőszék. [online] [2018.07.20.] < URL: [https://asz.hu/storage/files/files/Publikaciok/Elemzesek\\_tanulmanyok/2017/dpr\\_elemzes.pdf?ctid=1126](https://asz.hu/storage/files/files/Publikaciok/Elemzesek_tanulmanyok/2017/dpr_elemzes.pdf?ctid=1126)

## TOVÁBBI FORRÁSOK

- Eurostat (2018a): Four out of five recent graduates find a job. [online] [2018.07.20.]  
URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20180715-1>
- Eurostat (2018b): Employment rates of recent graduates. [online] [2018.07.20.]  
URL: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment\\_rates\\_of\\_recent\\_graduates](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates)
- Legea Educației Naționale 1/05.01.2011. (1/05.01.2011-es Nemzeti Oktatási Törvény): Monitorul Oficial nr. 18 din 10 ianuarie 2011 (18/2011.01.10-es Hivatalos Közlöny) [online] [2018.07.20.]  
URL: <http://www.monitoruljuridic.ro/act/legea-educa-iei-na-ionale-nr-1-din-5-ianuarie-2011-emitent-parlamentul-publicat-n-monitorul-125150.html>

## BÚS IMRE\*

PhD habil. főiskolai tanár, Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, Szekszárd, Pécs, bus@kpvk.pte.hu

### Pedagógia a változás határán

*A technológiai, gazdasági és társadalmi változások hatására a mai oktatás és nevelés olyan kihívások elé néz, amelyek paradigmaváltást eredményezhetnek a társadalom pedagógiai alrendszerében is. Ha a változást nem kényszerként fogjuk fel, illetve passzívan sodródunk, hanem keressük az innovatív megoldásokat, akkor a pedagógia és pedagógusképzés korunknak megfelelő válaszokat tud nyújtani. A kezdeményezések már több helyen elindultak a magyar pedagógusképzésben. Ezek sorába illeszkednek a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán azok a fejlesztések, amelyek több területen és szakon a jövő pontjait megragadva, azokat szolgáló tartalmakat és szemléletet közvetítenek.*

Kulcsszavak: *pedagógia, magyar felsőoktatás, pedagógusképzés, innováció*

#### Bevezetés

A tanulmány a pedagógiai fejlesztés elméleti elemzésének rövid változatát, és ennek egyfajta gyakorlati megvalósítását mutatja be rövid, áttekintő módon, amelyhez kétféle megközelítés szolgál az elemzés alapjául. A hagyományos pedagógia és a mai igényeknek megfelelő pedagógia élesen elkülönül egymástól. A váltást, változást a technikai, gazdasági alapok fejlődése teszi szükségessé, és ezt az általános értelmében túl egy új képzési program is bemutatja.

#### A technológiai és a gazdasági, társadalmi változások

Az emberiség fejlődése nemcsak a nagy hatású történelmi eseményekkel írható le, hanem a technikai, technológiai fejlődés történetével, és ennek gazdasági-társadalmi változásokat eredményező hatásaival is. Ezt gyakran a négy ipari forradalom bemutatásával reprezentálják, amelyek – noha nagy találmányok is jellemzik az egyes szakaszokat – inkább folyamatjellegű változást hoztak az emberiség életébe.

Az első ipari forradalomban a 18. századtól kezdődően a mezőgazdasági termékek, áruk feldolgozása már nemcsak emberi és állati erővel, hanem gépekkel, és így egyre nagyobb mennyiségben történt. Ezt segítették a fonás és a szövés egymásra épülő találmányai és az ágazat gépesítése. A lyukkártyás szövőgépek, valamint a gőzmeghajtású gépekkel kapcsolatos találmányok pedig kiteljesítették mindezt. A közle-

kedés és a postai szolgáltatások megjelenése a kereskedelmet és a kommunikációt is megváltoztatták. Ezek társadalmi hozadéka lett az új osztályok, rétegek megjelenése, a munkamegosztás megváltozása és a városiasodással az életformák módosulása.

A második ipari forradalom a 19. század végén és a 20. század elején, a „tömeg korszakánk” hajnalán megteremtette a tömeggyártást, amely nagymértékben az elektromos áram felhasználásához kapcsolódott. Majd az olajipar, a vegyipar, az acél- és gépipar, valamint ezek gyártásszervezése, a „szalagmunka” tovább fokozta a már említett társadalmi változásokat, pl. az alsóbb néprétegek számára gyártott termékekkel. A közművek, telefon, híradástechnikai eszközök, így az újságok, folyóiratok, azután a rádió, később a TV, továbbá a gépkocsik megjelenésével és egyéb új eszközökkel az életmód a háztartásokban is elérte a fejlettséget, majd a fejletlenebb régiókat, országokat is.

A harmadik szakasz az 1970-es években az információtechnológia áttörését hozta az információhordozó eszközök gyártásával és az információ továbbításának új módjaival. A számítógépek és a mobil eszközök használata fokozatosan beépül az emberek életébe.

A negyedik ipari forradalom eredményezi a legújabb és legnagyobb hatású változást a mai életünkbe. Az új technológiák – vagyis a mobilitás, robotika, automatizálás, az internet és a mesterséges intelligencia (MI) – által is lehetővé vált egyre intenzívebb globalizáció nemcsak egyszerűen a technikai fejlődést, hanem a gazdaság és a társadalom fejlődésével összhangban történő komplex változásokat jeleníti meg.

A pluralista társadalmakban keverednek, vetélkednek, illetve együttműködnek a különböző eszmék, vallások, kultúrák. A technológiai változások felgyorsítják a társadalmi változásokat, és egész életünket áthatják. Az előregedő társadalmak, az újabb, egyre több embert érintő népbetegségek és az alapjövedelem bevezetésének kísérletei, a középrétegek társadalmi lecsúszása, illetve eltűnése, valamint a tőkekoncentráció, a környezetszennyezés, a megújuló energiaforrások térhódítása, a termelési és értékesítési folyamatok automatizálása, az MI és a hálózatosodás párhuzamos folyamatai a jelen és a jövő olyan alapvető változásait, mint pl. a tudásszükséglet megváltozását vetítik elénk (Nagy 2017).

### **A pedagógiai változások szükségessége**

A technológiai, és a gazdasági, társadalmi fejlődés hatást gyakorol az oktatásra és a nevelésre is. A pedagógiatudomány (neveléstudomány, oktatástudomány) ugyanis hasonlóan, mint bármely más társadalmi terület az alapvető fejlődési folyamatokba illeszkedik. A kérdés az, hogy ezek hogyan hatnak a pedagógiai gyakorlatra, elméletre, módszertanra. Kényszerűt, sodródást vagy lehetőséget jelentenek a fejlődésre? Ha nem fordítunk figyelmet rá, akkor tehetetlenséget jelez, és kényszerű változásokat eredményez. Ha tudatosan fejlesztjük a mai és a jövő lehetséges kihívásai alapján, akkor viszont gyorsabb és eredményesebb lehet a munkánk.

A pedagógia, illetve a tudás megszerzésének intézményesülése a középkorban alapozódott meg, és erre épülve teljesedett ki az iskolarendszer kialakulásával az újkor első ipari forradalmának idején. Azt kiszolgálva nyerte el a formáját, amely túl-

nyomórészt ma is jellemzi. Nagy fejlődést a második és harmadik ipari forradalom sem hozott a pedagógia gyakorlatában, pedig az életmód más területein lényeges változások történtek. A mai, negyedik ipari forradalom és ennek nyomán a „társadalmi forradalom” azonban olyan mértékű elvárásokat támaszt a tudással és az azt közvetítő közeggel kapcsolatban, hogy már nem lehet elodázni az eddig elmaradt fejlesztéseket. Ráadásul a mai igények jóval meghaladják a korábbiakat. Szükség van alapvetően új pedagógiai paradigma kialakítására, amely átfogja az egész oktatási, nevelési rendszert. Tehát a hagyományos, régi pedagógia tarthatatlanná vált, és az elvárások nyilvánvalóvá válása miatt a mai, korszerű pedagógia létrejötté már nemcsak lehetségessé, hanem elkerülhetetlenül szükségessé válik. Ismert a neveléstudományi paradigmák meghatározása (Kozma 2013), de a mai gazdaság és társadalom komplexebb problémáinak megoldása teljesen új személetmódot igényel a tudás, a tanulás és a nevelés területén is. A pedagógiában is szükség van olyan innovációkra, amelyek megfelelő eredményre vezetnek (Hunya 2014).

### **A pedagógia átalakulása**

A pedagógiában újra és újra fellobban a vita az eszménypedagógia vagy a szűkegletpedagógia kérdéséről, amely a régi, avagy poroszoknak nevezett pedagógia és az azt megreformálni akaró, illetve elvető pedagógiai irányzatok ellentétét mutatja be. Ennek részletes elemzése nem célja e tanulmánynak, de rámutatunk néhány fő jellegzetességre, amelyek a pedagógia mai fejlődésében, fejlesztésében lényeges szerepet játszanak. Világosan látszik a kétféle megközelítés a mai gyakorlatban, és a mai körülmények között végre eljuthatunk oda, ahová a pedagógia történetében sok reform- és alternatív irányzatot képviselő újtó, iskolaalapító pedagógus szeretett volna elérkezni.

Az oktatás hagyományos formái a lexikális tartalmat tanítják és várják el a diákoktól. Ismereteket tanítanak a pedagógusok, hiszen e felfogás szerint ezek jelentik a tudást. Hogy minél jobban működjön, sok és egyre több, nehezebb tananyagot követelnek meg a tanulóktól. Ehhez több időre, ezáltal több tanóra van szükség, amelynek mennyisége fordítva hat a tudás minőségére, hiszen éppen a túlterhelésük miatt lesznek egyre kevésbé sikeresek a tanulók, különösen a hátrányos helyzetben levők, ugyanis ők nem támaszkodhatnak a családi háttér segítségére. Esetükben a tanulás alapvetően külső motivációval működik, amelyhez szükség van a jutalmazás és büntetés különböző formáira. Mindez pedig csekély hozzáadott értéket eredményez, ezzel pedig a lemaradók és kimaradók száma növekszik.

A régi, tekintélyelvű iskola szerint a pedagógus tanítja, irányítja a teljes csoportot vagy osztályt, egységes szabályozás szerint tervezve és szervezve, közös haladási tempóban, az előírt és szakaszokra bontott tananyagot főként frontálisan, az előadás módszerével és így inkább csak a figyelem és az emlékezet igénybevételével, csekély eszközi, tárgyi feltételek között, a fejlesztés osztályozással történő kényszere alapján. A tanuló pedig megpróbál mindezekhez alkalmazkodni és tanulni, de a parancsóra történő tanulásnak csekély hozadéka lesz.



Szükség van a tanulás és a nevelés újabb formáira, hogy korunk (és az elképzelt jövő) elvárásainak megfeleljünk. A – legalábbis rendszerszinten – meg nem valósult reform- és alternatív pedagógiák jelenkori kiteljesedése nemcsak lehetségesnek tűnik, hanem szükségessé válik. Így ma már nem a tanításra helyezzük a hangsúlyt, hanem a tanulásra, mert a tanulás eredményessége számít, ugyanis a tudásalapú gazdaság és társadalom egyre kevésbé tolerálja az eredménytelen oktatást (Peschel 2008). Ezért a tanulás során a gyermekeknek, fiataloknak, valamint az átképzésben, továbbképzésben résztvevő felnőtteknek is a saját szükségleteire építünk. Nem szabad negligálni azokat a tapasztalatokat, tudást sem, amelyek felhalmozódtak az évszázadok során, de a fejlődéslélektan által sokat hangoztatott és a pedagógiai gyakorlat alapján folyamatosan megerősített életkori és egyéni szükségletekre épített tanuláshoz nagy a hozzáadott értéke. A tartalomtudás mellett az eszköztudás is segít, hogy eredményesek legyenek a diákok, vagyis alkalmazni tudják a megtanultakat. Problémákat oldanak meg a tananyag reprodukálása helyett. Az optimális nehézségű és mennyiségű tananyag, és így a belső motiváció nagyobb teret kap a folyamatban. Az ily módon tanuló személyek érdeklődnek, akarják a tudást, és nincs szükség büntetésre, mert maga a tanulás és az alkalmazott tudás, vagyis a kompetencia megélése a jutalom.

Az új megközelítésben a pedagógus segíti, facilitálja a gyermekek, fiatalok tanulását és életszervezését. Nem a tekintély, hanem a szakmai és személyes kapcsolat segítségével szervezi differenciálással, egyéni haladással és egyénre szabott módszerekkel a folyamatos fejlődés lehetőségét, tervezett és spontán helyzetekben, a diákokkal közösen szervezett pedagógiai folyamatban, amelyben a sok módszer között a beszélgetés és a vita is szerepel. Az értékelés egyénre szabott, segítő értékelést jelent, és ez szintén a motiválást segíti. Tudatosan alkalmazza az új technológiákat, amelyek a gyermekek, fiatalok saját kifejezési formái között szerepelnek, sőt új élettérként veszi körül őket. A partneri viszony pedig kifejeződik a pedagógus, diák és szülő kooperációjában.

### **Az új generációk és a pedagógia**

A pedagógiát tágabb keretben eredményesebben lehet elemezni. A kultúra az a közeg, amelyben a pedagógia több vonatkozásban is értelmezhető. A tantervek készítői a tananyagot nem önkényesen választják ki, hanem a kultúra legfontosabb részeit emelik be a tudásanyagba. Ez vita tárgya lehet, amely azonban a kultúra és a pedagógia kapcsolatát nem kérdőjelezi meg.

A pedagógia életkorban is tágul, vagyis már nemcsak az iskolás korosztály és a felnőttképzés, hanem például a „Harmadik kor egyeteme” az időseknek, illetve a „Kutatók éjszakája” programok a középiskolásoknak, sőt a felső tagozatos általános iskolásoknak is kínálnak tudást.

A mai új generációk, az X, Y, Z és az Alfa generációs gyermekek, fiatalok hoznak további kényszereket és egyúttal lehetőségeket a pedagógia fejlődésébe. Sőt, e generációs jellemzők érzékelhetők a felsőoktatásban a pedagógusnak készülő hallgatók esetében is. Saját tapasztalat, hogy a kevesebb olvasás, több képi információszerezés több segítséget tesz szükségessé az elemzésben. Meg kell érteni mindezeket és vál-

toztatni a régi módszereken. Például a mélyebb, elemző, értelmező, kritikai tudást a tantárgyi fejlesztésekkel is lehet segíteni, valamint érdemes kiemelten kutatni a neveléstudomány és más tudományok kapcsolatát és a határterületeket úgy, hogy ebbe bevonjuk a hallgatókat.

Ugyanakkor új megközelítésben ma is előkerül a sokszor vitatott téma, az iskola társadalmasítása, illetve a társadalom iskoláztatása (Illich 1974). Az iskola szerepe, jelentősége nagymértékben csökken az új technológiai lehetőségek és új nézőpontok alapján. Erre is fel kell készülni, amennyiben képesek vagyunk rálátni az új folyamatokra. A számítógépen futtatható oktató- vagy inkább tanulóprogramok sokat segíthetnek, de a pedagógus inspirációjára, a tanuló-pedagógus személyes kapcsolatára mindig szükség lesz.

### **A pedagógia és a pedagógusképzés átalakulásának néhány eleme a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán Szekszárdon**

A magyarországi Pécsi Tudományegyetemen és azon belül a Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán is folyik a fentieknek megfelelő felkészülés, innováció.

Tudományos területen a Tudományos Diákkör (TDK) és az Illyés Gyula Szakkollégium a szakmai versenyekre történő felkészítő tevékenységei a tehetségfejlesztés eszközeiként, illetve területeiként működnek. A tananyag, illetve a tudás megszerzése itt nem a vizsgákra történő felkészülést, hanem azon túl, az érdeklődésnek megfelelő önfejlesztés igényét jelenti. Az Országos Tanítási Versenyek, Országos Tudományos Diákköri és kárpát-medencei Tudományos Diákköri Versenyeken való részvétel és az ezeken elért eredmények jelzik a hallgatók tehetségét és hivatásuk iránti elkötelezettségét. Szakmai, művészi fejlesztés is folyik a karon. Ezek közül kiemelkedik a Tehetséges Hallgatók Zenekara és a kari Színjátszó Kör, amelyeknek önszerveződő hallgatói működését oktatók segítik. A hallgatók az egyetemi tehetséggondozó pályázatokat is felhasználják a fejlődésükhöz, pl. UNKP, Kriszbacher Ildikó Ösztöndíj, Átütő Tehetség Ösztöndíj. A felsorolt tevékenységek jó mutatói a Karon folyó minőségi munkának, és ehhez a Karrieriroda kezdődő tevékenysége is hozzájárul. Azonban meg kell említeni a másik oldalt is: azokat a hallgatókat, akik nehéz egyéni, illetve családi körülmények között (akár nappali, akár levelező formában) tanulnak. Habár kapnak segítséget a felkészülésben, a rendszer kari kialakítása, a támogató szolgálat kiépítése még számos tennivalót igényel.

Az oktatás során egyre inkább építünk tanulásuk, felkészülésük folyamatában a hallgatói önállóságra, az egyéni és kooperatív csoportmunkára. Ennek keretében megtanulnak önálló prezentációkat készíteni, bemutatni és elemezni egy-egy témakört, valamint projekt munkában dolgozni különböző témákon. A szakdolgozat készítésekor pedig a kutatás módszereinek, folyamatának segítése során a szakma tudományos megközelítése válik egyre önállóbbá számukra.

A gyorsabb tudáselérést segítik az intézményi pályázatokon keresztül történő eszközbeszerzési, informatikai, oktatástechnikai fejlesztések. A pályázatokra jellemző szakaszosság, sőt esetlegesség ellenére ezek már folyamatjellegűt mutatnak, hi-

szen az új technológia gyorsan fejlődik, így gyorsan kell fejlettebb eszközökre cserélni a régieket a pályázati tevékenység hatékonyságának növelésével.

Az intézmény dolgozik új tudástárak kiépítésén is. Például az informatikai fejlesztések révén olyan új e-felületek létrehozásán és megosztásán, amelyek segítik a szakmai, tudományos tájékozódást hallgatóknak és oktatóknak, valamint külső érdeklődő szakemberek számára egyaránt.

Egy pályázati projekt segítségével jött létre és működik a Gyermek kultúra Központ, teljes nevén a Dienes Zoltán Pedagógus-továbbképző és Gyermek kultúra Módszertani Kutatóközpontot. Közvetlen szakmai megalapozása és előzménye a Gyermek kultúra Kutatócsoport 2011-től történő eredményes munkája. (Bús 2013) Az alapító okirat megfelelő intézményi testületek által történő elfogadása után kezdődhetett meg a munka. Az okirat néhány részlete a Központ fő céljait és tevékenységét mutatja be:

„A központ legfőbb célja interaktív tudományos és művészeti játszóközpont kialakítása és működtetése a gyermekek alapvető vágyát szolgálja, amely a világ megismerését célozza a lehetőségek biztosításával, de a belső motiváció erejével. ... Megteremti a tapasztalati/játékos/felfedeztető tanulás és tanítás kultúráját. Ennek érdekében szükség van olyan szellemi központ kialakítása, amely segíti a pályán munkálkodó, illetve arra készülő pedagógusokat és a kultúra szakembereit abban, hogy Dienes Zoltán írásait/eszközeit is felhasználva (és esetenként továbbfejlesztve, például a számítógépes tanulás irányába), minél jobban hozzá tudjanak járulni a gyerekek problémamegoldó képességének, tanulóképességének, kreativitásának, önállóságának fejlesztésére, kulturális életének gazdagítására. ... Gyűjti és teret ad a tanulási és tanulás szervezési módszerek és rendszerek fejlesztését célzó pedagógiai elméleteknek, módszertanoknak és gyakorlatoknak. Célja, hogy a cselekvésközpontú, élményközpontú, alapvetően belső motiváción alapuló, kortárstanítás, felfedező, probléma- és alkotásalapú tanulás, valamint más új, illetve újonnan és eredményesen alkalmazott pedagógiai eljárások ismertek és használhatók legyenek a napi pedagógiai gyakorlatban. Az összes tanulmányi területre érvényesen tárolja ezeket, módszertani bemutatókon, képzéseken, továbbképzéseken bemutatja a pedagógusoknak, gyermekeknek, diákoknak és szülőknek egyaránt. ... A Központ programjai megvalósítása során épít a Pécsi Tudományegyetem Kultúratanulmányi, Pedagógusképzési és Vidékfejlesztési Karán tanuló hallgatók közreműködésére. Cél, hogy az elméleti képzés mellett a gyakorlatban is elsajátítsák a pedagógia és a kultúra hagyományos és új módszertani elemeit. A hallgatói teljesítménybe hozzáadott értéként beszámítjuk ezeket a tevékenységeket: kreditek biztosításával, szakdolgozati témaként, szakmai gyakorlatként fogadjuk el ezeket.” (Alapító Okirat 2018)

Kulturális és pedagógiai területen is új együttműködés, hálózatépítés és kooperáció kezdődött különböző szintű kapcsolatrendszerekben. Karon belül és a pedagógiai gyakorlóintézményekkel együtt a gyermek kultúra, pedagógiai módszertani fejlesztés (pl. gamification alkalmazása az oktatásban, kézikönyvek készítése) és a képzők képzése, vagyis a szervezett önképzés területén. Egyetemen belüli, karok közötti együttműködés az oktatásban, kutatásban és művészeti tevékenységekben is működik. A kompetens karok kooperálnak kutatócsoportokban, akadémiai testületekben, közös szakindításokban és oktatásban, valamint kiállítások megszer-

vezésében. A városi, megyei, regionális együttműködés elindításában a Kar képviselői megfogalmaztak és ünnepélyes keretek között aláírtak egy együttműködési megállapodást a karnak otthont adó várossal, Szekszárddal és Tolna megyével. Az így kialakított keretrendszer az alapja a további kooperációnak, amelynek konkrét gyümölcse az a három együttműködésen alapuló kutatóközpont, amelyek között a Gyermekkultúra Központ is szerepel. Országos és Kárpát-medencei összefogással több magyarországi és külhoni magyar pedagógusképzéssel foglalkozó egyetemmel is megerősödtek és egyúttal továbbfejlődtek a Kar kapcsolatai. A gyermekkultúra és ezen belül a játékkultúra és gyermekirodalom, valamint ezek pedagógusképzésbe integrálása azok a közös területek, amelyek révén három magyarországi és három határon túli magyar nyelvű felsőoktatási intézmény működik együtt. (EFOP-3.4.3-16-2016-00005 2016) Ezek: a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kara Szekszárdon, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógusképző Kara Sopronban, a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kara Kecskeméten, a Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara Nyitrán, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara Szabadkán, a Partiumi Keresztény Egyetem Neveléstudományi Intézete Nagyváradon. Megkezdődött a szakmai együttműködés az említett területeken, és ezt szeretnénk folytatni, fejleszteni a jövőben is.

## Összegzés

A mai pedagógia mindennapi gyakorlatunk alapján is a változás határán áll. A korábbi oktatási, tanulási, nevelési módszerek, szervezési formák már nem működnek. A gazdaság és a társadalom mai fejlettsége szükségessé teszi a pedagógia elméletének, módszertanának és gyakorlatának a jelenkor igényei szerinti fejlesztését, hiszen a tudás tartalma, szerkezete és elsajátítása is változik. Ezek közül több innovációt kezdtünk már el a pedagógiában és a pedagógusképzésben, de még nagyon sok feladatunk van. A gazdaság és a társadalom változásainak megfelelően, illetve azokat segítve próbálunk megfelelni korunk igényeinek. Erre mi, a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán is törekszünk, hiszen együttműködve más intézményekkel és kollégákkal sokat tehetünk az elkezdett munka eredményes folytatására.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bús Imre (szerk.) (2013). *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Szekszárd: PTE IGYK, Gyermekkultúra Kutatócsoport.
- Hunya Márta (2014). *Kreativitás és innováció az oktatásban*. [2014. 11. 04.]  
<URL: <https://moderniskola.hu/2014/11/hunya-marta-kreativitas-es-innovacio-az-oktatásban/>>
- Illich, Ivan (1974). *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Kozma Tamás (2013). Pedagógiából neveléstudomány. *Neveléstudomány*. 2013/1, 91–105.

- Nagy Judit (2017). *Az ipar 4.0 fogalma, összetevői és hatása az értékláncre*. Budapesti Corvinus Egyetem [2018. 12. 10. ] < URL: [http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3115/1/Nagy\\_167.pdf](http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3115/1/Nagy_167.pdf)
- Peschel, Falko (2008). *A tanulás demokratizálása*. [2017. 06. 07.] < URL: [http://www.tani-tani.info/a\\_tanulas\\_demokratizalasa?fbclid=IwAR1FXjYItWRXM1nFEZ0HSPZncRUa7DzbKQItzQR0kjg2pGBD5eAcmpBzUg](http://www.tani-tani.info/a_tanulas_demokratizalasa?fbclid=IwAR1FXjYItWRXM1nFEZ0HSPZncRUa7DzbKQItzQR0kjg2pGBD5eAcmpBzUg)

#### **TOVÁBBI FORRÁSOK**

- Dienes Zoltán Pedagógus-továbbképző és Gyermek kultúra Módszertani Kutatóközpont *Alapító Okirat*. PTE KPVK, Szekszárd: 2018.
- EFOP-3.4.3-16-2016-00005 Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben. *Pedagógusképzést segítő innováció. A gyermek kultúra, játékkultúra és gyermekirodalom kutatása és fejlesztése a pedagógusképzésben Magyarországon és a Kárpát-medencében pályázati projekt a PTE KPVK-n*. 2016.

## DOMBI JÓZSEFNÉ

főiskolai tanár, CSc, SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék,  
dombi5@freemail.hu

### Kortárszene az SZTE JGYPK 90 éves történetében

*A tanulmány egy keresztmetszetben mutatja be, hogy a tanszék 90 éves történetében milyen szerepet játszott a kortárszene. Az ezredfordulón bekövetkező változásokat helyezi középpontba. A következő kérdésekre keres választ: Mely zeneszerzők művei jelentették a mindenkori kortárszenét? Mely tantárgyakhoz, illetőleg tanárok nevéhez fűződött a kortárszene megismertetése? Hozott-e új ismereteket a „Zenepedagógiai délelőtt” sorozat? Milyen művekkel járult hozzá Erasmus-oktatók és -hallgatók e területen kifejtett munkássága?*

*A kutatás módszere: empirikus kutatás, dokumentumelemzés. Az Erasmus-tanárok előadása nemzetközi kitekintésre adott lehetőséget. A kutatás eredményeként jól nyomon követhető, hogy az alakulás óta eltelt 90 év alatt fontos szerepet töltött be a kortárszene közvetítése.*

**Kulcsszavak:** kortárszene, történet, tanárok, tantárgyak

A tanulmány a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán működő Ének-zene Tanszék 90 éves történetében a kortárszene megjelenését és szerepét kutatja. A következő kérdésekre keres választ: Mely zeneszerzők művei jelentették a mindenkori kortárszenét? Mely tantárgyakhoz, illetőleg tanárok nevéhez fűződött a kortárszene megismertetése? Hozott-e új ismereteket a „Zenepedagógiai délelőtt” sorozat? Az Erasmus-oktatók hozzájárultak-e a témakör bővítéséhez? A kutatás módszere: empirikus kutatás, dokumentumelemzés. A kezdeti évekre Péter László Kodály Szegeden c. tanulmánya nyújtott betekintést (Péter 1982), emellett jelentős szerepet játszott a fennmaradt meghívók műsorainak tanulmányozása.

Az Ének-zene Tanszék 1928-ban alakult. Az első tanszékvezető Szögi (1943-tól) Szeghy Endre megbízatása rövid megszakítással 33 éven keresztül tartott. Szeghy széles látókörű pedagógus volt. Már a főiskolára kerülése előtt is számos kórust szervezett és vezetett. „Zeneszerzői munkásságát Figedy-Fichtner Sándor alapozta meg” (Péter 1982, 47). Kórusművei közül a Móra Ferenc: Altató c. versére készült női kari kompozíció kéziratban maradt fenn. Az Örüljetek c. vegyeskari karácsonyi ének a Magyar Kórus kiadásában jelent meg. Karvezetői munkájára hamarosan országosan is felfigyeltek. „Szögi Endre a szegedi énekkarkultúrának lelkes, nagytudású úttörője. Ez a fiatal művész, a Szegedi Tanárképző Főiskola Kamarakórusának élén gyönyörű példát mutat, hogy miképpen kell a selejtes, félművelt zene konkolyát kiirtani, és a legmagasabb rendű nemes zene magvait a lelkekbe elültetni” (Péter 1982, 63). Szeghy dirigálásával több Kodály mű hangzott el elsőként Szegeden, többek között a Molnár

Anna, a Jézus és a kufárok, a Mátrai képek. Nemcsak tanítványait, de a városban működő iskolai énekarok vezetőit is arra inspirálta, hogy kórusaik énekeljenek kortárs műveket. Szögi személyesen ismerte Kodály Zoltánt, Bárdos Lajost, akik szívesen jöttek Szegedre műveiket meghallgatni.

Szeghy karnagyi munkájának célja a kórusirodalom gyöngyszemei mellett az új magyar zene elsősorban Kodály, Bárdos műveinek bemutatása, de emellett megszólaltatta más kortárs szerző pld. Farkas Ferenc Gárdonyi Zoltán, Kadosa Pál, Lajtha László, Maros Rudolf, Mihály András, Szöllösi András, Veress Sándor egy-egy darabját is (Dombi 2009, 51).

Az első évtizedek hallgatóinak kortárszenei élménye a kóruskultúrán keresztül elsősorban Kodály, Bárdos műveihez kötődött.

A további évtizedekben a kortárszene megismerése területén a karvezető tanárok mellett fontos szerep jutott Szendrei Imre (Dombi 2009) zongoraművésznek, aki 1955-től 61-ig volt a tanszék tanára. Repertoárján több kortárszenei mű is szerepelt: többek között Bozay: Zongoraconcertino, Gárdonyi Zoltán: Szonáta, Járdányi Pál: Szonáta, Kadosa Pál: II. Szonáta, Kazacsay Tibor: Furcsaságok, Lendvay Kamilló: Concertino (Dombi 2009, 52). 1967. április 12-én Avasi Béla tanszékvezetése idején szerzői estet tartottak Avasi Béla és Frank Oszkár műveiből, melyen közreműködtek: Szendrei Imre, Mészáros Emma, Nagy István zongoraművészek, Veszely Gabriella, Gábor Éva énekművészek (Dombi 2003, 33). Avasi Béla és Frank Oszkár a tanszék tanárai voltak, zeneelméletet, zenetörténetet, népzenei tanítást, emellett zeneszerzéssel is foglalkoztak.

1975-től Dr. Szabó Orsolya zongoraművész mutatott affinitást a kortársdarabok iránt. Ő Szokolay Sándor zongoradarabjaira hívta fel a figyelmet.

A karvezető tanárok Kardos Pál Liszt-díjas karnagy Bartók és Kodály művekkel, Dr. Mihálka György Fasang-díjas karnagy Bartók, Kodály, Bárdos, Vántus, Karai és Petrovics, Balassa darabokkal ismertette meg a kórusa hallgatóit. Kreuter Vilmosné Gárdonyi Zsolt, Bárdos Lajos műveket is tanított a vegyeskarnak. Dr. Ordasi Péter Liszt-díjas karnagy a női kari irodalomban Kocsár Miklós művészetének fontos tolmácsolója, emellett rendszeresen műsorán tartotta Bartók és Kodály kórusműveit. Dr. habil. Kovács Gábor a vegyeskari irodalomban többek között Tóth Péter, Orbán György és Gyöngyösi Levente, Beischer-Matyó Tamás kórusműveire irányította a figyelmet.

Dr. Ordasi Péter, Dr. Mihálka György, Kreuter Vilmosné, Dr. Kovács Gábor a karvezetés tantárgyaik során is bevezették a hallgatókat a XX. századi és a kortárszenei művek vezénylésének titkaiba.

A végzett hallgatók egy része immáron kórust vezet és az évről évre megrendezendő Éneklő Ifjúság hangversenysorozaton meglepő sikereket érnek el jó műsorválasztásukkal, amelyben rendszeresen helyet kapnak a XX. századi alkotások Bárdos, Bartók, Kodály, Szőnyi és a kortárszenei művek pld: Pertis Jenő, Kocsár Miklós kórusművei.

1999-től Prof. dr. Maczelka Noémi tanszékvezető irányítása alatt több új lehetőség nyílt a kortárszene megismertetésére. Felhívtuk hallgatóink figyelmét az oktatáson kívüli kortárszenei hangversenyekre. Prof. dr. Maczelka Noémi egykori tanára Vántus István zeneszerző meghívására rendszeresen közreműködött a „Kortársze-

nei Napok” programjában új magyar művek előadásával, pld: felejthetetlen maradt Kurtág: Játékok sorozatból válogatott darabok megszólaltatása. Tanszékvezetői támogatásának köszönhetően indult el 2004-ben a „Zenepedagógiai délelőtt” sorozat, melynek eredményeként a mai napig több mint 100 magyar kortárszenei művel ismerkedtek meg a hallgatóink.

A „Zenepedagógiai délelőtt” kapcsolódott a Vántus István Kortárszenei Napokhoz, mely minden évben novemberben került megrendezésre. A legelső hangversenyen a jobb megértés érdekében a művek szerzői részletesen beszéltek a darabok keletkezésének körülményeiről és szerkezetéről. Ekkor hangzott el Durkó Péter: Hangzásoképek c. műve Maczelka Noémi előadásában és Hollós Máté (1998) 1 vagy 10 zongoradarabja e sorok írója előadásában. A továbblépés folyamán a tanszék hallgatói is bekapcsolódtak a művek megszólaltatásába.

Több ősbemutatóra is sor került, melyeket kéziratból adtunk elő. pld: Hollós Máté: Albumvázlatok, Magyar motívumok, Tóth Armand: Kalamajkák c zongorasorozata, Ránki György: Hét könnyű négykezes zsidó dallamokra, (Dombi 2015), Kocsár Miklós: Hang-köz játékok, Soproni József: 12 négykezes válogatás.

Célul tűztük ki, hogy a legújabban megjelent pedagógiai jellegű kottákkal is megismertessük hallgatóinkat. pld: Balassa Sándor: Ládafia I. (Balassa 2010). Sári József: A kilenc törpe (Sári 2003). A felsorolt művek a zongorairodalomhoz kapcsolódtak. Az évek folyamán más hangszerre írt műveket is bevontunk, így hallhattunk tamburára, gitárra, hegedűre, fuvolára, brácsára készült kortárszenei darabokat is. Új fejezetet nyitott a vokális művek előadása. Laczi Júlia (meghalt 2018) kolléganőnk nagy lelkesedéssel tanította A magyar dal mesterei c. (Fekete M. 2016) kotta darabjait és egyre több kortárszenei alkotást is. Emellett motiválta a hallgatókat az énekhangra írt kamaradarabok megszólaltatására. Így került sor Fehér György Miklós műveinek bemutatására, Ránki György: Nyelvtörő kánon előadására.

Új szint hozott az Erasmus hallgatók fellépése pld: Elisabeth Böchlein (Hildesheim) Mező Imre Suite c. művét adta elő fuvolán Maczelka Noémi zongorakíséretével.

A 2017-es évtől bővült a „Zenepedagógiai délelőtt” arculata.

1. A tanszék egykori zeneszerzői ambícióval rendelkező hallgatói bemutatták alkotásaikat pld: Sallay Gergely: IV. Zsoltár c. darabját Sallay Gergely (ének) adta elő. Kiss Ernő: 12 miniatűr két mélyhegedűre c. ősbemutatóját 2018-ben tartották, a szerző ismertetésével egybekötve. A darabok előadói Kálmán Csaba és Kálmán Gergely voltak.

2. A „Zenepedagógiai délelőtt” inspirálta Láng István zeneszerzőt, hogy új művet írjon erre az alkalomra. Így készült el Láng István: 5 bagatell (2017), Láng István: Rajzolatok (2018), mely ősbemutatóként hangzott el kéziratból.

3. Néhány esetben a zeneszerző saját maga mutatta be új művét. pld: Huszár 13 zongoradarab válogatás.

4. Külföldi kortárszenei darab ősbemutatójára is sor került: Roberto Bongiovanni: Aveva un ramo di mirto Varjasi Gyula (ének) Dombiné Kemény Erzsébet (zongora) előadásában.

5. Külföldi évfordulós szerző műve is elhangzott Leonard Bernstein: Four Anniversaries Maczelka Noémi előadásában.



A „Zenepedagógiai délelőtt” hozzájárult a hallgatók együttműködési kompetenciájának fejlődéséhez és a kortárszene iránti érdeklődés felkeltéséhez. Nagy szerepet játszottak ebben a rendezvényen megjelent zeneszerzők, akik tanácsaikkal is hozzájárultak műveik jobb megértéséhez.

Nemzetközi kitekintésre adott lehetőséget az Erasmus vendégoktatók és hallgatók által bemutatott anyag.

A 2000 óta Szegeden rendezett zenei konferenciák témakörei és a hozzá kapcsolódott nemzetközi hangversenyen előadott darabok olyan kortárszenei ismeretet bővítettek, amelyek nem szerepelnek a tananyagban. Többek között: Farkas Ödön (Boros-Konrád Erzsébet 2014), Terényi Ede (Coca Gabriela 2016), Leos Janaček (Kučerova 2014), Peter Hala (Dombi 2015), Tamás Gergely Alajos (Varjasi 2016) művészetével gazdagodott a hallgatók műveltsége. Valamint e témakör nemzetközi kutatási eredményeit reprezentálta Maczelka Noémi (Maczelka 2006), Asztalos Bence (Asztalos 2016) és Judita Kučerova (Kučerova 2018) megjelent tanulmánya.

Legújabb kezdeményezés a kortárszene-tanítás területén a hallgatók önálló kutatómunkára való nevelése, melyet a szakkollégium által kiírt pályázatok és a tanszék által szervezett zenei versenyek motiváltak.

## **Összefoglalás**

Összefoglalásként megállapítható, hogy az alakulás óta eltelt 90 év alatt fontos szerepet töltött be a kortárszene közvetítése. A kortárszene iránt elkötelezett tanárok tantárgyaikat korszerű tartalommal töltötték meg. Nagyban segítette munkájukat, hogy személyes kapcsolatban álltak a zeneszerzőkkel.

A kezdetekben Dr. Szeghy Endre nevéhez és az általa vezetett kórusokhoz főződött a kortárszene közvetítése, amelyet ebben az időben nagyrészt Kodály, Bárdos művek jelentettek. A kórusirodalomban a 90 év folyamán Bartók művészetével kiegészítve mindig fontos szerepet kaptak a szerzők. A XX. század végétől egyre több mai magyar szerző alkotása is bekerült a repertoárba. A kóruskultúra nagyban hatott a karvezetés tárgy tartalmára is. A végzett hallgatók saját kórusukban is tovább vitték ezt a hagyományt és tanítványaikat értékes kortárszenei alkotásokkal ismertették meg.

A 60-as évek elején Szendrei Imre zongoraművész, a 70-es években Dr. Szabó Orsolya zongoraművész, majd a 80-as évek közepétől Prof. Dr. Maczelka Noémi és a sorok írója koncertjein gyakran elhangoztak XX. századi és a mai kortárszenei művek.

A „Zenepedagógiai délelőtt” bevezetésével mind nagyobb teret kaptak a hallgatók is a kortárszenei művek előadására, ezáltal mind a hangszeres, mind a magánénekezők anyagának repertoárja is bővült. A hallgatók figyelmét az élethosszig tartó tanulás és az új iránt való érdeklődés felé fordítottuk. A tanszéken rendezett konferenciák új információkat nyújtottak, és nemzetközi kitekintésre adtak lehetőséget e témakörben.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Asztalos Bence (2016). Kreativitás és vállalkozókészség fejlesztés zenével, performansszal, kulturális együttműködéssel. In Dombi J. – Asztalos B. (szerk.), *Művészetek kölcsönhatása* (old.:166–168). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.
- Balassa Sándor (2010). *Láda fia I.* Budapest: Solo Music Zeneműkiadó.
- Boros-Konrád Erzsébet (2014). Farkas Ödön énekpedagógiai rendszerének aktualitása. Az énekhang, a hangfejlesztés és hangérlelés új rendszere című kötetének tükrében. In Dombi J. – Maczelka N. (szerk.), *Giuseppe Verdi, Richárd Wagner, Moór Emanuel* (old.: 104–112). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.
- Coca Gabriela (2016). Terényi Ede 80 éves. Egy élet a művészet, a pedagógia és a zene-tudomány szolgálatában In Dombi J. – Asztalos B. (szerk.), *Művészetek kölcsönhatása* (old.:83–91). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.
- Dombi Józsefné (2009). A kortárszene megjelenése Szeghy Endre, Szendrei Imre, Mihálka György művészetében. In Dombi J. (szerk.), *80 év a zenei nevelés szolgálatában* (old.:48–54). Szeged: SZTE JGYPK, Művészeti Intézet. Ének-zene Tanszék.
- Dombi Józsefné (2015). A kortárszene megismerésének új lehetőségei az SZTE JGYPK Ének-zene Tanszék történetében. In Torgyik J. (szerk.), *Százarcú pedagógia* (old.:61–70). Komarno: International Research Institut.
- Fekete Mária (2016). *A magyar dal mesterei.* Budapest: Kortárs Zeneműhely BT.
- Hollós Máté (1998). *1 vagy 10 zongoradarab.* Budapest: Akkord Zenei Kiadó.
- Kučerova Judita (2014). Die Oper Jenufa von Leos Janáček, Historische und schöpferische Kontexte. In Dombi J. – Maczelka N. (szerk.), *Giuseppe Verdi, Richárd Wagner, Moór Emanuel* (old.:89–95). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.
- Kučerova Judita (2018). *Padá, padá rosenka.* Brno: Masarykova Universita.
- Sári József (2003). *A kilenc törpe.* Budapest: Akkord Zenei Kiadó Kft.
- Maczelka Noémi (2006). Az informatikai és kommunikációs eszközök szerepe a zenei nevelésben. In Dombi J. (szerk.), *Zene- és művelődéstörténet* (old.: 44–46). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.
- Péter László (1982). *Kodály Szegeden.* Szeged: Somogyi-Könyvtár.
- Varjasi Gyula (2016). Tamás Gergely Alajos karnagyí és zeneszerzői tevékenységének pedagógiatörténeti jelentősége. In Dombi J. – Asztalos B. (szerk.), *Művészetek kölcsönhatása* (old.:113–121). Szeged: SZTE JGYPK Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék.

## DOMJÁN M. KATALIN

PhD hallgató, BBTE Kolozsvár; tanársegéd, PKE Nagyvárad,  
domjan.m.katalin@gmail.com

### A pedagógusi pálya választása és a személyiségjellemzők

*Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy milyen motívumok állnak a tanítói/tanári pálya választásának hátterében, mi ösztönzi a fiatalokat a pedagógusi pálya melletti elköteleződésre.*

*Egyes országokban a pedagógusi pályát választókat kiemelt figyelemmel, megbecsüléssel és javadalmazással díjazták, míg nálunk a szakma az elmúlt években egyre többet veszített státuszából. Mindezek ellenére számos fiatal végzi el a tanító-/tanárképzőt és igyekszik a pályán elhelyezkedni.*

*Kutatásunkban azokat a személyiségjellemzőket kerestük, amelyek fellelhetőek a pedagógusi pályát választóknál.*

*Kulcsszavak: pedagógusjelöltek személyisége, pedagógusi pálya választása, pedagógusi pálya választásának motívumai, BFQ*

Számos kutató igyekezett feltérképezni, hogy mi áll a tanítói/tanári pálya választásának hátterében. Az okok meglehetősen szerteágazónak tűnnek, hiszen sokáig nem volt nemzetközi szinten elismert mérőeszköz a motivációs tényezők feltérképezésére.

Bastick (2000) kutatásai nyomán arról számol be, hogy a jamaikai lakosság esetében az extrinzik motiváció (24,2%) domináns, ezt követi az altruisztikus motiváció (14,6%), végül az intrinzik motiváció (8,8%). Ezek az eredmények megfelelnek a fejlődésben levő országok tapasztalatának, illetve a fejlett országok kisebbségeinél megfigyelhető mintának (Bastick 2000). Azt is megfigyelte, hogy a férfiak inkább intrinzik és altruista motívumoktól vezéreltek, míg a nők főleg extrinzik okoktól. Ugyanakkor a férfiak kevésbé motiváltak arra, hogy pedagógussá váljanak. Azt is észrevette, hogy a tapasztaltabb hallgatók szignifikánsan intrinzik motiváltak.

Manuel – Hughes (2006) ausztráliai mintán megfigyelte, hogy három domináns faktor különíthető el a tanári pálya választásának okaként: az intrinzik motiváció a személyes beteljesülésre; a választott tudományterület iránt való elköteleződés; és a gyermekekkel való munka.

Sinclair (2008) tíz motivációs tényezőt nevez meg az addigi kutatások alapján: a tanulók „szeretete” vagy a velük való munka; altruizmus vagy a közösségben és társadalomban valamilyen különbség eszközzése; más emberek hatása a pályaválasztóra (családtagok, volt pedagógusok, vagy a tágabb közösség tagjai); a tanítás észlelt elő-

neyei és/vagy kényelmessége, munkaórák, vakációk, biztonság és bérezés; „elhívás” a tanításra; a tanítás szeretése vagy a tudás megosztásának vágya; a munka természete, a kínálkozó kreativitási és szociális interakciók kapcsolatokkal; a karrierváltoztatás vágya (elégedetlenség az előző karrierrel vagy stresszes magánéleti esemény, pl. válás, munkanélküliség, költözés); a pedagógiai képzésre való bejutás könnyűsége, illetve maga a tanítási munkáé; és a pedagógusi pályával járó státusz.

Bruinsma – Jansen (2010) feltételezték, hogy vannak adaptív és maladaptív motívumok a pedagógusi pálya választásában. Az intrinzik adaptív motívumok jelentősen gyakrabban megjelennek a női hallgatóknál, mint a férfiaknál. Azt is megfigyelték, hogy a magasabb intrinzik adaptív motivációval rendelkezők magasabb extrinzik adaptív motivációval rendelkeznek. Azok a hallgatók, akik extrinzik maladaptív motívumokkal rendelkeznek, valószínűleg kevesebb ideig maradnak ezen a pályán.

Weiss–Kiel (2013) szerint a németországi tanítónak készülők hallgatók fő motívumai a gyermekekkel való pedagógiai munka, az idealizmus és a speciális szükségletekkel rendelkező gyermekekről való gondoskodás.

Richardson–Watt 2001-es projektjében elkezdte egy olyan mérőeszköz létrehozását, amely 18 motívum mentén vizsgálja a tanítói/tanári pálya választásának háttérében álló okokat. Számos kutatásban vizsgálták a tanítói/tanári pályára lépők motivációit, s szakcikkekben különböző motívumokat neveztek meg, ám a világszintű kutatás lehetővé tette, hogy kiemeljenek néhány olyan motívumot, amelyeket a kulturális különbségektől függetlenül általánosnak találtak (Richardson–Watt 2006; Watt–Richardson 2007; Richardson–Watt 2010; Watt–Richardson 2012; Watt et al. 2012; Richardson–Watt 2014; Watt–Richardson 2015). Az eredeti mintában a saját képességekkel kapcsolatos hiedelmeket és az intrinzik értéket emelték ki, ezt követte a társadalmi hasznosság (mely magába foglalja a társadalmi hozzájárulást, a diákok jövőjének alakítását, a gyermekekkel/fiatalokkal való munkát és a társadalmi egyenlőséghez való hozzájárulást), valamint az elsődleges tanítási és tanulási tapasztalatokat (Richardson–Watt 2006). A 2012-es kutatásban a legmagasabban pontozott öt ok: az intrinzik érték, az észlelt képességek, a társadalmi hozzájárulás, a gyermekekkel/fiatalokkal való munka és az elsődleges tanítási és tanulási tapasztalatok volt (Watt et al. 2012). Ugyanez a szerzőpáros 2014-ben arra jutott, hogy azok, akik hosszútávon elköteleződnek a tanítás mellett az intrinzik értéket, a saját észlelt képességeket és a társadalmi hasznosságot (a gyermekek jövőjének alakítását, a társadalmi egyenlőséghez való hozzájárulást, a társadalmi hozzájárulást és a gyermekekkel/fiatalokkal való munkát) nevezték meg okként (Richardson–Watt 2014). König–Rothland (2012) hasonló adatokat talált a németajkú tanító-/tanárképzésre vonatkozóan, mint Watt et al. (2012), vagyis, hogy a legfontosabb motívumok a gyermekekkel/fiatalokkal való munka, az intrinzik érték, a gyermekek jövőjének befolyásolása, az észlelt tanítási képességek és a társadalmi hozzájárulás. Lin et al. (2012) a kínai és amerikai mintára is a társadalmi hasznosságot (társadalmi hozzájárulást és a gyermekek/fiatalok jövőjének befolyásolását) nevezi legfontosabb pályaválasztási oknak. Bilim (2014) kutatásai szerint a társadalmi hasznosság, a gyermekek jövőjének befolyásolása, a társadalmi igazságosság szolgálása, illetve az elsődleges tanítási és tanulási tapasztalatok, a gyermekekkel való munka és a munkahelyi biztonság a legfontosabb okok a tanítói pálya választásában.

Decker–Rimm-Kaufman (2008) a tanári pályát választók személyiségének vizsgálatakor arra jutott, hogy a tanári karrier mellett döntő személyek magasabb pontszámokat értek el a normál mintához képest minden jellemzőben: az extroverzióban (melegebbek, izgatottabbak); a nyitottságban (újszerű dolgok kipróbálásában, illetve ötletekre való nyitottságban); a hajlandóságban (altruistábbak és kevésbé hiszékenyek); továbbá a tudatosságban (kitartóak a cél érdekében és fegyelmezettek); akár csak a neuroticizmusban (a szorongásban és az öntudatosságban).

## **A kutatás célja**

Kutatásunk célja megvizsgálni a pedagógusjelöltek pályaválasztási motivációit, valamint feltérképezni a pedagógusjelöltek személyiségjellemzőit. Ennek megfelelően két hipotézist állítottunk fel: az első arra vonatkozott, hogy a pedagógusjelöltek fő pályaválasztási motivációját az intrinzik motívumok határozzák meg, míg a második értelmében a tanítóképzősök személyiségjegyei között hangsúlyosak a lelkiismeretességgel összefüggő tulajdonságok. (Valójában ez a kutatás része egy átfogóbb kutatásnak, de ebben a tanulmányban csak a fentebb megnevezett aspektusokkal fogunk foglalkozni.)

## **Mérőeszközök**

Hipotéziseink vizsgálatához két mérőeszközt választottunk, az egyik az Ausztráliában Helen M. G. Watt és Paul W. Richardson által kidogozott A tanítói/tanári pálya választását befolyásoló tényezők skálája (Factors Influencing Teaching Choice Scale) kifejtős része (Richardson–Watt 2006; Watt–Richardson 2007); míg a másik az Öt nagy faktor kérdőív (Big Five Questionnaire) Caprara-féle változata volt (Rózsa 2008; Barbaranelli et al. 1997).

Az első esetben a válaszadókat arra kértük, hogy röviden fejtsék ki azt, mi a fő oka annak, hogy ezt a pályát akarják választani. Válaszaikat faktorokba soroltuk, azonosítva a közös okokat.

Az Öt nagy faktor kérdőív (továbbiakban BFQ) öt skálából áll, melyek alskálákból tevődnek össze, mégpedig az energia skála a dinamizmus és dominancia alskálából, a barátságosság az együttműködésből és udvariasságból, a lelkiismeretesség az aggályoskodásból, pontosságból és a kitartásból, az érzelmi stabilitás az érzelmi kontrollból és impulzuskontrollból, a nyitottság alskála pedig a kultúrára és a tapasztalatokra való nyitottságból tevődik össze. A kitöltők válaszaikat öt válaszlehetőség közül kellett kiválasztásuk az egyáltalán nem értek egyet lehetőségtől a teljesen egyetértek lehetőségig.

## A kutatásban részt vevő személyek és az adatok rögzítése

A kutatásban tanítóképző szakos egyetemi hallgatók vettek részt négy intézményből: a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyre, Szatmárra, és Kézdivásárhelyre kihelyezett tagozataiból, illetve a Nagyváradon működő Partiumi Keresztény Egyetem hallgatói. A résztvevők egyetemenkénti eloszlása az 1-es táblázatból olvasható le. (A kutatás során megkerestük az összes romániai felsőoktatási intézmény tanító-óvóképzős szakát, de csak a fent nevezett egyetemekkel sikerült relevánsan összedolgozni, két intézmény egyáltalán nem működött együtt, az egyik intézményből felvett adatok Cronbach alfabája pedig nagyon alacsony volt, tehát nem lehet következtetéseket levonni belőle. Ennek tekintetében a hét romániai tanítóképzős intézményből négy intézmény adatait tudtuk felhasználni a kutatás során.)

A hallgatók átlagéletkora 23,4 év (SD=7,52), a legfiatalabb válaszadó 18, a legidősebb pedig 52 éves volt. A kutatásban összesen 299 személy vett részt, melyből mindössze öt férfi, de 44-en nem válaszoltak a nemüket illetően (ugyanakkor az egyetemek bejutási listájából látszik, hogy nem sok férfi jelentkezik tanítóképzőbe, tehát az arány elég jól tükrözi a valóságot). Érdekesnek tartjuk még azt, hogy a hallgatók közül 79-en nyilatkozták, hogy dolgoznak, és ebből 52-en tanügyi alkalmazottak.

Egyetem	N	I. év nappali/táv	II. év nappali/táv	III. év nappali/táv
BBTE Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat	133	48/19	41/14	44/15
BBTE Szatmári Kihelyezett Tagozat	53	17/-	16/-	20/7
BBTE Kézdivásárhelyi Kihelyezett Tagozat	28	6/-	7/-	15/-
PKE – Nagyvárad	85	54/-	13/-	18/-
Összesen	299	125	77	97

1. táblázat. A kutatásban részt vevő személyek

*Forrás: saját szerkesztés*

Az adatok rögzítésére 2016 októbere és 2018 októbere között került sor az egyetemeken tanító tanárok segítségével órák végén/után. A személyektől hozzájárulást kértünk az adatok kutatási célra történő felhasználására, az esetleges értetlenségek tisztázására segítséget kaptak a kitöltést felügyelőktől. (A 2017-es és 2018-as adatok csupán a nagyváradai PKE új elsőéves hallgatóitól származnak, releváns különbség sem a Cronbach alpha értékében, sem az átlagokban nem tapasztalható az előző PKE-s évfolyamokhoz képest.)

## Az adatok feldolgozása és az eredmények

Az adatok feldolgozása és elemzése az IBM SPSS 22 és a Microsoft Excel 2007 programok segítségével történt.

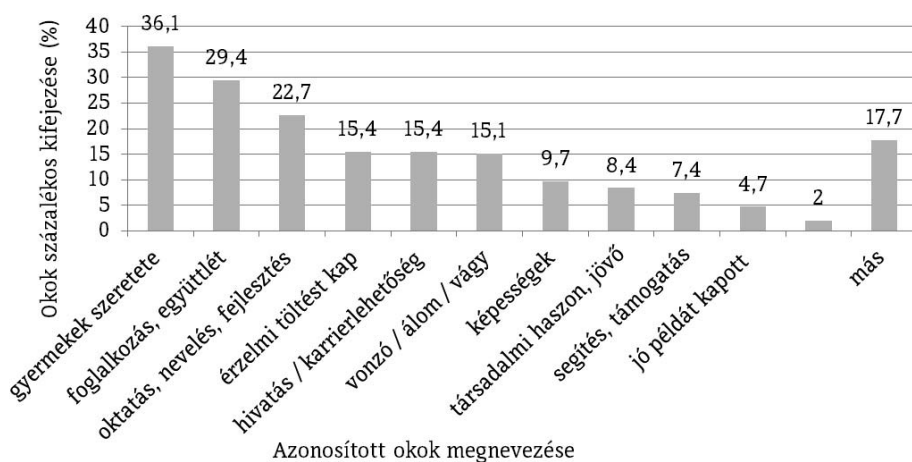
A válaszadók valamennyien azt nyilatkozták, hogy a kérdőívet és a skálát őszintén töltötték ki.

Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a hallgatók pályaválasztási okként leggyakrabban a gyermekek iránt érzett szeretetet nevezték meg (36,1%), ezt követi a gyermekekkel való foglalkozás, együttlét (29,4%), a gyermekek oktatása – nevelése, képességeik fejlesztése (22,7%), majd az az érzelmi töltés/feltöltődés, amit tőlük kapnak (15,4%), a hivatásként való megélés vagy a karrierlehetőség, amit ebben a szakmában látnak (15,4), illetve a válaszolók (15,1%-a) vonzó szakmaként vagy gyermekkori álom beteljesüléseként, gyermekkori vágy megvalósulásaként tekintenek a pedagógus szakmára. Az azonosított okok között megjelenik még a saját képességek felhasználása (9,7%), a társadalmi hasznosság és a jövő generációk befolyásolása (8,4%), a gyermekek segítése, támogatása, illetve „mosolyt csalni arcukra” (7,4%). Vannak olyanok, akik a gyermekkori látott példa hatására választották ezt a pályát (4,7%) és olyanok is, akik a család, barátok, volt tanárok javaslatára/támogatása miatt (2%). A kutatásban részt vevő személyek 17,7%-a másfajta okokat nevezett meg, melyeket nem lehetett a fenti kategóriákba sorolni, például azt, hogy érdekesnek tartja megfigyelni a gyermekek fejlődését, érdekesnek találja a gyermekek világát, saját tudását szeretné átadni, de van, aki az egyik legjobb álláslehetőségnek, hasznos szakmának tekinti, vagy azért akar tanítani, hogy változtathasson a tanügyi rendszeren, vagy elkápráztatja a gyermekek őszintesége, nyíltsága, de olyan is volt, aki a vakációk kiélvezését nevezte meg okként stb. Az okokat a megfelelő válaszaránnyal a 2. táblázatban tüntettük fel, illetve az 1. ábrán jelenítettük meg.

Ssz.	Azonosított okok	N	%
1.	gyermekek szeretete	108	36,1
2.	gyermekekkel való foglalkozás, együttlét	88	29,4
3.	gyermekek oktatása – nevelése, képességeik fejlesztése	68	22,7
4.	érzelmi töltést kap	46	15,4
5.	hivatás / karrierlehetőség	46	15,4
6.	vonzó szakma / (gyermekkori) álom / vágy	45	15,1
7.	képességek	29	9,7
8.	társadalmi hasznosság, jövő generációk befolyásolása	25	8,4
9.	gyermekek segítése, támogatása / mosolyt csalni arcukra	22	7,4
10.	jó példát kapott	14	4,7
11.	család, barátok, volt tanárai javaslatára, támogatásával	6	2,0
	más	53	17,7

2. táblázat: A pályaválasztás azonosított okai

Forrás: saját szerkesztés



1. ábra: A pályaválasztás azonosított okainak válaszaránya

Forrás: saját szerkesztés

A BFQ kérdőív eredményei szerint a tanítóképzős hallgatók az öt skála mind-egyikén átlagosan 77 és 86 között helyezkednek el. A részleteket a 3. táblázatban, illetve a 2. ábrán jelenítjük meg.

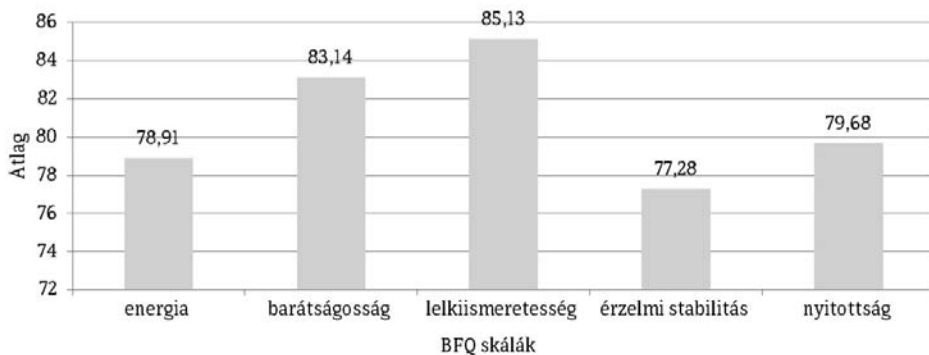
Dimenziók	Min.	Max.	Átlag	SD
dinamizmus	26,00	57,00	42,26	6,009
dominancia	22,00	54,00	36,65	6,092
együttműködés	27,00	55,00	43,39	4,606
udvariasság	25,00	58,00	39,75	5,680
aggályoskodás, lelkiismeretesség	16,00	57,00	40,05	6,967
kitartás	26,00	60,00	45,09	6,229
érzelmi kontroll	18,00	56,00	37,26	7,459
impulzuskontroll	22,00	60,00	40,02	6,165
nyitottság a kultúrára	16,00	54,00	39,07	5,804
nyitottság a tapasztalatokra	25,00	57,00	40,61	5,392
<b>energia</b>	50,00	108,00	78,91	10,536
<b>barátságosság</b>	52,00	110,00	83,14	8,849
<b>lelkiismeretesség</b>	49,00	113,00	85,13	11,351
érzelmi stabilitás	46,00	110,00	77,28	12,268
<b>nyitottság</b>	48,00	105,00	79,68	9,387

3. táblázat: A BFQ kérdőív eredményei

Forrás: saját szerkesztés



Ahogy a táblázatból kitűnik, a két magasabb érték a lelkiismeretesség (85,13) és barátságosság (83,14) skálákon jelentkezik, ugyanakkor, ha megnézzük a skálák alskáláit, észrevehetjük, hogy a legmagasabb értéket a kitartás (45,09), az együttműködés (43,39) és a dinamizmus (42,26) képviseli. A kitartás a lelkiismeretesség skála alskálája, az együttműködés a barátságosság skálához, míg a dinamizmus az energiához tartozik.



2. ábra: A BFQ kérdőív skáláin elért eredmények  
 Forrás: saját szerkesztés

### Következtetések

A kutatás során azonosított fő intrinzik motívumok: a gyermekek szeretete, a gyermekekkel való foglalkozás, együttlét. Ezek a faktorok 196 esetben fordulnak elő, ami a válaszok 65,55%-át jelenti. Ennek megfelelően az első hipotézisünkben megfogalmazottakat, vagyis azt, hogy a pedagógusjelöltek fő pályaválasztási motivációját az intrinzik motívumok határozzák meg, igazoltnak véljük. Ezek az eredmények ellentmondanak Bastick (2000) következtetésének, mely szerint a nők többnyire extrinzik motiváltak, hiszen mint rámutattunk, mintánk jelentős része nőkből áll, mégis az intrinzik motívumok dominálnak a tanítói pálya választásában. Meglehet, a különbség az azóta eltelt évek számában és a társadalmi viszonyok átalakulásában keresendő. Abban egyetértünk Bastick (2000) megfigyeléseivel, hogy a férfiak kerülnek a tanítói pályát. Eredményeink összhangban vannak Manuel-Hughes (2006) elméletével, hiszen a gyermekekkel való munka és az intrinzik motívumok meghatározóak a karrier eldöntésében. Sinclair (2008) motivációs tényezői többnyire nálunk is megjelennek: a tanulók szeretete (36,1%), illetve a velük való munka (29,4% és 22,7%); a társadalmi hasznosság (8,4%); más emberek hatása a pályaválasztóra (2%); a tanítás észlelt előnyei és/vagy kényelmessége, munkaórák, vakációk, biztonság és bérezés csak elvétve fordult elő; az „elhívás” a tanításra jelen esetben egy faktorba került a hivatással és karrierlehetőséggel; a tanítás szeretése vagy a tudás megosztásának vágya szintén részei lettek más faktoroknak; a munka természete, a kínál-

kozó kreativitási és szociális interakciós kapcsolatokkal csak ritkán fordultak elő; a pedagógusi pályával járó státusz nem volt jellemző. Ugyanakkor a karrierváltoztatás vágya, a pedagógiai képzésre való bejutás könnyűsége, illetve maga a tanítási munka felhőtlenése egyáltalán nem fordult elő. Watt et al. (2012) eredményeivel összecegensenek az általunk kapott faktorok, bár a sorrendiségben és jelentőségben vannak különbségek.

Második hipotézisünk szerint a tanítóképzősök személyiségjegyei között hangsúlyosak a lelkiismeretességgel összefüggő tulajdonságok. Mint láthattuk, a BFQ kérdőív öt skálája közül esetünkben valóban a lelkiismeretesség átlaga a legmagasabb ( $M=85,13$ ;  $SD=11,35$ ), melyet a barátságosság követ ( $M=83,14$ ;  $SD=8,84$ ). Ugyanakkor az átlagok közötti különbség nem annyira számottevő, hogy ebből jelentősebb következtetéseket vonhassunk le. Eredményeinket összevetve Rózsa (2008) magyarországi BFQ eredményeivel arra jutunk, hogy a kutatásunkban részt vett személyek átlagosan négy skálán értek el valamivel magasabb pontszámot, mint a standard értékek, de így is az átlagos standardnak megfelelő T-értéket képviselnek (esetünkben 43–57 között, a standard átlag pedig 50, szórása 10), vagyis a prototipikus jellemzők átlagosan jelennek meg a tanítóképzőt választók esetében. Az egyetlen skála, hol alacsonyabb pontszámot mutatnak, a nyitottsági skála, de ez is az átlagos értékeken belül van. Ez azt jelenti, hogy a tanítóképző szakos hallgatók esetében átlagosan jelenik meg az élénk, kifele forduló, magával ragadó (az energia skála profilja értelmében), altruista, megértő és toleráns (a barátságosság profil szerint), felelősségteljes, rendes és szorgalmas (a lelkiismeretesség profil szerint), kiegyensúlyozott, nyugodt és türelmes (az érzelmi stabilitás profil szerint), valamint kreatív, fantáziadús és jól informált (a nyitottság profil leírása szerint) jellemző.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Barbaranelli, C. – Caprara, G. V. – Maslach, C. (1997). Individuation and the Five Factor Model of Personality Traits. *European Journal of Psychological Assessment*. 13/2, 75–84.
- Bastick, Tony (2000). The Measurement of Teacher Motivation: Cross-Cultural and Gender Comparisons. *Paper presentation at the 29th Annual Meeting of the Society for Cross-Cultural Research*: New Orleans, Louisiana, USA.
- Bilim, I. (2014). Pre-service elementary teachers' motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 653–661.
- Brookhart, S.M. – Freeman, D.J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*. 62/1, 37–60.
- Bruinsma & Jansen (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*. 33/2, 185–200.
- Decker, L. E. – Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*. 35(2). 45–64.
- König, J. – Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects

- on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 40/3, 289–315.
- Lin, E. – Shi, Q. – Wang, J. – Zhang, S. – Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 40/3, 227–248.
- Manuel, J. – Hughes, J. (2006). ‘It has always been my dream’: exploring pre-service teachers’ motivations for choosing to teach. *Teacher Development*. 10/1, 5–24.
- Massari, G. A. (2014). Motivation for Teaching Career of Students from Early Childhood Education and Primary School Pedagogy. *Acta Didactica Napocensia*. 7/4, 1–6.
- Richardson, P. W. – Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 34/1, 27–56.
- Richardson, P. W. – Watt H.M.G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In Urdan, T.C., Karabenick, S.A. (Eds.). *The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement*. Vol. 16B (pp. 139–173). Emerald Group Publishing Limited.
- Richardson, P. W. – Watt H.M.G. (2014). Why people choose teaching as a career An Expectancy-Value Approach to Understanding Teacher Motivation. In Richardson, P.W., Karabenick, S.A., Watt H.M.G. (Eds.). *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 3–19). New York: Routledge.
- Rózsa Sándor (2008). *Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. BFQ Big Five Questionnaire* kézikönyv. OS Hungary.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 36/2, 79–104.
- Watt, H. M. G. – Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*. 75(3), 167–202.
- Watt, H.M.G. – Richardson, P.W. (2015). A Motivational Analysis of Teachers’ Beliefs. In Fives, H., Gill, M.G. (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs* (pp. 191–211). New York: Routledge.
- Watt, H.M.G. – Richardson, P.W. – Klusmann, U. – Kunter, M. – Beyer, B. – Trautwein, U. – Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*. 28, 791–805.
- Weiss, S. – Kiel, E. (2013). Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*. 23(3), 415–433.

# DEBRENTI EDITH\* – SITKUNÉ GÖRÖMBEI CECÍLIA\*\* – VÉRTESSY BALÁZS\*\*\*

\*egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad,  
edit.debrenti@gmail.com

\*\*főiskolai docens, Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza,  
sitkune@nyf.hu

\*\*\*PhD hallgató, Debreceni Egyetem

## Matematikai problémamegoldó gondolkodás vizsgálata 4. osztályos tanulók és tanítóképzős hallgatók csoportjában

*Az elemi oktatásban, a különböző nehézségű szöveges feladatok megoldása során többféle módszert használhatunk. Ilyenek az ábrázolás módszere, a találgatás, próbálgatás módszere, a hamis feltevés módszere, a minták keresésének módszere, a logikai érvelés módszere, a fordított út (visszafelé következtetés) módszere, az összes lehetőség összeszámlálása, az összehasonlítás módszere, a kiküszöbölés módszere, a behelyettesítés módszere, az adatok rendszerezése, a táblázatba rendszerezés módszere, az egységre való visszavezetés és a mérlegetlv módszere.*

*Feltáró kutatásunkban két mintát külön vizsgáltunk: 4. osztályos tanulók csoportját, valamint tanítóképzős hallgatókat mértünk fel különböző felsőoktatási intézményekből, egy teszt alkalmazásával, melyben különböző módszerrel megoldható, nem szokványos feladatokat válogattunk össze. A vizsgálatunk során a rugalmas gondolkodást, a megoldási módszerek, stratégiák ismeretét, azok változatosságát, a pontosságot figyeltük és a leggyakrabban előforduló hibákat elemeztük.*

*Kulcsszavak: elemi oktatás, tanítóképzés, problémamegoldási képességek, heurisztikus stratégiák, nem szokványos szöveges feladatok*

### Bevezetés

*„Ha sorrendbe kellene állítanom, hogy a matematika megszerettetésében mi a fontosabb: a jó cél, a jó módszer vagy a jó tanár, akkor a tanárt tenném az első helyre... A jó tanárnak nagyon kell ismernie a szaktárgyát, nagyon kell szeretnie a diákokat tanítani, de mindenekelőtt kellő lelki erővel, kultúrával és pszichológiai belátással kell rendelkeznie ahhoz, hogy ne magát, hanem a megoldandó problémát állítsa a tanítási munka középpontjába, hogy hagyja a diákjait önállóan kutatni, fölfedezni és igazán tudjon örülni annak, hogy valaki az ő segítségével – vagy észrevétlen segítségével – jutott el a megoldáshoz.” (Pólya György)*

A problémamegoldás fontos szerepet játszik az alkotó gondolkodás kialakításában: a problémamegoldó gondolkodás a gondolkodási tevékenységnek azon része, amely a problémák érzékelésén, felfogásán, jellemzésén, megoldásán keresztül egészen annak ellenőrzéséig és a kapott eredmények általánosításáig terjed (Tuzson 2003).

Mit nevezünk problémának? „A probléma-definíciók közös vonása, hogy akkor beszélnek problémáról, ha valamely helyzetben egy cél elérése akadályba ütközik. Az akadály leküzdésének útja a problémamegoldás folyamata, a célratörő okoskodás” (Pintér 2012, 9).

A probléma-megoldási stratégiákat és a gondolkodási műveleteket az oktatás során tudatosan kell tanítani. A tehetséges tanulók néhány példa után önállóan képesek meglátni a feladatok lényegét és a fő ötletet tudják alkalmazni a jövőben is. A közepes és gyengébb tanulók azonban nem, nekik szükségesek a heurisztikus struktúrák, a gondolkodási műveletek egyértelmű tudatosítása és elsajátítása. A legtöbb esetben a probléma-megoldási folyamat áll a középpontban, nem pedig a kapott eredmény. Ezen folyamat struktúráját többször is hangsúlyoznunk kell a tanulóknak (Ambrus 2002).

A problémamegoldó képesség hatékony fejlesztéséhez hozzájárul minél több olyan nehezebb, nem szokványos szöveges feladat felvetése, amely ismeretlen a feladatmegoldó számára, és amelyhez neki kell megtalálnia a megoldási lépéseket, az algoritmust. A szokatlan megoldás során különböző ismereteket és készségeket együtt kell alkalmaznia, több műveletet is akár, ez magasabb szintű gondolkodást igényel a tanulók részéről, nagyobb a kihívás. Egy nem rutin feladatnak váratlan, szokatlan eredménye is lehetséges. A tanulók általában félnek a nem szokványos feladatoktól, mert ezek esetében nehezebb felismerni és alkalmazni a tanult módszereket (Apostol 2017).

Ezekre a feladatokra nincsenek a tanár által megtanítható képletek, megoldási módszerek, ezekre nincs recept, különböző heurisztikus stratégiákat kell alkalmazni, és ezt nekik kell megtalálni, ettől nehezebbek.

A problémamegoldás egy folyamat, amely során a megoldónak kreatívnak kell lenni, különböző stratégiákat kell alkalmazni, gyakorlás, szabályok, ismert algoritmusok alkalmazása helyett esetleg új feladatokat kell alkotni, azokat vizsgálni (Van De Walle et al. 2012).

A kutatások azt bizonyítják, hogy a tanulók feladatmegoldó képessége jobban fejleszthető tanórákon a nehezebb feladatok által (Henningsen–Stein1997).

A feladatokat osztályozhatjuk, mint rutinszerű és kevésbé rutinszerű feladatok, illetve standard és nem standard feladatok (Olkun et al. 2009). A tanulók rugalmasan és gyakorlatiasan kell gondolkodjanak, amikor olyan problémákat oldanak meg, amelyeket korábban nem tapasztaltak (PISA, 2005).

Pólya (2000) szerint a rutinszerű problémák megoldása nem járul hozzá a tanuló szellemi fejlődéséhez. Úgy vélte, hogy a nehezebb feladatok lehetőséget biztosítanak a diákok számára a magasabb rendű gondolkodási készségek fejlesztésére, a matematikai fogalmak megértésének, elemzésének, feltárásának és alkalmazásának a folyamatában. A nem rutinszerű problémák reális helyzetet biztosítanak a diákok számára, ahol nagyobb a kihívás a gondolkodási készségeket illetően, beleértve a kritikus és kreatív gondolkodást.

Olosz a feladatmegoldás négy lépését írja le:

1. A feladat megértése, az adatok kiemelése, rendezése: a tanuló csak akkor érti a feladatot, ha meg tudja határozni az adatokat, az ismeretlent és a feltételeket.

2. A feladat elemzése és megoldási terv készítése: a matematika nyelvére való lefordítás, melynek eredménye egy matematikai modell.

3. A megoldási terv végrehajtása: a talált matematikai modelltől függ.

4. A megoldás vizsgálata, egybevetése a feltételekkel, a valósággal: ha az ellenőrzés során kiderül, hogy az eredmény hibás, és rájövünk, hogy mit értelmeztünk rosszul, akkor képesek leszünk sokadszorra is helyesen megoldani a feladatot (Olosz 2000).

Fontos, hogy hangsúlyt fektessünk a probléma típusú szöveges feladatok megoldásának lépéseire és a megoldásokhoz alkalmazható modellekre, valamint a kapott eredmény ellenőrzésére a problémák megoldása után.

Már elemi osztályokban jelentős szerepe van a problémamegoldási stratégiák el-sajátításának. A gyermeknek a probléma típusú feladat egy gyakorlati nehézséget jelent, amelyre önállóan keresi a megoldást és ez által új ismeretekre és tapasztalatokra tesz szert. A problémamegoldás folyamata tulajdonképpen a megoldáshoz vezető út megtétele.

Az elemi osztályoktól kezdve a tantervi követelmények alapján elmondható, hogy a következő problémamegoldási stratégiák tanítására, és ezek alkalmazására kerül sor a tanítási folyamat során:

1. Különböző reprezentációk használata (számegyenes, rajz, ábra, szakaszokkal való ábrázolás, halmazábra, grafikon, táblázat)

2. Találgatás, próbálgatás módszere

3. Az összes lehetőség összeszámolása

4. Visszafelé gondolkodás (a fordított út módszere)

5. A probléma átfogalmazása

6. Logikai érvelés

7. Adatok rendszerezése (táblázatba rendezés)

8. Egyszerű, analóg feladat megoldása

9. Mintakeresés

10. Hamis feltételezés módszere (eltérő álláspont elfogadása)

11. Oldjuk meg kevesebb változóra, majd a megoldást használjuk fel

12. Algoritmikus gondolkodás

13. Egyenléttel, egyenlőtlenséggel megoldható feladatok

14. Egyéb stratégiák.

A tantervi követelmények közt találjuk azt is, hogy a tanulók ismerjék a feladatoknak több módszerrel való megoldását is, megértsék és alkalmazni is tudják azokat más feladatok esetében is, és a gyerekek maguk is alkothassanak szöveges feladatokat.

A 4-5. évfolyamos tanulók gyakran a találgatás, intelligens próbálgatás módszerét alkalmazzák a problémamegoldás során, kevesebbszer találkozunk azzal, hogy először egy sajátos esetben próbálják megoldani a feladatot, ritkán alkalmazzák a visszafelé gondolkodás módszerét és az ábrakészítést (Yazgan–Bintas 2005).

A 7-8. évfolyamos tanulók sikeresen alkalmazzák az adatok rendszerezésének módszerét, a rajzkészítést és a fordított út módszerét (Altun–Arslan 2006).

A hatékony gondolkodásfejlesztés csak akkor valósulhat meg, ha az alapfokú (elemi) oktatásban dolgozó pedagógusok is birtokában vannak a fent felsorolt heurisztikus

problémamegoldási stratégiáknak, ismerik és alkalmazni is tudják ezeket, a megoldások lépéseit és a megoldásokhoz alkalmazható modelleket, és ha a tanítóképzés minden területén nagy hangsúlyt fektetünk a problémamegoldó képesség fejlesztésére.

Ez azért nagyon fontos, mert a különböző nemzetközi mérések (TIMSS, PISA) és más kutatások is azt bizonyítják, hogy a tanár tudása és a tanítási módszere a legfontosabb két tényező, amely befolyásolja a tanulók matematikában elért eredményeit (An et al. 2004).

A tanár minél jobb problémamegoldó készséggel rendelkezik, annál hatékonyabban fogja tudni tanítani a különböző stratégiák alkalmazását, és az új feladatok alkotását. Egy régi kínai mondás szerint, ha a diákjaidnak akarsz adni egy pohár vizet, ahhoz neked kell legyen egy vödörrel (Ünlü 2018).

A tanítóképzés matematika és matematika tantárgy-pedagógia oktatása során egyértelműen azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók matematikai ismeretei, és matematikai gondolkodásának jellemzői széles tartományban helyezkednek el. Jelentős részüknél okoz gondot egy-egy feladat pontos megértése. Azok a hallgatók pedig, akik megértik a feladatot, gyakran használnak a megoldás során olyan betanult sablonokat (képleteket, algoritmusokat), amelyeket pontatlanul ismernek vagy alkalmaznak.

Általában a problémamegoldó képességek és a problémamegoldó heurisztikák ismerete, és ezek alkalmazási szintje az egyetemi hallgatók esetén jelentős eltéréseket, különbségeket mutat (Apostol 2017).

A szakirodalomban kevés olyan kutatás van, ami a jövőbeli matematikatanárok és a tanítók problémamegoldó gondolkodását vizsgálja. Ünlü (2018) jövőbeli matematikatanárok problémamegoldási készségeit vizsgálta és arra a következtetésre jut, hogy a hallgatók egy része megfelelő problémamegoldási képességgel rendelkezik, míg egy másik része a hallgatóknak nem áll magas szinten e téren, nem oldja meg helyesen a problémákat, és nem képes különböző stratégiák alkalmazására vagy rossz stratégiát alkalmaz. Az ok az, hogy korlátozott képességekkel rendelkeznek a probléma megértésének a szakaszában, vagy a megoldás tervezésének szakaszában. Nem értik mi a feladat, ezért sem tudnak megfelelő stratégiát választani. Néhány hallgató jó stratégiát alkalmaz, mégsem tudja elérni a helyes választ, mert a terve végrehajtásával kapcsolatos hiányosságai vannak. Mások helyesen megoldják a feladatot, de nem tudják helyesen megnevezni az alkalmazott stratégiát.

Fontos, hogy a hallgatók fejlesszék a problémamegoldó készségüket, ennek érdekében sok nem szokványos, nem rutinos, kevésbé standard feladatokkal kell találkozniuk (Olkun et al. 2009).

## **A kutatás célja**

A kutatás célja az erősségek és a gyengeségek feltárása a tanítóképzős hallgatóink és kisiskolás tanulóink alapszintű matematikai ismereteivel, a nem szokványos feladatok megoldása során alkalmazott stratégiákkal, gondolkodási módszereivel kapcsolatban.

Vizsgáljuk továbbá, hogy a matematikai feladatok megoldása során melyek azok a témakörök (tartalmi területek) és problémamegoldási stratégiák, amelyeket legeredményesebben, ill. kevésbé eredményesen teljesített a vizsgált csoport.

Jelen kutatásban egy matematikai tesztet alkalmaztunk, amelyek helyes szövegértelmezés és megértés esetén oldhatók meg, így alkalmasak a használható tudás vizsgálatára.

A kutatás résztvevőinek egy olyan feladatsort kellett megoldaniuk, amelyet 4. évfolyamos tanulók számára készített nehezebb feladatokból állítottunk össze. A tesztet megoldók válaszaiban a megoldási módszereket, stratégiákat, azok változottságát figyeltük, és a leggyakrabban előforduló hibákat elemeztük.

### **Résztvevők, módszer**

A kutatás résztvevői a Partiumi Keresztény Egyetem 47, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem szatmárnémeti kirendeltségének 19 óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakos, a Nyíregyházi Egyetem 27 óvodapedagógus alapszakos, valamint a Debreceni Református Hittudományi Egyetem 13 tanító alapszakos hallgatója. Továbbá részt vett a kutatásban a debreceni Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola 4. évfolyamának 44 tanulója (41% fiú és 59% lány), és két nagyváradi általános iskola 56 tanulója (70% fiú és 30% lány). Összesen 206 fő.

A kutatásunk elemzése során a két mintát külön vizsgáltuk.

A kutatás résztvevőinek, a 206 főnek a 2018/19-es tanév során, az általunk összeállított feladatsort kellett megoldaniuk, mely 14 feladatot tartalmazott; a megoldásra felhasználható idő 60 perc volt, a megoldáshoz semmilyen segédeszközt nem használhattak.

A feladatokat a Zrínyi Ilona matematikaverseny, illetve a Kenguru matematika-verseny feladatai közül válogattuk.

A feladatsor tartalmi dimenzióját az alábbi öt terület adja:

1. Halmazok, logika témakörhöz kapcsolódva: állítások igazságtartalma, állítás tagadása;
2. Számtan, algebra témakörön belül: számfogalom, számszomszédok, kerekítés, műveletek, számolási eljárások, törtrész;
3. Geometria, mérések témakörön belül: mértékegységek használata, kerület, terület, testek;
4. Relációk, függvények, sorozatok témakörön belül: nyitott mondatok, egyenes arányosság, sorozatok;
5. Kombinatorika, valószínűség témakörben: permutáció.

A feladatok megoldásához szükséges problémamegoldó stratégiák a következők voltak:

1. ábrázolás módszere
2. hamis feltételezés módszere
3. visszafelé gondolkodás
4. összehasonlítás módszere
5. algebrai úton, egyenlettel megoldható feladatok.

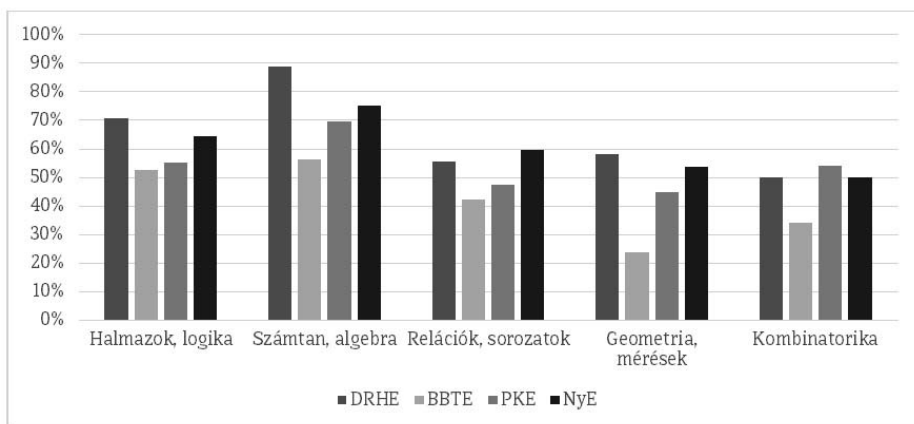
A találgatás, intelligens próbálgatás, mint módszer, a legtöbb feladat esetén alkalmazható volt. A megoldott feladatsorokat kijavítva, az adatok feldolgozása során azt vizsgáltuk, hogy a különböző tartalmi területeket tekintve milyen arányban



teljesítettek a hallgatók, illetve hogy a problémamegoldó stratégiák közül, amelyeket alkalmazni lehetett, felismerték-e és alkalmazták-e.

## A kutatás eredményei

A tartalmi területek szerinti teljesítmények összehasonlítása során külön vizsgáltuk a hallgatók (1. ábra) és az általános iskolai tanulók eredményeit (2. ábra).



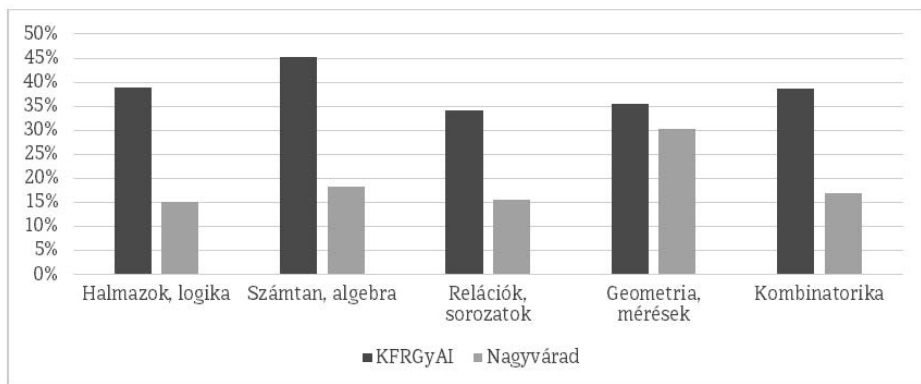
1. ábra: Tartalmi területek szerinti teljesítmény – hallgatók esetén

*Forrás: saját szerkesztés*

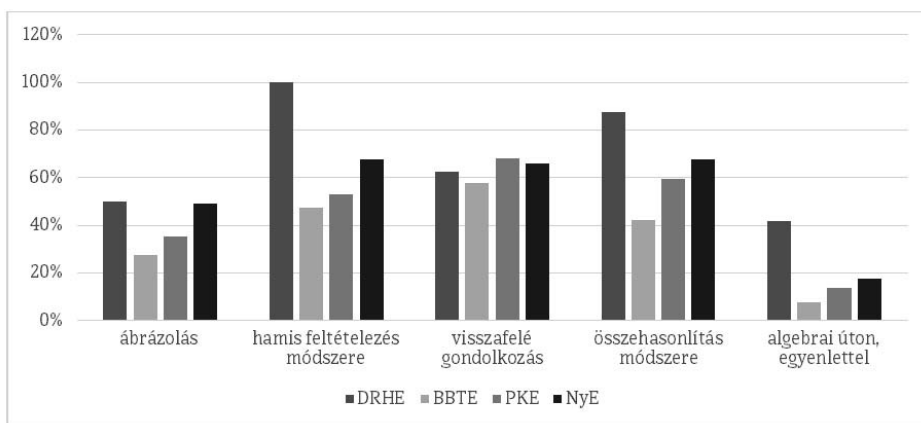
A számтан-algebra területén teljesítettek a legjobban a hallgatók. Ezen típusú feladatok megoldása volt a legsikeresebb. A második kiemelkedő terület a halmazok, logika témakör volt. A százalékos arányokból jól látszik, hogy a hallgatók többsége ritkán, vagy alig találkozik versenyfeladatokkal a tanulmányai során. Éppen ezért a tanítóképzés fontos feladata, hogy felkészítse a hallgatókat a kiemelkedő tanulókkal való foglalkozásra.

A debreceni általános iskolás tanulók minden területen nagyjából egyenletesen teljesítettek. A nagyváradi tanulók a geometria és mérések területen értek el jobb eredményeket. A tanulók több, mint fele nem tudott érdemben elindulni a feladatok megoldásában. Az Olosz-féle feladatmegoldás 1. lépését sem sikerült elérni, valószínűleg a feladatmegértés is problémát jelentett. Több olyan feladatlap is volt, ahol több feladat megoldásához hozzá sem kezdtek a résztvevők. Voltak, akik a próbálgatás szintjéig sem jutottak el.

A problémamegoldó stratégiák ismerete szerinti összehasonlítás eredményeit a hallgatókra vonatkozóan a 3. ábra, az általános iskolai tanulókra vonatkozóan a 4. ábra szemlélteti.

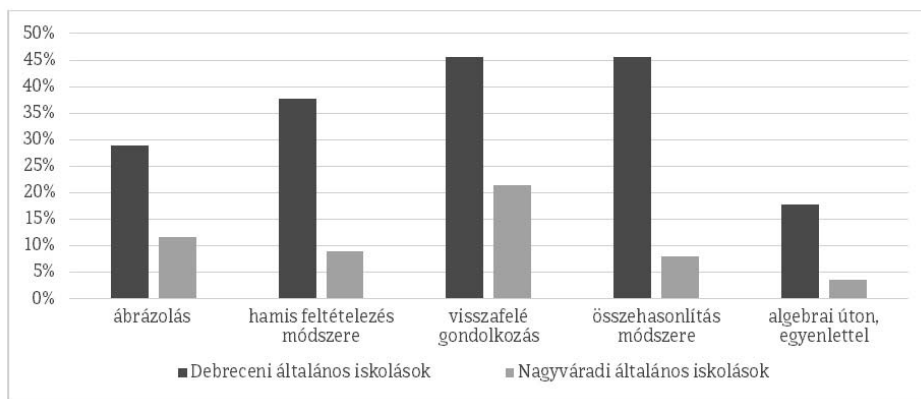


2. ábra: Tartalmi területek szerinti teljesítmény – kisiskolások esetén  
 Forrás: saját szerkesztés



3. ábra: Problémamegoldó stratégiák ismerete – hallgatók esetén  
 Forrás: saját szerkesztés

A 3. ábrából kiolvasható, hogy a problémamegoldó stratégiák tekintetében a Debreceni Református Hittudományi Egyetem hallgatói 3 stratégiában jobban teljesítettek a másik három intézmény hallgatóihoz képest. A visszafelé gondolkodás módszerénél tapasztaltuk azt, hogy a Partiumi Egyetem hallgatóinak sikerült több helyes megoldást adniuk. Az algebrai úton megoldható feladattípusok okozták a legnagyobb problémát a hallgatók számára. Feltételezésünk szerint az egyenlet felírása a szöveg alapján a legnehezebb lépés. Azoknak a hallgatóknak, akiknek sikerült felírniuk a helyes egyenletet, a megoldás nem jelentett problémát.



4. ábra: Problémamegoldó stratégiák ismerete – kisiskolások esetén

*Forrás: saját szerkesztés*

A 4. ábráról megállapíthatjuk, hogy a debreceni Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola tanulói teljesítettek jobban az általunk vizsgált stratégiák tekintetében. Azonban jól látszik, hogy a tanulók több, mint felének nem sikerült alkalmaznia a megfelelő módszereket, nem tudták megoldani a feladatokat. A feladat-sor feladatai problémát jelentenek az átlagos képességű tanulók számára. A probléma abból is adódhat, hogy a tanórak keretében kevés idő jut a különböző módszerek megismerésére, készség szintű alkalmazására.

A kutatásunk során arra is kerestük a választ, hogy a debreceni és a nagyvárad általános iskolások teljesítménye - a teljes tesztre vonatkozóan - eltér-e egymástól, s ha igen, milyen mértékben. Első lépésben a két szórás egyenlőségére vonatkozó hipotézisvizsgálatot (Fpróbát) végeztük el (1. táblázat).

	<i>Debrecen</i>	<i>Nagyvárad</i>
Várható érték	5,3125	2,871428571
Variancia	12,19222384	5,648987013
Megfigyelések	44	56
df	43	55
F	2,158302685	
P(F<=f) egyszélű	0,003683501	
F kritikus egyszélű	1,60027842	

1. táblázat: Kétmintás F-próba

*Forrás: saját szerkesztés*

Az F statisztika számolt értéke 2,15, amihez tartozó táblázati kritikus érték 1,60. Tehát szignifikáns különbség mutatkozik a két csoport szórásnégyzete között. A t-próbastatisztika értéke 3,97 (kritikus érték 1,99). Ez alapján arra következtethetünk, hogy szignifikáns eltérés van a két kisiskolások csoport teljesítménye között. A Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola tanulói jobban teljesítettek.

A következőkben a négy felsőoktatási intézményben tanulók teljesítményét hasonlítjuk össze a teljes tesztre vonatkozóan, varianciaanalízist végezve. Az összesítő táblázat a teljesítményekről (2. táblázat, illetve 3. táblázat):

ÖSSZESÍTÉS				
<i>Csoportok</i>	<i>Darabszám</i>	<i>Összeg</i>	<i>Átlag</i>	<i>Variancia</i>
PKE	47	346,3	7,368085	8,339611
DRHE	13	105	8,75	6,75
BBTE	19	101	5,315789	12,78363
NyE	27	225	8,035714	7,665344

2. táblázat: Varianciaanalízis

*Forrás: saját szerkesztés*

VARIANCIANALÍZIS						
<i>Tényezők</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p-érték</i>	<i>F krit.</i>
Csoportok között	115,2927574	3	38,43092	4,380122	0,006075	2,693721
Csoporton belül	894,9416765	102	8,773938			
Összesen	1010,234434	105				

3. táblázat: Varianciaanalízis összesítés

*Forrás: saját szerkesztés*

Mivel a számolt érték (F) nagyobb, mint a kritikus érték, ezért nem tekinthető azonosnak a teljesítményük, 95%-os biztonsági szint mellett szignifikáns különbség van a hallgatói csoportok teljesítménye között. A legjobb teljesítményt a DRHE hallgatói érték el.

Megvizsgáltuk továbbá, hogy a 4. osztályos tanulók milyen feladatmegoldási módszereket használtak leginkább, részesítettek előnyben, a 4. táblázatban ezt láthatjuk. Azt figyeltük meg, hogy a teszt során jobb eredményt elérő debreceni tanulók átlagosan háromszor annyit próbálgattak, alkalmazták a találgatás módszerét, mint a nagyváradai tanulók. A teszt feladataihoz átlagosan 2,45 ábrát készítettek a megoldások során, míg a másik csoportra ugyanez az érték 1,16.

	<b>Próbálgatás</b>	<b>Ábrázolás</b>
<b>Nagyváradai tanulók</b>	0,23	1,16
<b>KFRGyAI</b>	0,73	2,45

4. táblázat: Problémamegoldó stratégiák használata a teszt során, tanulói minta (átlagosan/fő)

*Forrás: saját szerkesztés*

Az 5. táblázatban megfigyelhető, hogy a hallgatók esetén a próbálgatás, az ábrázolás mellett a leggyakrabban előforduló megoldási stratégia az algebrai úton, egyetlenl történő megoldási mód. A PKE hallgatói használták leggyakrabban a próbál-

gatás módszerét (1,7 próbálgatás per fő átlagosan), a debreceni hallgatók ábrázoltak leggyakrabban (4,58 ábra per fő átlagosan), illetve egyetlenel történő megoldási utat is ők választották leginkább (3,27 algebrai egyenlet felírása per fő átlagosan).

	Próbálgatás	Ábrázolás	Egyenlet
<b>PKE</b>	1,70	3,06	0,29
<b>DRHE</b>	0,25	4,58	3,27
<b>BBTE</b>	0,74	1,89	0,31
<b>NyE</b>	0,03	3,18	1,55

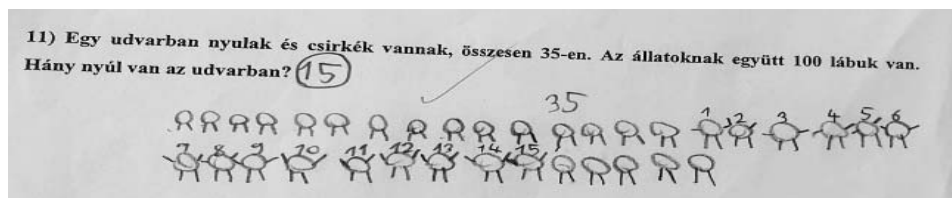
5. táblázat: Problémamegoldó stratégiák használata a teszt során, hallgatói minta (átlagosan/fő)

*Forrás: saját szerkesztés*

Az alábbiakban néhány feladatra adott érdekesebb megoldást mutatunk be.

Elsőként a 11. feladatra adott megoldások közül választottunk ki kettőt. A feladat szövege az alábbi: *Egy udvarban nyulak és csirkék vannak, összesen 35-en. Az állatoknak együtt 100 lábuk van. Hány nyúl van az udvarban?*

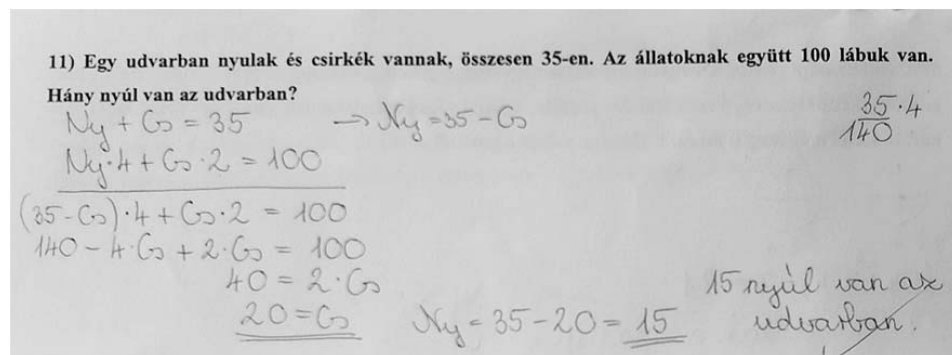
Az 1. képen egy 4. osztályos tanuló megoldása látható. A képi megjelenítés, ábra elengedhetetlen az életkori sajátosságnak megfelelően.



1. kép: 4. osztályos tanuló megoldása (11. feladat)

*Forrás: saját kép*

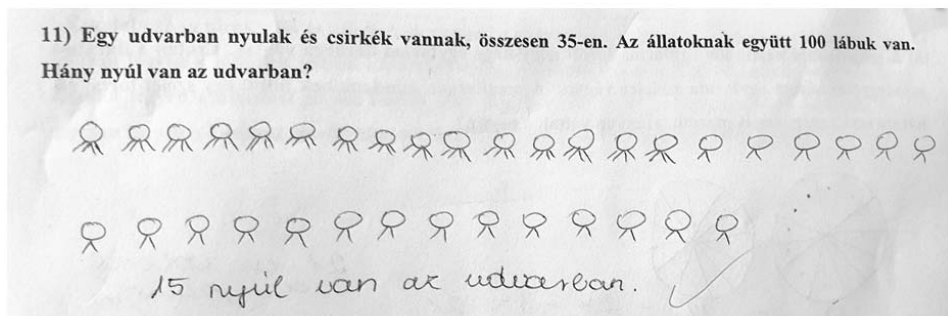
Ugyanennek a feladatnak mutatjuk be egy hallgató által készített, algebrai úton történő megoldását. Kevés ehhez hasonló szép megoldással találkoztunk.



2. kép: tanító szakos hallgató megoldása (11. feladat)

*Forrás: saját kép*

Több olyan hallgató is volt, aki a kisiskolásokhoz hasonlóan rajzot készített a 11. feladathoz, és ábrázolta a megoldást, amit a 3. kép mutat be.

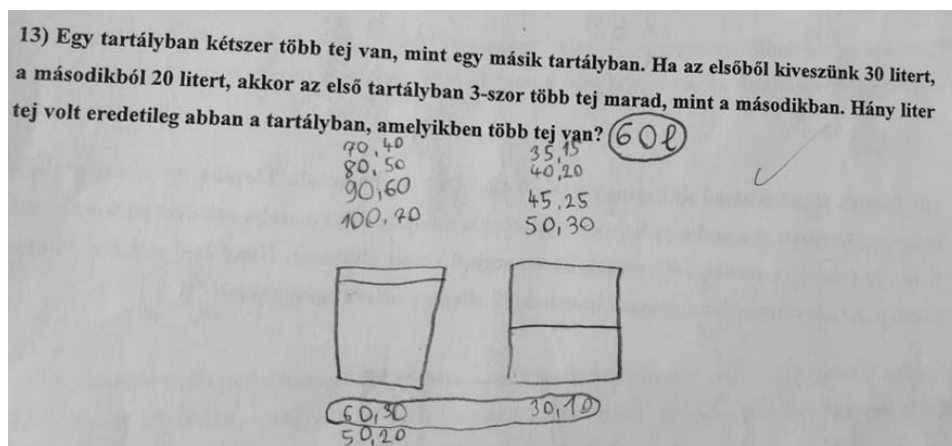


3. kép: tanító szakos hallgató megoldása (11. feladat)

Forrás: saját kép

A 4. képen látható a teszt 13. feladatának az egyik 4. osztályos tanuló által közölt megoldása. A feladat szövege: *Egy tartályban kétszer több tej van, mint egy másik tartályban. Ha az elsőből kivesszünk 30 litert, a másodikból 20 litert, akkor az első tartályban 3-szor több tej marad, mint a másodikban. Hány liter tej volt eredetileg abban a tartályban, amelyikben több tej van?* Azt gondoltuk, hogy a tesztet kitöltők többsége ennek a feladatnak a megoldásához egyenletet fog felírni.

A 4. képen egy kisiskolás tanuló a próbálgatás módszerével oldotta meg helyesen a feladatot.



4. kép: 4. osztályos tanuló megoldása (13. feladat)

Forrás: saját kép

A hallgatók között több szép megoldással találkoztunk. Az alábbi képen is egy ilyet látunk, bár az egyenletrendszerrel elbonyolódik feladat.

$$13. \begin{cases} 2x \\ x \end{cases} \mid \begin{cases} 2x - 30 = 3y \\ x - 20 = y \end{cases}$$

$$\begin{aligned} 2x - 30 &= 3(x - 20) \\ 2x - 30 &= 3x - 60 \\ 2x - 3x &= -60 + 30 \\ -x &= -30 \\ x &= 30 \end{aligned}$$

$$\begin{cases} 2x = 2 \cdot 30 = 60 \\ x = 30 \end{cases}$$

5. kép: tanító szakos hallgató megoldása (13. feladat)

*Forrás: saját kép*

## Összegzés

A kutatás kezdetén hipotézisként fogalmazódott meg bennünk, hogy a kisiskolás tanulók gyakrabban használják a próbálgatást, mint problémamegoldó stratégiát a feladatok megoldása során. Ugyanis ebben a korban a tanulók ezzel a módszerrel helyettesítik a nyitott mondat (egyenlet) felírását. A Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános iskola tanulóinak a tesztjeiben azzal szembesültünk, hogy átlagosan a gyerekek több, mint a fele használta ezt a módszert. Érdekes számunkra, hogy a nagyváradai kisiskolások tesztjeiben sokkal kevesebb próbálgatással találkoztunk. Azonban nagyon magas számban volt jelen a tesztekben az ábrázolás, mint módszer.

Hallgatók esetében azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy az egyenlet felírás áll hozzájuk közelebb, s kevésbé alkalmazzák már a próbálgatás módszerét. Ez a Nyíregyházi Egyetem hallgatói és a Debreceni Egyetem hallgatóira volt csak igaz, a másik két intézmény esetében nem igazolódott be. Lévén, hogy tanítói végzettséget (is) kap minden hallgató, így azt mondhatjuk, hogy szerencsés módon az ábrázolást, mint módszert nagyon nagy számban alkalmazta minden csoport. Ez azért fontos, mert a kisiskolás tanulók többsége az életkori sajátosságuk miatt, egy-egy feladat megoldási módszerét sokkal könnyebben megérti, elsajátítja, ha ahhoz lát rajzot is.

A négy tanítóképzős csoportot vizsgálva a DRHE hallgatóinak a teljesítménye volt a legmagasabb (63%), őket a NyE hallgatói követik (57%), a harmadik helyen a PKE teljesített (53%) majd pedig a BBTE hallgatói (38%). A négy csoport teljesítménye különbözőnek tekinthető, az F-próba szignifikáns különbséget mutatott ki az elért eredmények között.

Hogy miért csak ilyen arányban sikerült 4. osztályos feladatokat megoldani a hallgatóknak? Az okok között a tudásbeli hiányosságokat látjuk, úgy tűnt, hogy akik nem tudták megfelelően megoldani a feladatokat, korlátozott és helytelen matematikai terminológiát alkalmaztak, nem volt jó a megértés, nem tudtak ábrázolni vagy egyenletet felírni.

Általános probléma, hogy a terv készítése, a terv végrehajtása, és a megoldás ellenőrzése elmarad. A hallgatóknak hiányosságaik vannak a problémamegoldó stratégiák elméleti háttérével kapcsolatban.

A kisiskolás tanulók két csoportjának átlagos eredménye szintén szignifikáns különbséget mutat. A KFRGYÁI tanulói 38%-ban, míg a nagyváradi kisiskolások 19%-ban oldották meg a tesztet.

A vizsgálatunk eredményei összhangban vannak a korábbi vizsgálatok eredményével.

A különféle logikai feladatok, problémamegoldó stratégiák alkalmazása kevésbé van jelen a romániai tanmenetben, a tankönyvekben, illetve kevésbé van jelen a gyakorlatban, a tanórákon nem oldanak ilyen típusú feladatokat. (Tanórai megfigyelések igazolják ezt, amit a gyakorlataink során tapasztaltunk.) Egy kutatás alapján, a romániai elemi oktatásban tanító tanárok 80%-a aggódik a logikai és matematikai problémák megoldása miatt. Ez meglepő, mivel a matematikai iskolai tanterv nem foglalkozik kifejezetten ezeknek a kérdéseivel. Ennek ellenére a tanárok 70%-a nagy jelentőséget tulajdonít a komplex feladatok megoldási képességének felmérésére, 68,5% -a nagy mértékben értékeli a logikai matematikai problémák megoldásának képességét (Magdaş–Sale 2018).

A hallgatók és a kisiskolások sem alkalmaznak megfelelő feladatmegoldó stratégiákat, nem változatosak az alkalmazott módszereik, bizonytalanok. Gyakran alkalmaznak olyan algoritmusokat, amelyek magyarázatát, matematikai háttérét nem ismerik. Az algebrai úton, illetve ábrázolással megoldható feladatok okoznak nehézséget, annak ellenére, hogy tanórai keretekben gyakran nagy hangsúlyt fektetünk ezekre a területekre.

A nem rutinszerű feladatok, problémák reális helyzetet biztosítanak a tanulók számára, ezek esetén nagyobb a kihívás, általuk a gondolkodási készségek, beleértve a kritikus és kreatív gondolkodást is, jobban fejlődnek. Így a problémamegoldó heurisztika tanítására az általános és középiskolai matematikai órákon, valamint a matematika módszertan tanítása során is nagy hangsúlyt kell fektetni, gyakorolni, ösztönözni kell.

A matematika és a matematika tantárgy-pedagógia kurzusok keretében további nagy hangsúlyt kell fektetni a szövegértelmezésre és a szemléletes megoldásmódokra (szakaszok, ábrák felhasználása) csakúgy, mint a logikus gondolkodás fejlesztésére. A nehezebb feladatok megoldásának stratégiáit a közepes és gyengébb képességű hallgatók is megtanulhatják, ha megfelelő módszereket tanítunk nekik erre, ha a problémamegoldás Pólya-féle lépéseit elsajátítják. Ez által esélyt kaphatnak arra, hogy sikereket érjenek el a feladatmegoldások terén. Fontos tehát, hogy a tanítójelöltek önállóan, módszeresen, rutinosan tudják megoldani a különböző típusú feladatokat, ami csak akkor valósulhat meg, ha birtokukban vannak a különböző módszerek, sémák.

Longitudinális vizsgálat segítségével kellene követni a tanítójelöltek problémamegoldó képességeinek fejlesztési folyamatát.

## **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Altun, M. – Arslan, Ç. (2006). Problem solving strategies for primary school students. Uludağ University, Faculty of Education 19(1), 1–21.
- Ambrus András (2002). A problémamegoldás tanításának elméleti alapjai. Új Pedagógiai Szemle. 52/10, 157–170.



- An, Shuhua – Kulm, Gerald – Wu, Zhonghe (2004). The Pedagogical Content Knowledge of Middle School, Mathematics Teachers in China and the U.S., *Journal of Mathematics Teacher Education* 7, 145–172.
- Apostol, E. M. D. (2017). Problem solving heuristics on non-routine problems of college students. *American Journal of Educational Research*, 5(3), 338–343.
- Henningsen, M. – Stein, M.K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education* 28, 524–549.
- Magdaş, I. – Sale, C. A. (2018). Primary school teachers' opinion on mathematical aptitudes of students. *Acta Didactica Napociensia*. 11 (2), 11–26.
- Olkun, S. – Şahin, Ö. – Akkurt, Z. – Dikkartın, F. T. – Gülbağcı, H. (2009). Problem solving and generalization through modeling: A study on elementary school students. *Education and Science*. 34 (151), 65–73.
- Olosz Ferenc – Olosz Etelka (2000). *Matematika és módszertan*. Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.
- Pintér Klára (2012). *A matematikai problémamegoldás és problémaalkotás tanítása* (doktori dolgozat). Szeged.
- Pólya György (2000). *A gondolkodás iskolája*. Budapest: Akkord Kiadó.
- Tuzson Zoltán (2003). *Hogyan oldjunk meg aritmetikai feladatokat? Módszertani feladatgyűjtemény*. Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.
- Ünlü, Melihan (2018). Examination of mathematics teacher candidates' strategies used in solving non-routine problems. *Acta Didactica Napociensia*. 11 (3–4), 97–114.
- Van de Walle, J. A. – Karp, K. S. – Bay-Williams, J.M. (2012): *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*, 8<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yazgan, Y. – Bintaş, J. (2005). Elementary and fifth grade students' ability to use problem solving strategies: A teaching experiment. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 210–218.

#### **TOVÁBBI FORRÁSOK**

<http://www.oecd.org/pisa/>

#### **MELLÉKLET**

A felhasznált feladatsor

1) Számold ki az alábbi műveletsor eredményét!

$21 + 9$

2) Melyik szám felének a fele egyenlő 1000 felének a negyedével? (2002-megyei)

3) A gyerekek megszámozták, hány könyv van a család könyvespolcain összesen.

Anna 210-et számolt, Bea 198-at, Cili pedig 215-öt. Anya elárulta, hogy az egyik gyerek 12-t tévedett, a másik 7-et, a harmadik pedig 5-öt, de azt nem árulta el, melyikük mennyit. Hány könyv volt a könyvespolcokon valójában? (Kenguru 2010)

4) Egy dobozban piros, zöld és kék golyók vannak. Legkevesebb 4 golyót kell kihúzni a dobozból, hogy biztosan legyen a kihúzott golyók között piros. Legkevesebb 5 golyót kell kihúzni a dobozból, hogy biztosan legyen a kihúzott golyók között zöld. Legkevesebb 6 golyót kell kihúzni a dobozból, hogy biztosan legyen a kihúzott golyók között kék. Hány golyó van a dobozban? (1998 Zrínyi)

5) Pali nyolc egyforma kockából összeragasztotta az ábrán látható testet. Hogyan néz ki a test felülről? (2014-es Kenguru)



6) Egy baráti társaságban a gyerekek bélyegeket cseréltek egymással. Mindenki mindenkivel pontosan egy bélyeget cserélt. Hány gyerek vett részt a bélyegcserében, ha összesen 6 csere történt? (1999-es Zrínyi)

7) Ha Garfield egyik nap éhesen ébred, akkor az azt követő első napon szomjasan, a második lustán, a harmadikon harciasan, a negyedikken kedvesen, az ötödiken pedig újra éhesen ébred. Hogyan ébredt 2018. február 25-én, ha február 1-jén éhesen ébredt? (2000. Zrínyi)

8) A születésnapin két egyforma tortát négy-négy egyforma darabra vágtak. Ezután a darabok mindegyikét három egyforma szeletre vágták. A parti végén mindenkinek jutott egy szelet torta, sőt három szelet még meg is maradt. Hányan voltak a partin? (2011. kenguru)

9) Három számkártya van az ábrán. Többféle háromjegyű számot is ki lehet rakni belőle, például a 989-et vagy a 986-ot. Összesen hány különböző háromjegyű szám rakható ki ezekkel a számkártyákkal?



10) Törpilla téglalap alapú szobájának falai 10 cm és 12 cm hosszúak. Törpilla egy téglalap alakú szőnyeget helyezett el a szoba padlózatán úgy, hogy a szőnyeg szélei a szoba széleivel párhuzamosak lettek. A szőnyeg a szoba padlózatának háromnegyed részét eltakarta. Hány centiméter a szőnyeg kerülete, ha két szomszédos oldalának hossza centiméterben mérve egész szám?

11) Egy udvarban nyulak és csirkék vannak, összesen 35-en. Az állatoknak együtt 100 lábuk van. Hány nyúl van az udvarban?

12) Nyuszi két ládában összesen 40 sárgarépat tartott, mindkettőben pontosan ugyanannyit. Hétfőn megevett néhány répat az egyik ládából, kedden a másikkól annyit, amennyi az elsőben hétfőn megmaradt. Hány répa maradt a két ládában összesen?

13) Egy tartályban kétszer több tej van, mint egy másik tartályban. Ha az elsőből kivesszünk 30 litert, a másodikból 20 litert, akkor az első tartályban 3-szor több tej marad, mint a másodikban. Hány liter tej volt eredetileg abban a tartályban, amelyikben több tej van?

14) Hét év múlva Dorka négyszer annyi idős lesz, mint kutyája, Buksi. Az életkoruk összege most 71 év. Hány éves most Dorka?

A feladatsor értékelése: minden feladat **1 pontot** ér.

# KISS ZOLTÁN

főiskolai docens, Eötvös József Főiskola Pedagógusképző Intézet, Baja  
kiss.zoltan@ejf.hu  
egyetemi adjunktus, Kaposvári Egyetem Sport Iroda és Létesítmény  
Központ, Kaposvár  
kiss.zoltan@ke.hu

## A testnevelés tanítási gyakorlatot teljesítő hallgatók tevékenységeinek tantárgy szakmailag történő összehasonlítása<sup>1</sup>

*A testnevelésórák megfigyeléséhez rendelkezésre állnak kifejezetten a tantárgyra, illetve a mozgástanításra specializált módszerek, melyek nagymértékben segíthetik a pedagógusok és a diákok tevékenységeinek, valamint interakciójának a vizsgálatát. A tanulmány egy közvetlen kategóriális megfigyeléssel végzett kutatás egyes részleteit ismerteti, amely tanító szakos hallgatók tanítási gyakorlatainak ideje alatt megfigyelt testnevelési órákra fókuszált. A kutatás céljai között szerepelt többek között, hogy a tizenhárom tanítói és hét tanuló tevékenységtípust tartalmazó kategóriarendszer alkalmazásával megismerjük a legjellemzőbb tanórai tevékenységeket, valamint összehasonlítsuk az eredményeket a nemek, illetve a testnevelés és nem testnevelés műveltségterületet választó hallgatók vonatkozásában.*

Kulcsszavak: testnevelésóra, tanítójelöltek és tanulók tevékenységei, interakciók

### Bevezetés

A pedagógiai kutatásokban gyakorta alkalmazott módszernek számít a megfigyelés. Babbie (2001, 22) szerint „a tudományos megfigyelés, a rendszertelen esetleges hétköznapi megismeréssel ellentétben, tudatos tevékenység”. Falus (2004, 125–126) pedig úgy fogalmaz, hogy a tudományos megfigyelés olyan „céltudatos, tervszerű, rendszeres, objektív tényeken alapuló észlelés”, amelyben a megfigyelő első kézből értesül az eseményekről, a pedagógiai valóság és a pedagógiai folyamatok közvetlen észlelését véve alapul.

Különböző megfigyelési technikák állnak rendelkezésre, amelyek közül jelen kutatásban a kódolással történő, időegység alapú közvetlen kategóriális megfigyelést alkalmaztuk.

---

<sup>1</sup> A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00025 pályázathoz kapcsolódóan jelent meg.

A megfigyelések középpontjában állhatnak többek között a pedagógusok vagy a tanulók tevékenységeinek, a viselkedésnek, illetve a tanórákon kialakult interakcióknak tanulmányozása.

Biróné és Salvara (2005) szerint a pedagógus személyiségének megismeréséhez egy jól funkcionáló és jól használható módszer az interakciós vizsgálat. A tanórákon megfigyelt interakciók elemzésére az egyik legismertebb módszer Flanders kategóriarendszerű interakciós modellje (FIAS), amit többek között Hough; Amidon, E. J. és Hunter, E. (1976); illetve Ober, R. L. (1970) is továbbfejlesztett kisebb-nagyobb módosításokkal (Falus 1988).

Mivel a Flanders-féle modell leginkább a pedagógus és a diákok közötti verbális kommunikáció megfigyelésére szolgált, ezért jellemzően osztálytermi környezetben alkalmazták. A testnevelési órák megfigyeléséhez – a tantárgy sajátosságai miatt – kifejezetten a testnevelés tantárgyra jellemző, a mozgástanítás folyamán létrejövő interakciók rögzítését segítő kategóriarendszereket dolgoztak ki Flanders modelljét véve alapul. Bíró (2007, 61) munkájában több szakembert is megemlít, akik valamilyen módon bővítették, továbbfejlesztették Flanders módszerét: „Dougherty (1971, 1983) egy speciális kategóriával bővítette az eredeti FIAS rendszert, azokkal a nem verbális aktivitásokkal, amely a tanár direkt hatásaira következett be. Mancuso (1972, 1983) számos nem verbális közlést kategorizált. Rendszerét a testnevelési óra verbális és nem verbális interakcióinak meghatározásához alkalmazta. Piéron (1978), Demarteau és Piéron (1978), Piéron (1982) olyan sajátos megfigyelést dolgoztak ki, ahol az oktatás tartalmát, a szervezést, a visszacsatolást, a hatékonyságot és a csendet vizsgálták. Piéron és Devillers (1980), Piéron és Delmelle (1982) megfigyelési rendszerükbe már beillesztettek két speciális kategóriát, a tanári visszacsatolást és a bemutatást.” A testnevelő tanárok munkájának megfigyelésére Svoboda is saját kategóriarendszert készített, amelynek az átdolgozott, magyarosított formájával ismerkedhet meg részletesebben majd az olvasó az alábbiakban. Svoboda (1977) érvei között szerepelt, hogy a testnevelési óra alapvetően nem a tanár-tanuló dialóguson alapszik, hiszen a tanulók nem szóban, hanem várhatóan motoros tevékenységgel válaszolnak a pedagógusnak, továbbá, hogy a testnevelők munkája az általános viselkedések mellett egészen speciális tevékenységeket, cselekvéseket is tartalmaznak.

A testnevelési órák és különböző sportfoglalkozások megfigyelésére alkalmas kategóriarendszereket kidolgozó szakemberek célja egy megbízható technika kidolgozása volt, amellyel egyrészt a tanárok, edzők, másrészt pedig a tanulók, sportolók tevékenységeit, interakcióit lehet akár több szempontból is analizálni.

Az ilyen jellegű megfigyelések többek között segíthetik a pedagógusokat abban, hogy a tanár-diák kapcsolatban keletkező nézeteltéréseknél a situációhoz illeszkedő konfliktuskezelő stratégiát alkalmazzanak (Németh 2015).

Hazánkban többen végeztek testnevelés tanórák vagy valamilyen sportmozgás tanítása során közvetlen vagy közvetett kategoriális megfigyeléseket. Vass (1987) tanárképzős hallgatók testnevelés tanítását, Biróné, Ferenczi és Vass (1988) pedig testnevelő tanárok által tartott testnevelési órákat kísért figyelemmel a Svoboda-féle kategóriarendszer segítségével. Bíró (2007) több kategóriarendszert (Flanders, Cheffers, Svoboda) felhasználva egy olyan megfigyelési rendszert készített, amellyel az úszás-oktatás folyamatát tudta megfigyelni. Simon (2009) pedig gyógytestnevelés és testnevelési órákat figyelt meg Bíró kategóriarendszerének alkalmazásával.

## A kutatás célja

A kutatás célja az volt, hogy megfigyeljük a tanítójelöltek tanítási gyakorlatain tartott testnevelési órák legjellemzőbb tevékenységeit és ezek arányait, valamint a tanulók részéről a motoros aktivitással eltöltött idő mennyiségét. További célunk volt, hogy összehasonlítsuk a hallgatók tanórai tevékenységeit a nemek és a műveltségi területek vonatkozásában.

## Hipotézisek

H1: Feltételezzük, hogy a tanítójelöltek tanórai tevékenységeinek nemek szerinti összehasonlítása nem mutat jelentős különbségeket.

H2: Feltételezzük, hogy a testnevelés és a nem testnevelés műveltségterületek tanórai tevékenységei között határozott eltérések figyelhetők meg.

## A vizsgálati minta

A mintába azok a Kaposvári Egyetem 3–4. évfolyamos tanító szakos hallgatói kerültek, akik az adatfelvétel idején a kéthetes tanítási gyakorlatukat töltötték a Kaposvári Egyetem – Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziumában. A hallgatók összlétszáma 62 fő volt, amelyen belül a nők 75%-os, a férfiak pedig 25 %-os arányt képviseltek.

A 62 hallgató összesen kilenc különböző műveltségterületen tanult (angol, énekzene, informatika, magyar nyelv és irodalom, matematika, német, rajz és vizuális kommunikáció, természetismeret és testnevelés). Mivel nagyon alacsony elemszámú műveltségterület is volt, ezért indokolt esetben összevonásokat végeztünk, így összesen hat csoportot alkottunk. Az 1. táblázatban látható a mintát képező hallgatók műveltségterület és nemek szerinti megoszlása.

Műveltségterület	Nemek szerinti megoszlás		Összesen
	Nő	Férfi	
Testnevelés	4	5	9
Természetismeret	8	3	11
Magyar nyelv és irodalom	10	1	11
Ének – Rajz	10	1	11
Idegen nyelv	4	4	8
Matematika - Informatika	11	1	12

1. táblázat: A hallgatók (N=62) műveltségterület és nemek szerinti megoszlása

*Forrás: saját szerkesztés*

A vizsgálatban részt vevő 62 hallgatónak összesen 93 testnevelés tanóráját kísértük figyelemmel egy adott kategóriarendszer alapján. A tanórák hallgatók közti eloszlását a műveltségterületek vonatkozásában a 2. táblázat mutatja be.

<b>Műveltségterület</b>	<b>Tanóra</b>
Testnevelés	35
Természetismeret	11
Magyar nyelv és irodalom	13
Ének – Rajz	14
Idegen nyelv	8
Matematika - Informatika	12

2. táblázat: A testnevelés órák (N=93) megoszlása a hallgatók között műveltségterületre vonatkozóan

*Forrás: saját szerkesztés*

### **A vizsgálati módszer**

A tanítási gyakorlatokon tartott testnevelés órákon a tanítójelöltek és a tanulók testnevelés órákon előforduló legjellemzőbb tevékenységeinek vizsgálatára a közvetlen kategoriális megfigyelés módszerét alkalmaztuk. A vizsgálat alapjául Vass (1987) megfigyelési eljárása szolgált, melyben 13 tanári és 7 tanulói kategóriát különített el Svoboda (1977) interakciós analízisének adaptálását követően (3. táblázat). A megfigyelést végző két szakmabeli személy a konkrétan definiált kategóriák (lásd: melléklet) elsajátítását majd gyakorlatban való alkalmazását egy megbízhatósági számítás követte, amelyben a két megfigyelő közti tényleges és véletlen egyetértés mértékét a Scott-féle  $p$  értékkel vizsgáltuk Falus (2004) útmutatását követve. Amennyiben két megfigyelő általi adatsor megegyezik, akkor a  $p$  értéke 1. Minél nagyobb az eltérés, annál kisebb az érték, de a szakirodalom a 0,85 feletti értéket kielégítőnek találja. Számításaink alapján a  $p$  értéke esetünkben 0,88 és 0,93 közötti tartományban mozgott, tehát megfelelt a fentiekben leírtaknak.

<b>Tanári kategóriák</b>		<b>Tanulói kategóriák</b>	
1.	Magyarázat	1.	Egy tanuló mozog, a többi pihen
2.	Bemutatás	2.	Két-három tanuló mozog, a többi pihen
3.	Szervezés I.	3.	Nagyobb csoport mozog, a többi pihen
4.	Szervezés II.	4.	Egyidőben mindenki mozog
5.	Hibajavítás	5.	A tanulók figyelnek, a mozgás szünetel
6.	<b>Ösztönzés I.</b>	6.	A tanuló megszakítja a gyakorlást szóban vagy más módon
7.	<b>Ösztönzés II.</b>	7.	A tanuló(k) válaszol(nak) a tanítónak, vagy egymás között beszélnek meg a gyakorlás módját
8.	Nevelési célzatú közlés		
9.	Fegyelmezés		
10.	Dicséret		
11.	Kérdések (visszacsatolás)		
12.	Megfigyelés		
13.	Egyéb viselkedések		

3. táblázat: Tanári és tanulói kategóriák (Vass, 1987)

*Forrás: saját szerkesztés*

Miután meggyőződünk, hogy a vizsgált értékek a megfelelő tartományban mozognak, a megfigyelők megkezdték a konkrét megfigyeléseket, amelynek dokumentálásához egy stopperre, egy megfigyelő lapra és egy tollra volt szükségük. Az éppen aktuális tanórát megfigyelő személy minden 30 másodperc legjellemzőbb interakció-párját rögzítette, aminek következtében a 93 tanórán összesen 16100 db adatot kaptunk (ebből 15608 adatot a tanítójelöltek és a tanulók tevékenységéről).

Az adatok feldolgozása és elemzése (SPSS) programmal készült, mellyel a leíró statisztikai elemzésekben átlagot, szórást, gyakoriságot és relatív gyakoriságot számoltunk. A matematikai statisztika során varianciaanalízis, t-próba és homogenitás vizsgálatokat végeztünk. A szignifikancia szintet 5%-ban ( $p=0,05$ ) jelöltük meg.

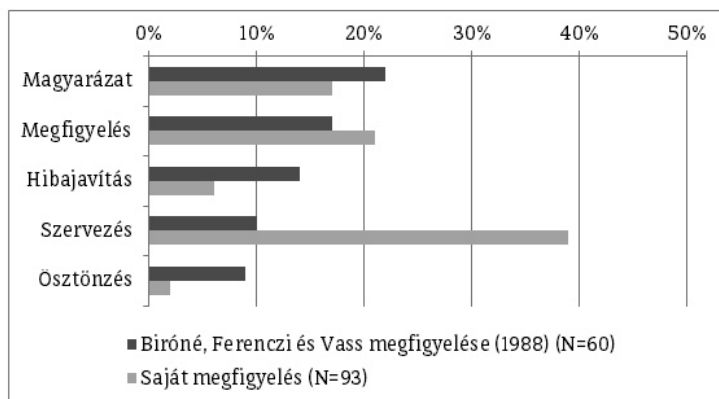
## Eredmények

A teljes mintára vonatkoztatva a kategóriarendszerben található 13 tevékenység közül öt a teljes megfigyelés 87%-át felelte. A leggyakrabban előforduló tevékenység 37%-al a szervezés azon kategóriája volt, amelyben a tanulók tevékenységeinek megindítása vagy befejezése, egyik tevékenységből a másikba való átmenet biztosítása, a gyakorlatok végzéséhez szükséges foglalkoztatási formák, alakzatok kialakítása, a szerek elhelyezése vagy kiosztása jellemez. Jóllehet a testnevelési órák sajátosságából adódóan a szervezési feladatoknak kulcsfontosságú szerepe van, mégis a vizsgálatban tapasztalt előfordulási arány azt mutatja, hogy túl sok időt töltenek ezzel a tevékenységgel a hallgatók. A második leggyakrabban előforduló tevékenység a megfigyelés volt 21%-al, amit leginkább a tanulók munkájának csendes szemlélése jellemez. Az előfordulások gyakoriságában a rangsor harmadik tevékenysége 17%-os értékkel a magyarázat, amely leginkább az óra feladatait, a feldolgozandó anyag tartalmát, adott gyakorlat végrehajtásával kapcsolatos szakmai információkat tartalmazza. Számottevő arányt képviselt még a hibajavítás és a fejelmezés egyaránt 6-6%-kal.

Svoboda (1977) 46 testnevelő tanárra kiterjedő vizsgálatában a magyarázat és a megfigyelés volt a két legmeghatározóbb tevékenység, amit a bemutatás, majd a szervezési feladatok követett, amely esetünkben a leggyakrabban tevékenységi forma lett. Vizsgálatában a két legkevésbé előforduló tanári kategória a nevelési tevékenység és a dicséret volt. Habár a nevelési célzatú közlések esetünkben sem tartoztak a gyakori kategóriák közé, de azért valamivel jobban szerepelt, míg a dicséret mindkét vizsgálat esetében egyaránt az utolsók között volt.

Biróné, Ferenczi és Vass (1988) 60 testnevelési órát figyelt meg a Svoboda-féle kategóriarendszer segítségével, melynek alapján a leggyakoribb tanári tevékenységek sorrendben: a magyarázat (22%), a megfigyelés (17%) a hibajavítás (14%), a szervezési feladatok (10%), és az ösztönzés (9%) voltak. Vizsgálatunkban a magyarázat 17%-kal a harmadik, a megfigyelés 21%-kal szintén a második, a hibajavítás 6%-kal a negyedik, a szervezés I. és II. kategóriák összesen 39%-kal az első, az ösztönzés I. és II. kategóriák együttesen pedig valamivel több, mint 2%-kal a nyolcadik leggyakrabban előforduló tevékenységi formák voltak. A két vizsgálatot összehasonlítva (1. ábra) nagyon feltűnő, hogy a testnevelők majdnem negyedannyi szervezéssel vezeték az órákat, és sokkal többet foglalkoztak hibajavítással és ösztönzéssel, amely

alapján jól láthatóvá válik a pályán lévő pedagógusok rutinja, tapasztaltsága az első tanóráikat vezető tanítójelöltekkel szemben.



1. ábra: Biróné, Ferenczi és Vass (1988) megfigyelésében az öt leggyakrabban előforduló tevékenység összehasonlítása a saját eredményekkel

*Forrás: saját szerkesztés*

A vizsgálat során további nagyon sok értékes adathoz jutottunk, de az alábbiakban már csak a közölt hipotézisek megválaszolásához szükséges eredmények bemutatására szorítkozunk.

#### *A tanítójelöltek tevékenységeinek nemek szerinti összehasonlítása*

A testnevelésórákon megfigyelt tanítójelöltek tevékenységeinek összehasonlításakor a 13 kategória közül csak az „öztönzés I.” esetében (egyénnre vonatkozó ösztönzések) tapasztaltunk szignifikáns előfordulásbeli eltérést a nemek mentén (4. táblázat). Azonban, ha nem választanánk szét az ösztönzéssel kapcsolatos kategóriákat, hanem a másik típussal (csoportra, osztályra vonatkozó) összevonnánk, akkor a nemek közti különbség már az ösztönzés esetében sem lenne szignifikáns. Ennek magyarázata többek között az is lehet, hogy a hallgatókat a képzésük ideje alatt nagyon hasonló inger éri a testneveléssel kapcsolatos ismeretkörben, továbbá mindannyian az első testnevelés tanóráikat tartották, ahol inkább az óra menetének, a feladatok, a gyakorlatok és a játékok egymásutániségára vetült leginkább a figyelmük. Cheffers és Lombardo (1979) egy hasonló kategóriarendszert használtak a testnevelésórák megfigyeléséhez, amely vizsgálat során eltérő eredményeket regisztráltak, hiszen a női és férfi tanárok között jelentős viselkedésbeli különbségeket tapasztaltak. Főbb megállapításaik közé tartozott, hogy a férfiak verbális és nonverbális tevékenységekben egyaránt felülmúlták a női tanárokat, illetve a tanulók csendesebbek voltak az általuk vezetett órákon. A női tanárok viszont több kérdést



intézkedtek a tanulók felé, az óráikat pedig inkább a tanulói verbalitás és a zavartabb viselkedés jellemezte.

Esetünkben viszont éppen az lett megállapítható, hogy a testnevelési órák tanítása során nem volt jelentős különbség a nemek között a tevékenység típusok előfordulásának összehasonlításában, tehát nagyon hasonló módon folytak a női és a férfi hallgatók testnevelés órái. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy az 1. hipotézis igaznak bizonyult.

Tevékenység típusok	Női hallgatók által tartott órák (N=65)		Férfi hallgatók által tartott órák (N=28)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Magyarázat	6,72	4,41	7,68	4,50
Bemutatás	1,06	1,02	1,21	1,49
Szervezés I.	15,60	7,63	15,48	5,81
Szervezés II.	0,80	1,42	1,00	1,60
Hibajavítás	2,78	2,39	2,09	1,94
<b>Ösztönzés I.</b>	0,64	0,92	1,14	1,35
<b>Ösztönzés II.</b>	0,10	0,33	0,04	0,13
Nevelési célzatú közlés	0,94	1,24	1,55	1,29
Fegyelmzés	2,70	1,76	1,77	1,52
Dicséret	0,64	0,80	0,93	0,90
Kérdések (visszacsatolás)	0,61	0,91	0,75	0,81
Megfigyelés	9,23	4,71	8,34	5,93
Egyéb viselkedések	0,11	0,27	0,05	0,21

4. táblázat: A tanítójelöltek tevékenységeinek összehasonlítása a nemek mentén (percben)

*Forrás: saját szerkesztés*

#### *A tanítójelöltek tevékenységeinek testnevelés és nem testnevelés műveltségterületen szerinti összehasonlítása*

A testnevelés és a nem testnevelés műveltségterületen tanítójelöltek közötti összehasonlítás esetében már jóval több szignifikáns eltérést tapasztaltunk a tevékenységek előfordulásának mentén (5. táblázat).

A két csoport között a következő tevékenységeknél mutathatók ki szignifikáns eltérések, különbségek:

- A magyarázat esetében megállapítható, hogy a testnevelés műveltségterületek kétszer annyi időt fordítottak a tanórára, a tananyagra, a gyakorlatokra vonatkozó információk közlésére, mint a többi műveltségterületen hallgató.
- A szervezésnek abban a formájában, amikor a tanóra menetében adott feladatokat kell megindítani és megállítani, vagy éppen az egyik feladattól a másikba való átmenetet biztosítani, valamint a szükséges foglalkoztatási formákat, alakzatokat kialakítani, illetve a szereket elhelyezni és kiosztani, sokkal jobban teljesítettek a

Tevékenységtípusok	Nem testnevelés műveltségterületes hallgatók által tartott órák (N=58)		Testnevelés műveltségterületes hallgatók által tartott órák (N=35)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Magyarázat	5,10	3,77	10,27	3,45
Bemutató	1,05	1,03	1,23	1,39
Szervezés I.	16,95	7,83	12,93	4,43
Szervezés II.	0,86	1,38	0,89	1,64
Hibajavítás	2,78	2,32	2,16	2,17
<b>Ösztönzés I.</b>	0,82	1,07	0,76	1,14
<b>Ösztönzés II.</b>	0,05	0,28	0,13	0,31
Nevelési célzatú közlés	0,79	0,93	1,69	1,57
Fegyelmzés	2,92	1,80	1,60	1,31
Dicséret	0,66	0,79	0,86	0,91
Kérdések (visszacsatolás)	0,46	0,80	0,99	0,91
Megfigyelés	9,45	5,54	8,31	4,23
Egyéb viselkedések	0,11	0,30	0,06	0,16

5. táblázat: A tanítójelöltek tevékenységeinek összehasonlítása a nem testnevelés és a testnevelés műveltségi területek mentén (percben)

*Forrás: saját szerkesztés*

testnevelés műveltségterületesek, hiszen átlag négy perccel kevesebb időt fordítottak szervezési feladatokra, aminek köszönhetően több idejük maradt egyéb feladatokkal foglalkozni.

- A nevelési célzatú közlések alkalmazása elenyésző mértékű volt a teljes min-tára nézve. A testnevelés műveltségterületes és az egyéb műveltségterületes hallgatók csoportjai között azonban jelentős különbséget tapasztaltunk, ugyanis a testnevelés műveltségterületesek több mint kétszer annyi időt fordítottak ilyen jellegű tevékenységre.

- A fegyelmzés esetében viszont pont fordított helyzetet tapasztaltunk, hiszen a nem testnevelés műveltségterületesek esetében közel kétszer annyi időt tett ki ez az elfoglaltság. Mindez visszavezethető többek között arra, hogy ez a csoport több időt töltött szervezéssel, amelynek vonatottsága eredményezhet akár fegyelmzetlenséget is, míg egy jól szervezett, aktivitással megtöltött tanórán ez kevesebb eséllyel történik meg.

- A kérdések (visszacsatolás) elnevezésű kategória tekintetében szintén jobban teljesítettek a testnevelés műveltségterületes hallgatók, mert a többiekkel szemben erre a tevékenységre is több mint kétszer annyi időt fordítottak.

A fenti pontok alapján megállapítható, hogy a testnevelés műveltségterületes hallgatók szignifikánsan több időt töltenek a tanórák menetében a feladatokra, gyakorlatokra vonatkozó magyarázattal, nevelési közlésekkel és visszacsatolási szándék

vezérelte kérdésekkel. Ezzel szemben kevesebb időt fordítanak szervezésre és fegyelmzésre, amely különbségek szintén szignifikánsak. A testnevelés műveltségterületek esetében pozitívumként szolgál még, hogy több időt fordítottak bemutatásra és többet dicsérték a tanulókat, valamint kevesebb időt töltöttek spontán megfigyeléssel, amely különbségek már nem bizonyultak szignifikánsnak. A nem testnevelés műveltségterületek viszont jobban koncentráltak a hibajavításra, amely részükről abszolút pozitívumként említendő.

A szervezésnek azon formája, amikor a megfigyelt tanítójelölt is tevékenyen részt vesz az adott szituációban, például segít a szerek elhelyezésében; az ösztönzésnek mindkét formája (egyéni, illetve csoportos) valamint az egyéb viselkedések, például a szertárba megy a tanítójelölt, hozzávetőlegesen hasonló arányban fordult elő a két csoport között.

A két vizsgált csoport közötti összehasonlítás alapján kijelenthetjük, hogy a testnevelés műveltségterületek öt konkrét tevékenységgel kapcsolatban szignifikánsan jobb eredményt produkáltak. Az előfordulás és a számított különbség alapján érdemben még felhasználható eredmények alapján pedig arra a megállapításra jutottunk, hogy a hibajavítást kivéve a testnevelés műveltségterületeknél kedvezőbb eredményeket mértünk.

A fenti eredmények alapján kijelenthető, hogy a testnevelés, illetve a nem testnevelés műveltségterületen hallgatók testnevelés tanórai tevékenységei között jelentősebb előfordulásbeli eltéréseket figyelhettünk meg, ezért a 2. hipotézist igazoltnak tekintettük.

## **Összegzés**

A tanítási gyakorlatok testnevelési óráin a tanítójelöltek megfigyelt tevékenységeinek mennyiségi elemzésével fontos és hasznos információkat kaptunk arról, hogy az oktatási folyamat során mely tevékenységformák a legjellemzőbbek a hallgatók körében. A teljes mintára vonatkoztatva többek között arra a következtetésre jutottunk, hogy a tanítójelöltek túl sok időt töltenek szervezési feladatokkal, viszont nagyon keveset olyan fontos pedagógiai tevékenységformákkal, mint például az ösztönzés, dicséret, nevelési közlések.

A megfigyeléshez használt kategóriarendszerben szereplő tevékenységek tanítójelöltek közötti összehasonlításának alapján megállapítottuk, hogy a nemek között nincs lényeges különbség, amely a korábbi tapasztalatainkat erősítette. A testnevelés és nem testnevelés műveltségterületek vonatkozásában viszont több jelentős különbség is volt a tanórai tevékenységek előfordulásának gyakoriságában, amely a képzésük szempontjából pozitív visszajelzés, hiszen a testneveléssel kapcsolatos szakmai tárgyakat jóval nagyobb számban tanulják a többi hallgatóhoz képest. Ezen plusz ismeretek minden bizonnyal hozzájárultak ahhoz, hogy a választott műveltségterületük tanítási gyakorlatán kedvezőbb eredményeket produkáltak.

Az eredményekből levonható tanulság – attól függetlenül, hogy a vizsgálat alanyai nem rendelkeztek még megfelelő mértékű rutinnal a tanításban –, hogy az elméleti és a gyakorlati képzésben nagyobb figyelmet kell fordítani arra, hogy a képzés során a hallgatók minél több újszerű és hasznos módszertani ismeretekkel és gyakorlati

tanácsokkal legyenek gazdagabbak. A teljesség igénye nélkül ilyen lényeges terület lehet többek között a hatékony óraszervezés kérdése, amely önmagában hozzájárulhat ahhoz, hogy több idő maradjon például hibajavításra, segítségadásra, motiválásra. A tanítók képzésében tehát a kor kihívásainak megfelelő, minél szélesebb ismeretkör átadására van szükség, amely remélhetőleg hozzásegíti a leendő tanítókat, hogy a pályán töltött éveik alatt sikeresek legyenek a testnevelés tanításában is.

#### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bíró Melinda (2007). *Tanítási – tanulási stratégiák az általános iskolai úszásoktatásban, különös hangsúllyal az interakciós helyzetekre*. [PhD-értekezés]. Budapest: Semmelweis Egyetem Nevelés- és Sporttudományok Doktori Iskola, 2008. 179. old.
- Biróné Nagy Edit – Ferencziné Horváth Gyöngyi – Vass Miklós (1988). Az interakció sajátosságai az iskolai testnevelés tanításában. *Testnevelés- és Sporttudomány*. 19/2, 51–58.
- Biróné Nagy Edit – Salvára, Marina I. (2005). Újszerű nemzetközi interakciós vizsgálatok oktatáseméleti háttere a testnevelő tanári reprezentáció értelmezéséhez. *Kalokagathia*. 43/1–2, 37–47.
- Cheffers, J. T. F. – Lombardo, B. J. (1979). *The observation and description of teaching behavior and interaction of selected physical education teachers*. (Paper presented at National AAHPER Convention, New Orleans, March 18th, 1979.) ERIC, EBSCOhost, 1–9.
- Falus Iván (1988). A strukturált megfigyelésről. *Magyar Pedagógia*. 88/2, 187–203.
- Falus Iván (2004). A megfigyelés. In Falus I. (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (old.: 125–170). Budapest: Műszaki könyvkiadó.
- Németh Zsolt (2015). *A konfliktuspedagógia elméleti és gyakorlati háttere a testnevelő tanárok munkájában*. Pécs: PTE TTK Sporttudományi és Testnevelési Intézet.
- Simon István Ágoston (2009). *A gyógytestnevelés tantárgy vizsgálata az új típusú tanár – diák kapcsolatrendszerben*. [PhD-értekezés]. Budapest: Semmelweis Egyetem Nevelés- és Sporttudományok Doktori Iskola, 2009. 202. old.
- Svoboda, B. (1977). Physical Education Teacher's Personality and Teaching Performance. In Svoboda, B. (szerk.), *Didactic studies in physical education* (old.: 9–42). Prága: Univerzita Karlova.
- Vass Miklós (1987). *A testnevelő tanárképzés rendszeralkotó elemei, különös tekintettel a tanári tevékenység szerkezetére*. [Kandidátusi értekezés] Pécs: JPTE.

## MELLÉKLET (VASS 1987, 13–16)

### **A tanár verbális tevékenységei és értelmezésük**

**(1.) Ismeretközlés:** az óra feladataira, a tananyag tartalmára, a gyakorlat végrehajtására vonatkozó információk. Szűkebb értelemben vett szakmai közlések, értékelések.

**(2.) Szervezés I.:** a tanuló/k/ tevékenységeinek megindítása, befejezése, egyik tevékenységből a másikba való átmenet biztosítása. Ide soroljuk a gyakorlatok végzéséhez szükséges foglalkoztatási formák, alakzatok kialakítása, szerek elhelyezését, kiosztását.

**(3.) Szervezés II.:** a kategória tartalma megfelel az előzőnek azzal a lényeges különbséggel, hogy itt a tanár tevőleges (cselekvő) részvétele az alapvető kritérium. (Pl.: maga is végzi a gyakorlatot, így biztosítja az átmenetet a következő feladathoz; segít a szerek elhelyezésében, biztosítja a balesetmentes gyakorlást segítségadással.)

**(4.) Hibajavítás:** figyelmeztet a hibákra, szóbeli (esetleg ezzel együtt kiegészítő, pl. képi) információt ad a kijavítás módjára.

**(5.) Ösztönzés I.:** egyénre, vagy az egész osztályra vonatkozó lelkesítő, meggyőző távlati célokra stb. hivatkozás.

**(6.) Ösztönzés II.:** ugyancsak egyénre, csoportra vagy az egész osztályra vonatkozó, az adott gyakorlat kapcsán megnyilvánuló értékelés, biztatás.

**(7.) Nevelés:** azon megnyilvánulások, amelyek általában és az adott tevékenységre vonatkoztatva nevelési tapasztalatra, vagy annak tudatosítására vonatkoztak valamilyen formában (erkölcsi, közösségi, esztétikai stb.).

**(8.) Fegyelmezés:** minden negatív, a tanuló viselkedésére vonatkozó értékelés, amely az eredményes munkavégzés feltételeinek biztosítására irányul (pl.: a gyakorlás intenzitása, folyamatossága, balesetmentesség stb. vonatkozásában).

**(9.) Dicséret:** egyénre vagy csapatteljesítményre, a motiváltságra, igyekezetre vonatkozó pozitív értékelés.

**(10.) Kérdések:** az ismeretközlés, hibajavítás, fegyelmezés stb. vonatkozásában a visszacsatolás szándékával feltett tanítói kérdéseket.

### **Nem verbális tevékenységek és értelmezésük**

**(11.) Bemutatás:** ismeretnyújtás vagy hibajavítás célzatával történő mozgás – mozgáselem bemutatása, a mozgásszerkezet követelményeinek megfelelően. (Nem soroltuk e kategóriába a szóval kísért mozgásimitációt.)

**(12.) Megfigyelés:** a tanár inaktivitása, a tanulók munkájának csendes szemlélése, jelentések fogadása.

**(13.) Egyéb viselkedések:** a tanítás irányításában közömbös cselekvések. (Pl.: elhagyja a termet, pályát, bemegy a szertárba stb.)

# HOLLÓSI HAJNALKA ZSUZSANNA\* – VINCZE TAMÁS\*\*

\*főiskolai docens, Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete, Nyíregyháza, hollosi.hajnalka@nye.hu

\*\*főiskolai docens, Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete, Nyíregyháza, vincze.tamas@nye.hu

## Kísérlet az osztatlan tanárképzésből kikerülő fiatalok szakmai etikai attitűdjének feltérképezésére

*Kutatásukban arra voltunk kíváncsiak, hogy a Nyíregyházi Egyetem jelenleg ötödéves (összefüggő iskolai gyakorlatukat töltő) hallgatói milyen szakmai etikai felkészültséggel, mennyire élesen körvonalazott pedagógiai etikai nézetekkel rendelkeznek. Ennek megvizsgálásához egy három feladatból álló kérdőívet készítettünk. A 26 fős minta alapján megállapított eredményekből ugyan nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, de arról sikerült visszaigazolást nyernünk, hogy a mérőeszközünk jól használható, nagyobb mintán is érdemes kipróbálni. Arról is meggyőzték bennünket a kapott válaszok, hogy (helyi szinten legalább) hangsúlyosabban meg kell jeleníteni az osztatlan tanárképzésben a pedagógiai etikai ismereteket, ezzel hozzájárulhatnánk a frissen végzett pedagógusok szakmai identitásának eredményesebb kialakításához.*

Kulcsszavak: tanárképzés, szakmai szocializáció, pedagógiai etika

### A pedagógusetikai kutatások sajátos nehézségei

Ha végigtekintünk a jelenkori neveléstudományi kutatások palettáján, észrevehetjük, hogy a pedagógusetika tárgyköre nem tartozik a sokak által vizsgált, népszerű területek közé. Igazából már az 1980-as évek óta észrevehető, hogy a pedagógusetika a neveléstudomány kevesebb érdeklődést kiváltó határtudományainak sorába került, csupán néhány vizsgálat szerveződött pedagógiai etikával kapcsolatos problémák feltárására. A pedagógiai etika kikerülése a neveléstudományi kutatók érdeklődésének homlokteréből nem véletlen. Zrinszky László négy pontba foglalta össze annak okait, hogy erre a területre egyre kevesebb kutatói figyelem irányul (Zrinszky 2002, 290–291). Elsőként arra a (Kádár-korszakban végbement) folyamatra utal, amelynek következményeként a pedagógusréteg létszámban jelentősen megnövekedett. Az iskolázás kiterjesztése és különösen a középfok eltömegesedése valóban magával vonta a pedagógusok számának növekedését, és a mennyiségi növekedés ebben az esetben is a minőség rovására történt. Zrinszky szerint „felhígulásról” beszélni a hazai pedagógustársadalom esetében talán azért túlzás, egy tény azonban megkérdőjelezhetetlen: egy ilyen nagylétszámú szakma, foglalkozási réteg esetében nem lehet a szakma minden egyes művelőjétől elvárni, hogy különleges erkölcsi minőséget képviseljen.

A pedagógus-etika iránti érdeklődés visszaszorulásának második okaként azt nevezte meg Zrinszky, hogy a XX. század második felében hazánkban is óriási lendületet vett a pedagógusszakma professzionalizálódása, ez pedig előtérbe helyezte a tanári munka mesterségszerű elemeit. Ezzel párhuzamosan háttérbe került az erkölcsi mintaképadás, a szakmai etikai szocializáció. Kiüresedtek a régi metaforák, új pedagógusideál körvonalazódott a képzésben is: a lelkes, a nevelés etikumával „átítatott” pedagógus eszményének helyébe a mestersége szabályait jól ismerő, azokat alkotóan alkalmazó szakember modellje került. Ez az a folyamat, amelyről Zsolnai József és fia is írnak közös könyvükben, a *Mi a baj a pedagógiával?* című munkában. Ők pozitívan értékelték, hogy a hivatásra nevelés helyét átvette a pedagógusképzésben a szakmára nevelés (Zsolnai–Zsolnai 1987, 71). Amennyiben a hivatásra nevelés csupán egy retorikai frázisgyűjtemény elsajátíttatásában és a külső szerepjellemzők hangsúlyozásában merült ki, természetesen csatlakozhatunk a szerzőpáros véleményéhez.

A pedagógiai etikára fordított figyelem csökkenések harmadik oka a jeles pedagógus szerint a tömegmédiá jelentőségének erőteljes megnövekedésében rejlik. Az oktatás kérdéseivel foglalkozó hazai szociológusok is számtalanszor leírták, hogy a hatvanas évektől kezdve a pedagógus személye sokat veszített a hatóerejéből, miközben a tömegmédiá gondolkodás-, ízlés- és sajnos erkölcsformáló szerepe óriásira növekedett. A pedagógus erkölcsiségét – sokak szerint – a tanulókra tett hatás szempontjából már kevésbé lehet reálisan számbavenni.

A pedagógiai etikával szemben tanúsított kutatói érdektelenség negyedik okaként azt említette meg Zrinszky, hogy magában a neveléstudományban is fokozódott az igény a biztos alapokon nyugvó ténykutatások iránt, viszont a pedagógus-etika kérdésköréből kiiktathatatlanok a normatív tételezések és előfeltevések. A pedagógus-etikát nem igazán lehet „értékmentesen vizsgálni”, még a legnagyobb objektivitásra törekvő vizsgálatokba is beszivároghatnak szubjektív mozzanatok.

A kiváló neveléstudós által felsorolt okok listáját még egy ötödik tényezővel is kiegészíthetjük, még hozzá azzal, hogy a pedagógiai etika olyan kétes presztízsű terület a neveléstudomány rész- és határtudományainak rendszerében, mint a nyelvészetben a nyelvművelés. Erősen a gyakorlathoz tapad, és jó néhány normatív elem létjogosultságát, jogosságát éppúgy kétségbe vonják egyes pedagógiai irányzatok, mint ahogy a nyelvművelés létjogosultságát is megkérdőjelezzik bizonyos nyelvész körökben.

A pedagógiai etika kutatását a fenti tényezőkön kívül az is megnehezíti, hogy sokáig nem volt egyértelműen, élesen körvonalazva, mely kérdések is tartoznak a pedagógus-etika körébe.

Nincs könnyű dolgunk, amikor a szakmai normák és az etikai normák között szeretnénk éles választóvonalat húzni a pedagógusokkal szemben támasztott elvárások rendszerében. Szakál Ferenc Pál egy nagyon szemléletes példával illusztrálja egyik előadásában (Szakál 2017) ezt a problémát: amíg egy hivatalnok számára az ügyféllel szembeni kedvesség az etikai normarendszer része, addig a tanár számára a diákok iránt tanúsítandó kedvesség szakmai norma is, hiszen egymás szeretetére kell nevelnie a gyerekeket (és kommunikátori minta is a tanár).

Természetesen még a neveléstudósok, elméleti pedagógusok táborát is megosztja az a kérdés, hogy valójában mi minden tartozik a pedagógiai etika tárgykörébe. Zsolnai József például olyan problémákat is idesorol, amelyeket mások esetleg a

szakmai normák, szakmai követelmények közé utalnának. Zsolnai kitágított pedagógus-értelmezésére itt elég egyetlen példa. Ő a tanítvány jövőjével való törődést is etikai elvárásaként fogalmazza meg a pedagóguspályán. Így ír erről: „Ez nem azonos a pályaválasztásra való fölkesztéssel, hanem a gyerek személyes emberi jövőjében való távlatos gondolkodás. Amelyik pedagógus ezt nem teszi meg, az nézetem szerint etikai vétséget követ el. Ebben a tekintetben a kriminál-pedagógusok, a gyógypedagógusok etikailag százszor felelősségteljesebben dolgoznak, mint a mi normál pedagógusaink” (Zsolnai 1987, 77). Más neveléstudósok a pedagógus morális kötelességeit a tanári munkavégzésből adódó viszonyrendszerből eredeztetik, így a pedagógiai etika tárgykörét e kapcsolatok etikai minőségének kérdéseivel azonosítják.

A mi vizsgálatunkhoz hasonló kutatást végzett Gombocz Orsolya, aki végzős tanárszakos hallgatók és pályakezdő pedagógusok etikai attitűdjét és egy szakmai etikai kódexszel szembeni elvárásait vizsgálta (Gombocz, 2003). A vizsgálatból Gombocz azt a következtetést vonta le, hogy a kezdő pedagógusok és a végzős hallgatók körében etikai felkészületlenség tapasztalható, a válaszok nagyobb része naivitást és tájékozatlanságot árult el a szakmai etika területén. Az is kiderült a vizsgálatából, hogy nagyon is komolyan érdeklődnének a hallgatók a pálya etikai kérdései (az etikai jellegű problémák megoldásai) iránt, persze az etikai felkészítés iránti fogékonyságukat, igényüket részben magyarázhatja az is, hogy egy katolikus fenntartású intézmény – a Pázmány Péter Katolikus Egyetem – hallgatóiról volt szó.

### **A kutatásunk főbb paraméterei, az alkalmazott kérdőív első feladatának válaszai és azok értékelése**

A vizsgálatunkba 26 végzős (ötödéves) hallgatót vontunk be 2018 szeptemberében. Mindnyájan a Nyíregyházi Egyetem osztatlan tanárképzésben tanuló hallgatói, a legfiatalabb válaszadónk 22, a legidősebb 29 éves volt. A 26 hallgató nemi megoszlása jól tükrözi a nyíregyházi osztatlan tanárszakos hallgatói populációban megállapítható nő-férfi arányt: 16 nő és 10 férfi válaszolt a kérdéseinkre. A kérdőívünk első feladatát egy nyitott kérdés alkotta, majd két olyan feladat következett, amelyek attitűdvizsgálatot tartalmaztak. A kérdőív kitöltését egy félórás ráhangoló beszélgetés előzte meg.

A vizsgálatba bevont végzős hallgatóink első feladata az volt, hogy készítsék el egy általuk később összeállítandó tanári etikai kódex tartalomjegyzékét. Ezzel a feladattal több célunk is volt. Egyrészt szerettük volna megtudni, milyen problémaköröket sorolnak a szakmai etika körébe a jelenlegi végzős hallgatók, akiknek a válaszai nemcsak egy hivatásra készülő csoport, de egy korosztály értékrendjét is tükrözik. Másrészt kíváncsiak voltunk arra, hogy érzékelik-e azokat az újonnan felmerülő problémákat, amelyek például a technikai fejlődés következtében szintén morális dilemmák elé állítják napjaink pedagógusait. Mire gondoltunk itt? Két példát is említhetünk. Mivel hospitálásaink során látjuk, hogy a hagyományos táblai vázlat helyett a pedagógusok többsége ma már PPT formájában foglalja össze az óráján feldolgozott új ismeretek lényegét, felmerült bennünk a kérdés, hogy az IKT-alapú tanítás-tanulás során vajon a pedagógusok minden PPT-jükben korrekt módon megjelenítik-e az információk forrását, feltüntetik-e a leőhelyeket. Ugyancsak joggal merül fel annak a



kérdése, amióta egyes közösségi portálok az „össznépi kommunikáció” helyszíneivé váltak, hogy a tanárok hogyan viselkedjenek a közösségi oldalakon, milyen képeket posztolhatnak magukról, milyen stílusban fogalmazzák meg a bejegyzéseiket, milyen kommenteket írhatnak stb.

Emellett azt is szeretttük volna tudni, hogy olyan társadalmi folyamatok, mint pl. a személyiségi jogok védelmének megerősödése, befolyásolják-e a fiatalok gondolkodását olyan módon, hogy több, korábban a szakmai etikához sorolt területet ők nem vennének bele a saját tanári etikai kódexükbe. (Gondolunk itt az öltözködéssel kapcsolatos etikai problémákra, de ilyen probléma lehet a vallási jelképek, emblémák viselése is, valamint az extrém, extravagáns szimbólumok, kiegészítők, a bőrdekoráció.) Ugyancsak a „korszellemet” tükrözi az „értelmes egoizmus” mentalitásának elterjedése és ezzel párhuzamosan az „áldozatos hivatásgyakorlás”, az „önfeláldozó, önérdékeket háttérbe szorító kötelességteljesítés” eszméjének visszaszorulása. Azt is meg akartuk figyelni, hogy vajon ez a tendencia hogyan tükröződik a pedagógushallgatók válaszaiban.

A 26 megkérdezett hallgató mindegyike komolyan vette a kérdést, igyekeztek gondosan összeállítani az általuk ideálisnak tartott etikai kódex tartalomjegyzékét. A válaszok elemzésekor találkoztunk kevésbé szakszerű megfogalmazásokkal is. A szinonimaként értelmezhető kifejezéseket természetesen azonos kategóriába soroltuk. A következőkben bemutatjuk az első hét olyan problémakört, amelyet a megkérdezett hallgatók egy pedagógusok számára írandó etikai kódexben szerepeltetnének. 19 fő (a vizsgálati minta 73%-a) szerepeltette a tartalomjegyzékben a kollegiális kapcsolatok kérdéskörét. Lehet ugyan, hogy nem mindegyikük hallott a hazai tantestületi klíma-vizsgálatokról a képzés során, de a gyakorlatuk idején mindnyájan tapasztalták, milyen gyakoriak az összeütközések, nézeteltérések a tanárok között. A gyakorlat alatt maguk is átéltek szakmai konfliktusokat, részben a mentorukkal, részben a tanárjelölt évfolyamtársaikkal. Nem véletlen, hogy ezt kívánják a hallgatók elsőként szabályozni.

16 fő (a vizsgálati minta 61,5%-a) tartotta fontosnak azt, hogy a pedagógusok felkészültségéről, szakmai önképzésének kötelességéről rendelkezzen a kódex. Igaz ugyan, hogy erre a munkahelyük is kötelezi őket hétévente, de a hallgatók a folyamatos önképzésre, a lelkiismeretes órai felkészülésre gondoltak, amikor a szakmai igényesség szabályozását hangsúlyozták. Ők – nagyon helyesen – úgy gondolják, hogy minden megtartott órát értékes tartalommal kell megtölteni, a „lealibizett” óráknak nincs helye a magyar köznevelési intézményekben. Harmadik helyre került a szülő-vel való kapcsolattartás etikája, 15 fő (a vizsgálati minta 57,7%-a) vélekedett úgy, hogy ezt a problémakört is tartalmaznia kellene a tanároknak készítendő etikai kódexnek. Azzal nyilván az összes megkérdezett egyetemista tisztában van, hogy csak a szülő-vel való folyamatos és sikeres együttműködés az alapja annak, hogy a pedagógus eredményesen végezhesse a munkáját. Akik viszont kiemelték a szülő-tanár kapcsolat kódexbeli szabályozásának szükségességét, azok arra gondolhattak, hogy a szülői oldal érdekképviseletének az erősödése, az iskola szolgáltató intézményként való értelmezése egy újfajta magatartást és kommunikációt hívott elő az iskolába járó gyermekek szüleiből a rendszerváltás után. Jó, ha a pedagógus is úgy tekint a szülőkre, mint munkatársaira a gyermek személyiségformálásának, életre való felkészítésének feladataiban.

Csupán 14 fő (a vizsgálati minta 53,8%-a) gondolta úgy, hogy a diákok és a tanárok kapcsolatának etikáját (és etikettjét) is szükséges szabályozni az etikai kódexben. Így ez a szempont a negyedik helyre került, bár fontossága alapján mi az azt vártuk, hogy ezt fogják a legtöbben említeni. Kereken a vizsgálati minta fele, 13 fő gondolkodott úgy, hogy a pedagógus társadalomban betöltött szerepével és a tanárok magánéletének rendezettségével kapcsolatos elvárások kerüljenek bele a készítendő kódexbe. Bevalljuk, ezen kicsit csodálkoztunk. Hankiss Elemér ugyan az 1970-es évek elején írt arról (Hankiss 1974), hogy a tanárok a morális munkamegosztásban az erkölcsi normák letéteményesei és közvetítői, azt várják el tőlük, hogy személyiségük oldódjon fel a hivatásuk diktálta normákban, de úgy látszik, vidéken nem sok változás történt az eltelt több mint negyven év alatt ebben a tekintetben: ezek a többnyire szabolcsi és borsodi falvakból származó ötödéves hallgatók meg vannak győződve a magánéleti és a munkahelyi imázs elválaszthatatlanságáról. Talán napjaink oktatáspolitikájának az irányvonala is hozzájárul ennek az elavult tanárképnek a továbbéléséhez és -éltetéséhez.

10 fő (38,5%) említette, így a hatodik helyre szorult a vizsgálati minta tagjainak vélekedésében a gyermekek megkülönböztetés nélküli szolgálata, a kivételezés kerülése. Csodálkoztunk azon, hogy mindössze ennyien ítélték meg úgy, hogy ez a problémakör is az etikai kódexbe kívánkozik. Azért számítottunk arra, hogy ezt nagyobb arányban fogják írni, mert – ahogy azt a hazai pszichológusok is sok helyütt elmondták, leírták – a mai gyerekek sokkal jobban különböznek egymástól, mint a 30–40 évvel ezelőttiek. A rendszerváltás után az individuális különbségek újra vállalhatóak lettek, és az egyes családok értékrendje is jobban eltér egymástól. A mostanában tanítani kezdő pedagógusnemzedék jóval hamarabb és jóval sűrűbben találkozik a norma- és értékluralizmus jelenségével, mint azok a pedagógusok, akik 30–40 évvel ezelőtt kezdték a pályájukat.

A hetedik helyen két szempont is áll holtversenyben, a válaszadók közül 9 fő (34,6%) gondolta úgy, hogy a pedagógusok külső megjelenését, öltözködését is világosan szabályozni kell az etikai kódexben, s ugyanennyien képviselték azt a véleményt, hogy a pedagógusoktól elvárt pártatlanságot, ideológiai semlegességet is meg kell jeleníteni a kódexben lefektetendő elvárások között. Bevalljuk, mindkét szempont ilyen arányú megemlítése meglepett bennünket, nem vártuk volna, hogy 2018-ban ezeket ilyen fontosságúnak ítélik a végzős hallgatók. Nyilván más eredményt kaptunk volna, ha fővárosi vagy nyugat-dunántúli végzős hallgatókkal állítatjuk össze egy elkészítendő tanári etikai kódex tartalomjegyzékét.

Voltak olyan területek is, amelyeket nagyon kevesen említettek, noha mi azt vártuk, hogy lényegesebbnek fogják tartani őket. Ilyenek például a közösségi oldalakon való megjelenés és viselkedés kérdései, a tanár és diák közötti intim kapcsolat tiltása, a pedagógus beszédével kapcsolatos elvárások, az osztályfőnöki szerep etikája, a tehetséggondozás etikai vonatkozásai és a szerzői jog tiszteletben tartásával, a hivatkozásokkal kapcsolatos kérdések.

Úgy gondoljuk, hogy a válaszadók tapasztalatlanságát éppúgy tükrözik ezek a válaszok, mint a származásukból (lakóhelyükből) adódó szemléleti sajátosságokat. Ugyanakkor azt is megállapítottuk, hogy a felsorolt problémakörök világos jelzései annak, milyen területeken várnának konkrétabb, egyértelműbb, határozottabb segítséget a hallgatók az elméleti képzés során és az összefüggő iskolai gyakorlat alatt.

## A kérdőívünk második feladatának bemutatása és az eredményekből levonható következtetések

A 2. feladatban tanári etikai vétségek súlyosság szerinti sorba rendezésére, tulajdonképpen az egyes pedagógiai vétségek súlyának mérlegelésére kértük a hallgatókat. A feladatban megadott morális problémákat Zrinszky László: A pedagógus-etika elméleti és gyakorlati kérdései c. könyvének 24–25. oldaláról vettük át. Hét morális problémát nevezett meg itt Zrinszky, ezek a következők: 1. „finom megtorlások”, személyes bosszúállások, „pikkelés” (ennek verbális kifejeződései: gúnyos megszólítások, burkolt sértések, ironikus célzások); 2. a tanulók igénybevétele tanulmányi vagy nevelési célokat nem szolgáló munkákra (pl. küldönci megbízás, szertárrendeztetés stb.); 3. anyagi hozzájárulások kikényszerítése (pl. ballagási ajándék „megrendelése”); 4. szerelmi kapcsolat a tanár és a tanítványa között (ha a pedagógus nem utasítja el egyértelműen a diák rajongását, vagy kifejezetten ő kezdeményez); 5. világnézeti, politikai indoktrináció (direkt befolyásolás), vagy azoknak a tanulóknak az előnyökhöz juttatása, akik a pedagóguséhoz hasonló politikai, vallási stb. meggyőződés hívei; 6. „bújtatott autokrácia” – a gyerekek személyiségének, önálló kezdeményezéseinek nevelési érdekek hangoztatásával elleplezett elnyomása; 7. a pedagógiai diszkréció megsértése, a gyermek bizalmával való visszaélés, titkainak továbbadása, nyilvánosságra hozatala. Mind a hét probléma meglehetősen „időtálló”, tehát nemcsak a múlt század utolsó évtizedeiben voltak jelen az iskolák világában, sajnos napjainkban is aktuálisak, így a megkérdezett hallgatók diákként is találkozhattak velük, és esetleg a gyakorlatuk alatt is láthattak példát a fenti vétségekre. Arra kértük őket, hogy a legkevésbé súlyosnak ítélt pedagógiai műhibát 1-es számmal, a legsúlyosabb vétséget pedig a legnagyobb számmal (7) jelöljék meg. A 26 főből 25 értette meg a feladatot, 1 hallgató félreértette, így az ő válasza értékelhetetlen volt.

A válaszok értékelésekor úgy találtuk, hogy a hallgatói csoport véleménye viszonylag homogén a legenyhébb és a legsúlyosabb etikai vétség kiválasztásakor. A köztes tartományban is egyfelé húznak az eredmények, csak ott egy kicsit nagyobb a szórás (lásd *1. táblázat*). A 25-ből 21 fő azt tekintette a legenyhébb vétségnek, ha a tanárok nem nevelési céllal veszik igénybe a diákok munkaerejét. 3 fő az anyagi hozzájárulások kikényszerítését, 1 fő pedig a bujtatott autokráciát helyezte el a legkevésbé súlyos bűn skatulyájában.

2-es számot (tehát a második legenyhébb vétség skatulyáját) kapta 10 fő esetében az anyagi hozzájárulások kikényszerítése. Elképzelhető, hogy a hazánkban elterjedt hálapénz- és borralaló-kultúra hatása mutatkozik meg a tanárok által sugalmazott ajándékozás megbocsáthatónak ítéelésében. 5 fő a finom megtorlások bűnét látta el 2-es számmal, 4–4 fő a diákok munkaerejének igénybevétele nem nevelési céllal, valamint a bujtatott autokráciát, 1–1 fő pedig a világnézeti indoktrinációt és a pedagógiai diszkréció megsértését tartotta a második legenyhébb tanári véteknek.

3-as számmal látta el, tehát közepesen súlyos véteknek ítélte 10 fő a finom megtorlásokat. Értelmiségi és felnőtt emberhez valóban méltatlan a kicsinyes bosszúállás, a visszavágás, joggal elvárt tanári erény a nagylelkűség és a megbocsátás. Sajnos erről kevés szó esik a képzés során a pedagógiaórákon, inkább csak szépirodalmi és filmművészeti alkotások mutatnak példát arra a tanárjelölteknek, hogyan kell a diákok szurkálódásait, gonoszkodását jószággal és emberséggel viszonzni.

Etikai vétségek Súlyosság foka	1. finom megtorlások, pikkelés	2. a diákok igénybevétele nem nev. célú munkára	3. anyagi hozzájárulások kikényszerítése	4. szerelmi kapcsolat ta- nár és diákja között	5. világnézeti, politi- kai indoktrináció	6. bűjtatott autokrácia	7. a ped. diszkréció meg- sértése
1 – nagyon enyhe vétség	0	21	3	0	0	1	0
2 – enyhe vétség	5	4	10	0	1	4	1
3 – közepesen súlyos vétség	10	0	3	0	7	5	0
4 – súlyos vétség	4	0	2	2	7	8	2
5 elég súlyos vétség	2	0	2	3	6	5	7
6 – nagyon súlyos vétség	3	0	5	4	1	2	10
7 – legsúlyosabb vétség	1	0	0	16	3	0	5

1. táblázat: A hét legjellemzőbb tanári vétség V. éves nyíregyházi osztatlan tanárszakos hallgatók általi megítélése

*Forrás: saját szerkesztés, N = 25*

4-es számmal látta el s így a „súlyos vétség” skatulyájában helyezte el a bűjtatott autokráciát 8 fő. Majdnem ugyanennyien tekintették súlyos vétségnek a világnézeti indoktrinációt (7 fő). 4 hallgató a finom megtorlásokat tartotta súlyos tanári bűnnek, 2-2 fő pedig az anyagi hozzájárulások kikényszerítését, a pedagógiai diszkréció megsértését és a tanár és diák közötti szerelmi kapcsolatot ítélte ilyen fajsúlyúnak.

5-ös számmal látta el s így az „elég súlyos vétség” kategóriájában helyezte el a pedagógiai diszkréció megsértését 7 fő. Ugyanezt a vétséget 6-os számmal jelölte meg, tehát a „nagyon súlyos vétség” kategóriájába sorolta be 10 fő. Ez a személyiségi jogok és a diákjogok rendszerváltás utáni megerősödését, a privát szféra határainak kitolódását és az emberi méltóság tiszteletben tartásának felértékelődését mutatja. E vétség megvalósulásai szintén széles skálán helyezhetők el, fokozatai vannak, a diák bizalmával való visszaéléstől egészen a diák jó hírnevének tönkretételéig.

7-es számmal kellett megjelölniük a megkérdezetteknek az általuk legsúlyosabbnak ítélt tanári vétséget. Vizsgálatunkból az derült ki, hogy a hallgatók többsége (16 fő, azaz 64%-uk) a tanár és diák közötti szerelmi kapcsolatot tartja a legelítélendőbbnek. Úgy gondoljuk, a hallgatók erkölcsi érzéke egészségesen működik, jól érzékelik az egyes vétségek súlyát. A szerelmi kapcsolat kategória az elcsábítástól, megrontástól kezdve magába foglalja a diák szexuális kihasználását, molesztálását. A 2017-es év nagy leleplezései (a „me too”- kampány nyomán kiderült bűnök) is hozzájárulhattak ahhoz, hogy hallgatóink igen érzékenyek az ilyen jellegű morális vétségekre, amelyekre valóban nincs bocsánat.

### A kérdőív harmadik feladata: a negatív tanári attitűdök értékelése

A 3. feladatban ugyancsak arra voltunk kíváncsiak, hogyan ítélnék meg a hallgatóink kisebb vagy nagyobb mértékben helytelen tanári magatartásformákat, ebből próbáltuk kideríteni, és mennyire fedezhető fel körükben a fiatal generáció gondolkodásában és viselkedésében egyre gyakrabban megfigyelt „egészséges” egoizmus. 12 olyan magatartásformát adtunk meg, amelyek mindegyike részben vagy teljesen kifogásolható.<sup>1</sup> Előtte beszélgettünk az egyes magatartásformákról, egyértelműsítettük az egyes kifejezések jelentését. Arra természetesen ügyeltünk a bevezető beszélgetésben, hogy ne minősítsük az egyes magatartásformákat, sugalmazás, befolyásolás ne történjen. Azt azonban szükségesnek találtuk, hogy a félreértelmezés lehetőségét így előre kizárjuk. Így pl. az első ilyen kijelentés a következő volt: „elvárja, hogy kollégái segítsenek pedagógiai problémái megoldásában.” Itt megbeszéltük, hogy egy döntésképtelen, határozatlan tanári személyiséget képzelhetünk magunk elé, aki még az apróbb fegyelmezési vagy óraszervezési gondoljaival is a kollégáit terheli.

Az egyes magatartásformákat egy háromfokú skálán kellett elhelyezni: egyáltalán nem rossz, elég rossz vagy nagyon rossz lehetett egy tanári attitűd a skála fokozatai szerint. A 12 értékelendő magatartásforma a következő volt: 1. elvárja, hogy kollégái segítsenek problémái megoldásában; 2. mindig igyekszik a vezetők kedvében járni; 3. túl lágyszívú a diákokkal, mert nem bírja elviselni a kritikát; 4. pedagógiai munkája szakmai szempontból kifogásolható; 5. nem vállal részt a tantestület kötelezettségeiből; 6. „fúrja” kollégáit saját előrejutása érdekében; 7. nem vállalja tetteiért a felelősséget; 8. igazának erőszakkal is kész érvényt szerezni; 9. hazudik a diákjainak; 10. félrevezeti a vezetőséget; 11. az olyan alkalmat, amely számára előnyt jelent, gondolkodás nélkül kihasználja; 12. minden körülmények között ragaszkodik a saját véleményéhez.

A 12 magatartásformából egyetlenegy volt, amelyet mind a 26 fő „nagyon rossznak” minősített. Ez a listán 7. szám alatt szereplő attitűd volt: „nem vállalja tetteiért a felelősséget”. 26-ból 25-en úgy gondolták, hogy a „nagyon rossz” kategóriába tartozik az is, ha egy tanár „fúrja a kollégáit a saját előrejutása érdekében”. 26-ból 23-an ítélték „nagyon rossznak”, ha valaki erőszakkal szerez érvényt az igazának, 3 fő szerint ez csak „elég rossz” attitűd. Talán a céges kultúrára jellemző kötelező munkavállalói lojalitás eszméjének a terjedésére utal az, hogy 26-ból 22-en „nagyon rossznak” minősítették azt is, ha valaki félrevezeti a vezetőséget. 4 fő szerint ez csupán „elég rossznak” tekinthető.

Néhány meglepetést is hozott számunkra azoknak a válaszoknak az értékelése, amelyeket erre a feladatra adtak a hallgatóink. Így pl. azt vártuk, hogy a 9. sz. alatt megfogalmazott tanári attitűd („hazudik a diákjainak”) majd egyhangúlag „nagyon rossz” minősítést kap. Nem így történt: mindössze 17 fő minősítette „nagyon rossznak” ezt a magatartást, 9 fő számára ez csak „elég rossz”, tehát nem a megbocsáthatatlan bűn, hanem a bocsánatos bűn kategóriájába sorolták ezt a vétségét. Itt bizony már egyfajta erkölcsi relativizmus érzékelhető a hallgatóknál.

---

<sup>1</sup> A 3. feladatban feltüntetett magatartásformákat Czebe Katalin és Dillong Renáta kérdőívének (Czebe–Dillong 2009) II. részéből vettük át. Az eredeti kérdőívben 22 értékelendő magatartásforma szerepel.

Több olyan magatartásformát, attitűdöt is szerepeltettünk a feladatban, amelyek kapcsán azt figyelhettük meg, mennyire működik a hallgatók körében a már említett „egészséges” egoizmus, a korszellem által diktált erőteljesebb önérdékérvényesítés (lásd 2. táblázat). Sajnos az derült ki a válaszokból, hogy valóban megjelent a hallgatók gondolkodásában ez a szemlélet. A 11. sz. alatt a következő magatartásformát írtuk le: „az olyan alkalmat, amely számára előnyt jelent, gondolkodás nélkül kihasználja”. Ezt mindössze 12 fő minősítette „elég rossznak”, tehát bocsánatos bűnnek, 10 fő szerint ez egyáltalán nem rossz attitűd. Csupán 4 jelölt gondolta úgy, hogy „nagyon rossz” az ilyen tanári magatartás.

<b>A megadott magatartásformák megítélése</b>	<b>NEM ROSSZ</b>	<b>ELÉG ROSSZ</b>	<b>NAGYON ROSSZ</b>
<b>Tanári magatartásformák</b>			
1. elvárja, hogy kollégái segítsenek pedagógiai problémái megoldásában	15	11	0
2. mindig igyekszik a vezetők kedvében járni	4	17	5
3. túl lágyszívű a diákokkal	2	11	13
4. munkája szakmai szempontból kifogásolható	1	8	17
5. nem vállal részt a tantestület kötelezettségeiből	2	15	9
6. „fúrja” kollégáit saját előrejutása érdekében	0	1	25
7. nem vállalja tetteiért a felelősséget	0	0	26
8. igazának erőszakkal is kész érvényt szerezni	0	3	23
9. hazudik a diákjainak	0	9	17
10. félrevezeti a vezetőséget	0	4	22
11. az olyan alkalmakat, amely számára előnyt jelent, kihasználja	10	12	4
12. minden körülmények között ragaszkodik a saját véleményéhez	9	14	3

2. táblázat: Tanári magatartásformák V. éves nyíregyházi osztatlan tanárszakos hallgatók általi megítélése

*Forrás: saját szerkesztés, N = 26*

Úgy gondoltuk, hogy az 5. sz. alatt említett attitűdöt – „nem vállal részt a tantestület kötelezettségeiből” – a többség „nagyon rossznak” fogja minősíteni. Azt mindenkinek éreznie kellene, hogy a közös feladatokból ki kellene venni a részüket. Mégis 15 fő úgy gondolta, hogy ez csak bocsánatos bűn, azaz „elég rossz” a mi skálánkon. Csupán 9-en minősítették „nagyon rossznak” ezt az attitűdöt. 2 fő úgy gondolta, hogy ez egyáltalán nem rossz magatartás. Itt már elég észrevehető az „egészséges” önzés mentalitásának érvényesülése, a többiek érdekének kisebb mértékű figyelembevétele.

### **Következtetéseink**

Vizsgálatunk tanulságait összegezve arra jutottunk, hogy sikerült egy fehér folt-ra, lefedetlen területre bukkannunk az osztatlan tanárképzésben. Egyértelművé vált

számunkra, hogy az általunk vizsgált területet erőteljesebben kellene reprezentálni a képzésben (akár önálló féléves tantárgy formájában). Stabilabb fogódzókra, útmutatósokra van szükségük a szakmai etika terén is a hallgatóinknak. A vizsgálatba bevont kicsi minta is egyértelműen tükrözi erkölcsi felfogás szempontjából az Y-generáció jellemzőit. (pl. azt, hogy jóval lojálisabbak a vezetéshez, mint az inkább protest-jellemzőket mutató X-generáció.) Bár a vizsgálati mintánk nem volt reprezentatívnak tekinthető, az kiderül az eredményekből, hogy a világunkban egyre erőteljesebben érvényesülő erkölcsi relativizmus a hallgatóink szakmai erkölcsi döntéseiben is tetten érhető.

A kutatás szempontjából sikerként értékeltük, hogy a mérőeszközünk működőképesnek bizonyult. Tudatosan, sok töprengés után építettük fel így a kérdőívet: az első feladat csak kóstoló, ráhangolódás jellegű volt, a másodikban már számot kellett adniuk a megkérdezetteknek az erkölcsi felfogásukról, szakmai etikájukról, a harmadikban pedig egészen nyíltan színt kellett vallaniuk. Ez meg is történt. Ezt a feladatot csak harmadikként volt érdemes beiktatni, az első kettő előkészítette a számára a terepet: megnyitotta a hallgatókat. Mivel érdekel bennünket, hogy más pedagógusképző intézmények milyen szakmai etikai felkészítés birtokában bocsátják ki az osztatlan tanárszakos hallgatóikat, úgy döntöttünk, mindenképpen meg kell ismételni nagyobb mintán a vizsgálatot. Ez már csak azért is lényeges, mert a képzés deklarált eszménye a reflektív pedagógus; a reflektivitásnak pedig egyik lényeges ismérve lehet az, hogy mennyire képes felismerni a tanár azokat a szakmai etikai vezérelveket, amelyek mentén az elképzeléseit az oktató-nevelő munkáról, az egyre összetettebbé váló tanári szereprendszerről megfogalmazza.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Czebe Katalin – Dillong Renáta (2009). *Etikai kódex a mai Magyarországon?* In Oszályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete honlapja [online]. 2009. jún. 3. [2018. szept. 5.] < URL: <http://www.oszalyfonok.hu/cikk.php?id=666>
- Gombocz Orsolya (2003). Pedagógusetikai kódex pályakezdő pedagógusok és tanárszakos hallgatók véleményének tükrében. In Bárány L. – Hoffmann R. (szerk.): *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak. Tanulmányok, normák és esetleírások* (old.: 72–78). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hankiss Elemér (1974). A tanári pálya foglalkozási ártalmairól. *Kritika*. 3/1, 16–18.
- Szakál Ferenc Pál (2017). *Pedagógusokkal szembeni etikai elvárások az Nkt. alapján*. Diasorozat. In Református Pedagógiai Intézet honlapja [online]. 2017. febr. 16. [2018. dec. 20.] URL: [http://refpedi.hu/sites/default/files/hir\\_kepek/SzFP.pdf](http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/SzFP.pdf).
- Szontagh Pál Iván (2018). Érték, rend, értékrend. A keresztyén pedagógusokkal szemben támasztott minőségi és etikai elvárások, valamint azok kodifikációs problémái. [PhD-értekezés] Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola, 2008. 244. old.
- Zrinszky László (1995). *A pedagógusetika elméleti és gyakorlati kérdései*. Jászberény: Agrárszakoktatói Intézet – Jászberényi Tanítóképző Főiskola.
- Zrinszky László (2002). *Nevelélmélet*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Zsolnai József – Zsolnai László (1987). *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest: Tankönyvkiadó.

# DR. BENKEI-KOVÁCS BALÁZS

egyetemi adjunktus, ELTE PPK FTI, Budapest  
benkeikovacs.balazs@ppk.elte.hu

## A szakképzési Híd-programok hatásvizsgálata kvalitatív kutatásra támaszkodva

*A tanulmány célja, hogy a szakképzési Híd-programok magyarországi megvalósulása kapcsán felhívja a figyelmet arra, hogy ez a tanuló célcsoport halmozottan hátrányos helyzete okán kifejezetten nehezen integrálható az iskolarendszerbe, még a felzárkóztató oktatás keretében is. A hazai szakképzési Híd-programok közel 2000 leszakadó tanulót érnek el átlagosan évente. A program során tapasztaltakról 18 félig strukturált interjú keretében készült kvalitatív jellegű vizsgálat az érintettekkel, az interjúsorozat eredményeit és következtetéseit egy tematikus adatelemzés keretében mutatjuk be. A tanulmányban a számok mögötti emberi tényező fontosságára, a tanári empátia és módszerek jelentőségére kívánjuk a hangsúlyt fektetni: egy-egy sajátos sikerorientáltságra törekvő szakmai-tanári munkaközösség a még oly nehéz helyzetben lévőkön is képes hatékonyan segíteni.*

Kulcsszavak: szakképzési Híd program, felzárkóztatás, tanári attitűd, jó gyakorlatok

### Bevezetés

A szakképzési Híd-programok célja, hogy az általános iskolából lemorzsolódó, de hatodik befejezett általános iskolai osztállyal rendelkező tanulók számára lehetővé tegye az általános iskolai tanulmányok befejezését, bevonva őket a közismereti képzéssel párhuzamosan a szakmai képzésbe is. A program 20 hónapos tanulmányi időtartama alatt egy rész-szakképesítés megszerzésének a lehetőségét is biztosítja. A szakképzési Híd-programokat Magyarországon a Szakképzés Centrumok (Benkei-Kovács–Üröginé 2017) irányítása alatt álló szakképző iskolák szervezik (Mayer 2016; Vámosi 2015; Fehérvári 2015).

A hazai iskolai lemorzsolódás elleni összehangolt intézkedések szoros összhangban zajlanak az Európai Unió Bizottsága által javasolt és más uniós tagállamokban is végbemenő folyamatokkal. Ezen eszközök egyik innovatív és új keletű eszköze 2015-ben önálló polgárjogot nyert szakképzési Híd-program. A 2012-ben létrehozott, HÍD I. (köznevelési irányultságú) és HÍD II. (szakképzési irányultságú) felzárkóztató programokat a jogszabályalkotó 2015-ben választotta ketté, és a Szakképzési Centrumok intézmény hálózatában 2016. szeptember 1-vel indultak el az önálló szakképzési Híd-programok. A rendszer folyamatos fejlesztésen esik át, könnyíti és javítja az intézményfenntartó a feltétel részvételeit, mind a tanulók, mind a pedagógusok körében. (Benkei-Kovács 2017.) A 2018. évi kormányzati átszervezéssel a szakképzési Híd-



programok, és a Szakképzési Centrumok az Innovációs és Technológiai Minisztérium irányítása alatt működnek tovább.

Jelen tanulmányban egy kvalitatív kutatás keretében, öt jelentős regionális szakképzési központ intézményi gyakorlatát megvizsgálva, a felzárkóztatás rendszerében az adatsorok mögötti emberi tényezőt sajátosságait kívánjuk feltárni, keresve a rendszerfejlesztés lehetséges megoldásait is.

## A kutatás módszertana

A kvalitatív vizsgálat keretében 18 interjút vettünk fel 2017 májusa és júniusa során. Az interjúsorozat célja volt, hogy a szakképzési Híd programban résztvevő szereplők (tanulók, szakoktatók, képzési vezetők) nézeteit feltárjuk egy differenciált mérőeszköz segítségével. A kutatás földrajzi megoszlás tekintetében jól reprezentálta az intézményhálózat országos lefedettségét: a kiválasztott tagintézmények öt eltérő gazdasági környezettel jellemezhető régió szakképzési centrumaihoz tartoznak. Az intézmények kiválasztásakor a tanulói volumen tekintetében is törekedtünk az arányosságra: kerültek a vizsgálati mintába olyan regionális központok, ahol nagyobb létszámban tanulnak a program keretében (Debreceni és Pécsi Szakképzési Centrumok), valamint olyanok is, ahol közepes a tanulói részvétel az adott programban regionális szinten (Salgótarjáni és Zalaegerszegi Szakképzési Centrumok), és egy olyan is, ahol kevesebb tanuló vesz részt benne (Váci Szakképzési Centrum).

A félig-strukturált interjúsorozat három önálló kérdéssorra épült, mely az érintettek egy-egy csoportját kívánta megszólítani: a képzési vezetők, a szakoktatók és a tanulók eltérő kérdéseket kaptak az interjú adatfelvétel során. Kutatás-módszertani és kutatás-etikai szempontból a résztvevők számára anonimitást biztosítottunk, minden interjúról hangfelvétel és kódolt szövegátirat készült (*1. táblázat*). A szövegátiratok kódszámmal történő ellátását követően az ATLAS.ti kvalitatív kutatási szoftverrel elemeztük az adatbázist, Gibbs (2009), Saldana (2009) és Paulus-Lester (2015) kutatás-módszertani útmutatását követve.

Kód	Típus	Kód	Típus
IA01	Iskolaigazgató (1)	IA10	Iskolapszichológus (1)
IA02	Híd tanuló (1)	IA11	Iskolaigazgató (3)
IA03	Híd tanuló (2)	IA12	Híd tanuló (5)
IA04	Szaktanár (1)	IA13	Szaktanár (4)
IA05	Híd tanuló (3)	IA14	Iskolaigazgató (4)
IA06	Szaktanár (2)	IA15	Iskolaigazgató (5)
IA07	Iskolaigazgató (2)	IA16	Szaktanár (6)
IA08	Híd tanuló (4)	IA17	Híd tanuló (6)
IA09	Szaktanár (3)	IA18	Szaktanár (5)

*1. táblázat: Az interjúalanyok típusai és kódszámuk*

*Forrás: saját szerkesztés*

A 18 interjú szoftveres elemzése során 351 olyan szövegszekvenciát jelöltünk ki, amelyek 64 tematikus csoportba sorolva segítettek mélyebben megérteni a Híd-programok működésének sajátosságait, a résztvevők gondolkodásának mintázatait, az egyes intézmények sikerének okait, és a jó gyakorlatok mögött meghúzódó módszereket, attitűdöket. A kutatás eredményeinek elemzésekor a szakképzési Híd-program tanulóinak jellemzése, a program sikerességét meghatározó intézményi tényezők, valamint a fejlesztési javaslatok tematikája köré csoportosítottuk a kvalitatív vizsgálatunkban a fontosabb kódcsaládokat. A vizsgálatnak egy holisztikus, és önálló paneljében pedig egy művészetterápiával támogatott jó gyakorlat bemutatását próbáltuk meg minél sokoldalúban megvalósítani. Jelen tanulmányban az interjúkból elsősorban olyan részletek hivatkozására és kiemelésére törekszünk, amelyek tipikusnak tekinthetők az elemzés alapján, és a gondolkodási mintázatok párhuzamosan megtalálhatóak voltak a hasonló karakterisztikával rendelkező intézmények munkatársaival, valamint tanulóival folytatott interjúk során.

Kvalitatív kutatásunk célja, hogy a vizsgálatban feltárt tanulói-tanári attitűdök (Falus 2003) és gondolkodási mintázatok alapján a programban résztvevő intézményeket különböző klaszterekbe tudjuk sorolni.

## **A kutatás eredményei**

### *A szakképzési Híd-programok tanulóinak jellemzése*

A szakképzési Híd-program sikere érdekében az egyik legfontosabb tanulság, hogy pontosan kell ismerni a programba bevont tanulói populáció jellemzőit, és nem szabad téves elvárásokat támasztani irányukba. A célcsoport megismerése céljából hat tanulóval készült interjú, valamint jellemzésük során a velük dolgozó pedagógusok véleményére is támaszkodtunk. A szakképzési Híd-programok átlagos tanulója a képzés megkezdésekor vagy magatartási problémákkal küzdő, átlagos vagy gyengébb készletű tanuló közé tartozik, vagy pedig a jobb képességű ugyanakkor kifejezetten deviáns viselkedésű diák (2. számú táblázat). A tanulócsoportok megítélése az intézményi munkatársak részéről (oktatók és vezetők) alapvetően kettős, melynek polaritása erősen függ attól, hogy az adott szakember milyen kapcsolatban állt a Hidas tanulókkal, átélte-e sikerélményt velük a pedagógia munka során.

A szakoktatók és képzési vezetők egy részén a csalódottság érződik, ahogy ezt számos esetben meg is fogalmazzák. Az egyik képzési vezető kategorikusan kijelentette, hogy a tanulók esetében hiányoznak a további képzéshez szükséges alapkompenciák is: „Teljesen, nagyon gyengék. Tehát mondhatnám azt, hogy van olyan, akinek az írás, olvasás is gondot jelent. Tehát ott tartunk, hogy hiába, hogy elvégezte ugye a hatodik osztályt, mert ugye az belépési feltétel, de szerintem egy első, második osztályos szintjén jó, ha vannak.” (IA01, iskolaigazgató). Ugyanazon intézményben egy szakoktató is hasonlóan vélekedik: „Most legyünk őszinték, aki kilenbe idejön, az elvégezte a hetet, elvégezte a nyolcat, már akárhogy, hacsak pótvizsgálással is. Most ezek a tanulók nem végezték el a hetet és a nyolcat. Még lehet olyan is, hogy egyik tantárgyból esetleg kimaradt, most mondok egy-egy példát, például fizika vagy ké-

mia. Most nem emlékszem pontosan, de talán a kémia hétben, nyolcban van. És ha a gyerekek nem végezte el a hetet, nyolcat, lehet, hogy nem is hallotta, milyen az a kémia tantárgy. Ez látszott a felkészültségükben, a tananyagismeretükben is látszik, na meg azért a képességükben is” (IA04, szakoktató).

Máshol ezt a képességbéli hiányt kevésbé érzik a pedagógusok problematikusnak: egy olyan szakoktató, aki osztályfőnként is dolgozott együtt a tanulói célcsoporttal, pozitívabban ítéli meg őket. „Amikor megkezdik ezt a képzést, akkor a gyerekek így összességében olyanok, mint egy zsák bolha. Tehát nem tudnak viselkedni, nem tudják a szabályokat, a normákat, a kereteket, hogy mit hogyan kell, tehát ez látszik rajtuk. Egyébként a képességeikkel nem lenne probléma, én úgy gondolom, hogy inkább a magatartásuk miatt kerülnek ide, ámbár nem tanulnak. De ha tanulnának, akkor nagyon jó eredményeket érnének el a gyerekek. (...) Olyan nagy hiányosságuk egyébként nincs, mert akármelyik osztállyal is felveszik a versenyt” (IA06, szakoktató).

Azt, hogy a tanulói csoportban alapvetően jó képességű tanulók is kerülnek, több képzőintézmény munkatársai is megerősítették: „Abszolút nem elveszett gyerekek, csak az életük egy bizonyos része főleg családi okok miatt, félrecsuklott, de nagyon nagy százalékban jó képességekkel rendelkező gyerekek. Főleg, ugye, a beilleszkedési és magatartási zavarokkal küzdenek. Tehát amint mondtam, a családi háttér legmeghatározóbb, és iszonyatosan kötődnek, tehát nagyon-nagyon tudnak kötődni, mert pontosan az otthonnak a hiánya, a kötődés, az nincs, és ugye, nekik azt be kell pótolni” (IA09, szakoktató).

Az olvasási és írási kultúra ugyanakkor ebben a tanulói közegben kifejezetten gyenge, otthon gyakorlatilag egyáltalán nem vagy nagyon keveset olvasnak, a megkérdezettek hidas tanulók közül könyvet egyikük sem olvasott az elmúlt évben, leginkább a híreket, azon belül pedig a sporthíreket követik. Az analfabetizmus és a munkanélküliségre való hajlam családon belül öröklődhet náluk, egy szakoktató véleménye alapján.

A tanulók családi háttere nem nevezhető egységesnek, de mindenképpen rendszerint valamilyen hátránnyal indulnak: elváltak vagy meghaltak a szüleik, vagy munkanélküliek, és emiatt az iskolai előmenetelhez szükséges támogatás teljesen hiányzik, vagy pedig rossz családi mintákat hoznak magukkal (2. táblázat).

A meginterjúvált hat tanuló közül egy fő lakott nevelőotthonban (IA12), három fő esetében az édesapa nem élt együtt a családdal (IA02, IA03 és IA08). Két főnek volt rendezett a családi háttere, ők magatartási rendellenességgel együtt járó betegség vagy hiperaktivitás miatt kerültek ki az általános iskolai oktatásból (IA05 és IA17).

Nagyon fontos eredménye a kutatásnak, hogy feltárta: nemcsak hiányos, hanem hiányzó családi háttér, magukra hagyottság jellemzi ezeket a diákokat. Ebből a szempontból is kiemelten fontos a megfelelő emberi kapcsolat a tanárokkal, illetve egy oldott légkör biztosítása számukra az oktatási intézményben. „Az nagyon jó, ha egyáltalán bármilyen szülőt találunk, mert a tizenhaton túli gyerekek közül nem egy van, aki magát tartja el, vagy a bátyjával él, vagy kollégiumban van, vagy nevelő otthonos, tehát nem nagyon tudunk összefogni mással, csak a gyerekekkel meg mi magunk. Tehát a legnagyobb eszköz a hídban és speciális szakiskolában maga a pedagógus személye. A módszertan meg a tananyag utána jön. Tehát, hogyha a személyisége olyan, hogy a gyereket meg tudja nyerni magának, akkor, ha másért nem, a kedvünkért tanul.

Interjú kódszám	Képességek	Motiváció	Családi háttér	Viselkedés
IA02 17 éves fiú	Nagyon gyenge	Közepes	Az apa nincs jelen (külföld)	Normális
IA03 16 éves fiú	Közepes	Nagyon gyenge	Elvált szülők	Normális
IA05 17 éves fiú	Erős	Közepes	Erős családi háttér	Anomáliák, rohamok
IA08 17 éves fiú	Erős	Erős	Elvált szülők, pozitív mostoha apa	Anomáliák, kommunikációs problémák
IA12 18 éves lány	Gyenge	Közepes	Az apa meghalt, az anya magatehetetlen	Normális
IA17 17 éves fiú	Erős	Erős	Szülők elváltak, mostohaapa és édesanya nevelik	Anomáliák, kommunikációs problémák

2. táblázat: A tanulói interjúalanyok jellemzése tanári vélemények alapján

*Forrás: saját szerkesztés*

Komolyan mondom, hogy ez egy egészen felemelő érzés, hogy az embernek bizalmat szavaznak a gyerekek, és a kollegáim is így érzik” (IA16, képzési vezető).

Más képzési vezetők is kiemelik, hogy az iskolának egy megtartó-támogató környezetet szükséges adni e célcsoport számára, ha sikeres szeretne lenni, hiszen a korábban kialakult averziókon való átlendülésben kell segíteni a lemorzsolódott tanulókat.

A tanulók motivációja ebben a célcsoportban is nagy szórást mutat, hasonlóan a tradicionális szakképzésbe bevont társaikéhoz (Kerékgyártó-André 2010). Azon diákok, akik erősebb családi háttérrel, jobb alapképességekkel rendelkeznek, csalódásként élték meg, hogy kiestek az általános iskolai tanulásból (IA03, IA05, IA17). A többi megkérdezett tanuló, akik gyengébb alapképességekkel, továbbá gyengébb családi hálóval rendelkeznek (IA02; IA08; IA12), erősebben kapaszkodtak, hogy bent tudjanak maradni a programban. Ez a motiváció azonban erősen személyfüggő is egyben, mert hasonló szociológiai és családi jellemzőkkel morzsolódott le a tanulási szakasz során számos csoporttársuk.

Egy szakoktató kolléga szerint a korábbi iskolai sikertelenségben gyökerezik leginkább az alul-motiváltságuk. Egy képzési vezető fő nehézségnek a demotivációból fakadó érdektelenséget tartja, ami az intézményi képzésben való részvételi kultúra hiányával párosul náluk: „Az a baj, hogy ezek a gyerekek sokszor nem is biztos, hogy a szellemi kapacitásuk miatt kell, hogy megbuktassák. Magyarul a probléma ott van, hogy effektív őket nem érdekli a tanulás. Na, most képzelje el, hogy ezeket a tanulókat, akik éveken keresztül nem jártak iskolában, ezeket a tanulókat kell nekünk beültetni a padba” (IA15, képzési vezető).

A lemorzsolódás a programon belül is jelen van, és a szakiskolai Híd osztályokat is erősen érinti, a felkeresett intézményekben tanulók 20–40-60 %-a nem fejezi be a képzést. Találunk olyan végzős osztályt, ahol összesen ketten vizsgáznak a 9 fővel induló csoportból.

Az interjúk tapasztalata alapján a pedagógusok és az intézményvezetők szakmai munkája meghatározó lehet abban, hogy ez az arány alacsonyabb legyen. Ugyanakkor, még az elkötelezett pedagógusi teamek tagjai is elismerik, hogy „mindenkit nem tudnak megmenteni”. Az első lépés a diákok tanulói képességének helyreállítása, egy egészségesebb önértékelés kialakítása lehet, amit négy intézményben hangsúlyoztak az öt felkeresett iskola közül. Ennek a feladatnak a mottója lehetne az egyik képzési vezető véleménye: „Az a tapasztalatom, hogy az idekerülő tanulók már olyan élettörténeteket tudhatnak maguknak, olyan kudarcokat éltek meg, sokszor az általános iskola már annyira leírta őket, hogy a gyerekekbe’ nincs meg az a motiváció, hogy ő valamit is elérjen és megtanuljon, hogy több legyen. Tehát fordítani kellett a helyzetet, én azt látom, és előbb kellene megnyerni a gyereket, meggyőzni arról, hogy ő is képes arra, hogy tanuljon, hogy valamivé váljon, és akkor csak utána tud jönni a szakmai rész. Ez speciális pedagógiai tudást igényel” (IA07, képzési vezető).

### *A program sikerességét befolyásoló tanári attitűdök*

Az érintettek véleménye alapján egyöntetűen látszik, hogy a Hidas osztályok tanulóinak sikerességét elsődleges módon határozzák meg a tanári attitűdök, a pedagógia szakértelem és felkészültség. Az interjúk tapasztalatai alapján a támogató intézményvezetés, és a megfelelően kialakított tárgyi környezet mellett a siker kulcsa a szaktanári hozzáállásban és az általuk támasztott elvárásokban rejlik.

A tanulók is egyértelmű visszajelzést adnak ezzel kapcsolatban. A „rossz tanár” fogalmát kifejtve a következőket sorolja fel az egyik sikeresen reintegrált diák: nem kellőképpen türelmes, nem veszi figyelembe a lassabb tanulók haladási ütemét. Ezért ő is lemaradt annak idején, a tananyag feldolgozásakor „nem várták be”, és végül kiesett az általános iskolából. A szakképzési Híd program azonban teljesen más volt számára, összességében elégedett vele, nem változtatna meg semmit. Azt kívánja, hogy „a tanárok maradjanak ilyenek, amilyenek vele is voltak” (IA17, tanuló).

A Hidas osztályokban dolgozó tanárok számára a tanulók szeretete, a megértés, az empátia és a magas fokú türelem azok a jellemzők, amikre a szaktudás mellett elsődlegesen szükség van. Az átlagnál erősebb empátia hiányát a munkakör betöltésére való alkalmatlansággal azonosítják a programban dolgozók. Az elvárásoknak a csoport szintjéhez való igazítása, „könnyítése” – a megkérdezett iskolapszichológus szerint – azonban nem erkölcsi alapoktól mentes magatartás, hanem a tanulócsoporthoz való megértéssel történik. „Érdemes megnézni, hogy mi van a háttérben, megismerni az életútjukat. És akkor, hogyha ezáltal a szakoktató is elfogadóbban áll hozzá, akkor a gyerek is jobban akarja, hogy megfeleljen a szakoktátónak. Az a lényeg, hogy azáltal, hogy akkor vele is kialakul egy kötődés. És ezáltal nem elítéli, nem úgy kezeli, mint egy ’hülye gyereket’, aki nem képes teljesíteni, hanem látja az adott problémákat a gyerek mögött, akkor tud megértőbben, empatikusabban hozzá fordulni, és ezáltal a gyerek jobban akar teljesíteni, és bizonyítani az oktátónak. Úgyhogy kiegyenlítődik a mérleg” (IA10, iskolapszichológus).

Böjte Csaba tanítása is azt a szemléletet tükrözi, amelyre szükség van a hidas tanulói célcsoporttal való pedagógiai munka kapcsán: „Nem lehet jóvá szidni a világot: A szeretetet nemcsak annak kell adni, aki megérdemli, hanem annak is, akinek

szüksége van rá, aki anélkül megkeseredik, kibontakozásában leáll, és bekerített félelmében gonosszá válik. Szeretnünk akkor is kell, ha nem köszöni meg senki.

A kudarcok, sebek odáig tudnak vezetni valakit, hogy begubózik, s ilyenkor könnyen elutasítóvá válik, talán gonosszá is. Tövises lesznek rajta. Azt gondolom, nekünk az a feladatunk, hogy jó meleg tavaszi esőként megöntözzük, hogy megteremtjük azt a miliőt, amiben ki tud virágozni. Szelíd jósággal, csendes szeretettel tudjuk mi is egy-másból kiszerezni a jót” (Böjte 2015, 140).

Ezt a gondolatot egy képzési vezető a következőképpen fogalmazta meg a Híd program vonatkozásában: „A gyerekeknél, akiket már mindenhol kirúgtak, akiket már agyon szidtak, akik már minden fegyelmi fokozatot megjártak, semmi értelme beírásoknak, fegyelmi akármiknek, üvöltésnek, semminek. Ők le vannak döbbenve a szeretettől, le vannak döbbenve az őszinte érdeklődéstől. Hogy például: Tényleg, azért nem vagy jól, mert tegnap otthagytott a barátnőd? Aha... Akkor ma nem piszkállak, majd holnap megírod. Egy ilyen gesztus, és egy életre megvan a gyerek, vagy arra az évre. Tehát muszáj, hogy az ember egészen más pedagógiai szemlélettel közelítsen ezekhez a gyerekekhez” (IA16, képzési vezető).

Az empátia mellett azonban a pedagógiai következetesség fontosságát is hangsúlyozzák a résztvevők, a tanári csapatmunkát, és annak facilitáló valamint eredményességet növelő hatását (IA06 szakoktató).

Az olyan képzési vezetők is elismerik e tanári kompetenciák fontosságát, akik alapvetően nem örülnek annak, hogy Hidas osztályok tanulnak az intézményében, mivel szerintük a program rontja az intézmény hírnevét (IA14, képzési vezető). A szakiskolákban ugyanakkor vannak olyan oktatók is, akik degradálónak vagy csalódásnak érzik a Hidas osztályokban folyó pedagógiai munkát (IA04, szakoktató). Arra is volt példa, hogy bizonyos esetekben visszautasították ezt a feladatot. Életkor tekintetében ezek a kollégák – egy képzési vezető (IA16) tájékoztatása szerint – a tanári kar idősebb generációjából kerülnek ki.

Néhány szakképzési Híd-programot oktató iskolában SNI-s tanulók képzése is folyik. Ezekben a képzőhelyeken a hidas csoportokkal való munkát hatékonyabban tudják megoldani.

Az empatikus tanároknak is fokozottan kell megküzdenni stresszel, amely a kezdeti időszakban még a később sikeres csoportoknál is fokozottan jelentkezik a magatartási problémákból fakadóan. Van olyan intézmény, ahol iskolapszichológus szakember segít, és vannak olyan tanári munkaközösségek, amelyek teamként szerveződve önszervezővé váltak. Az egyik munkaközösségüket így jellemzik röviden: „Van egy gyógypedagógiai munkaközösségünk, mi rendszeresen, hetente össze szoktunk ülni, és gyakorlatilag mi így tudjuk kibeszélni, megbeszélni, hogy ki milyen módszerekkel tanít a gyerekeknél. Illetve nekünk ez egy ilyen ventiláló csoport is, tehát hogy itt kiadjuk a feszültséget, mert csak így tudunk hétről hétre megújulni, ez az, ami nekünk kell” (IA04, szakoktató).

A megfelelő pedagógiai eszköztár hiánya, a célcsoporttal szemben támasztott túlzó elvárások, a nem kellően empatikus hozzáállásból eredő tanár-diák konfliktusok bizonyos helyzetekben a felzárkóztató munka sikerességét erodálják. E konfliktusforrások egy része célzott pedagógiai továbbképzésekkel orvosolható lenne, amelyekkel kapcsolatos igényt az érintettek is hangsúlyozták.

A Híd-programban kifejtett pedagógiai munka sikeressége kapcsán a felkeresett öt intézményt alapvetően két nagy típusba lehet sorolni: a konzervatív-hagyománytisztelők közé két iskola, az integráló iskolatípusba pedig három képzőintézmény tartozik (3. táblázat).

Iskolatípus	Konzervatív-hagyománytisztelő	Integráló iskola
<i>Nyitottság az innovációra</i>	Nem igazán jellemző	Erősen jellemző
<i>Vezetőség hozzáállása</i>	Elfogadja programot, mint egy szükséges kötelező elemet	Elkötelezett a Híd program sikere iránt
<i>A Híd osztályokra úgy tekintenek, mint</i>	... fenyegető elemekre, amelyek rombolják az intézmény presztízsét és jó hírnevét	... olyan gyerekekre, akiket meg kell menteni, az iskola a társadalmi küldetésének hangsúlyozásával
<i>A szaktanárok érzelmi fókusza</i>	Csalódottság és félelem	Együttérzés és büszkeség, a megélt részsikerek kapcsán
<i>Alkalmazott módszertan</i>	Fegyelmezés-alapú osztálytermi oktatás	Nem tradicionális módszerek és eszközök: művészet-terápia, külső projektek, iskolapszichológus intenzív bevonása
<i>Hatékonyság</i>	Kevésbé hatékony, erős lemorzsolódás	Részben képes megtartani a tanulókat az iskolarendszerben, csoporttökká kovácsolva őket

3. táblázat: Intézményi tipológia a Híd programba való bekapcsolódás sikeressége alapján

*Forrás: saját szerkesztés*

### **Esetpélda egy művészetterápiával támogatott intézményi jó gyakorlatról**

Egy szakképző intézmény jó gyakorlatát szeretnénk kiemelni, amely sikeresen küzd a hátrányos tanulói célcsoport felzárkóztatásáért. Az intézménybe összesen 700 diák jár, akiknek nyolcad része szakképzési Híd vagy sajátos nevelési igényű (SNI) tanuló. Ezen osztályok oktatása térben szegregálva, a főépülettől egy kilométer távolságra található. Az önálló épület taneszköz-parkja korszerű, pályázati forrásból kialakított tanműhelyekkel rendelkezik. Osztálytermeit a „családiasabb hangulat” jegyében rendezték be, a klasszikus sorokba rendezett iskolapadokból álló teremkialakítást kerülik. Az épületben nem iskolai csengő szól, az órák végét jelző zenét (Handel „Alleluia” kórusművéből vett részlet) valamint az oktatás folytatását jelző szignált (Queen „The show must go on” sláger részlete) a tanulóközösség tagjai választották ki.

A vezetőség rendkívül elkötelezett a program társadalmi küldetése iránt: „Sajnos vannak azok a tanulók, akikről igazából több iskola ki tudja jelenteni azt, hogy egyszerűen nem tud mit kezdeni. Én ezzel messzemenőig nem értek egyet. Azért, mert minden iskolában pedagógusok vannak, minden iskolában szakemberek van-

nak, minden iskolában kell tudni foglalkozni ezekkel a gyerekekkel, mert ezek egyre többen vannak.” (IA15 képzési vezető)

A pozitív pszichológia eszközeivel dolgoznak: a dicséret mellett a felnőttként való partneri hozzáállással sikerül a tanároknak és osztályfőnököknek megfogni és érdekeltté tenni a tanulókat. A deviáns viselkedésű tanulókkal való bánásmód itt is nehézségét okoz, őket a tanulók közötti azonos jogok és kötelességek elve alapján próbálják meg szabálykövető magatartásra bírni.

A pozitív pszichológia, egymás elismerése, és az erőszakmentes kommunikáció légköre az alkalmazott pedagógiai módszerek mellett az osztályterem berendezésén is visszatükröződik. Az ajtón olyan szavak és kifejezések kerültek tacepaó módjára kiragasztásra, amelyek az esetleges vulgárisabb nyelvhasználatot idővel ellensúlyozni tudják (1. ábra).



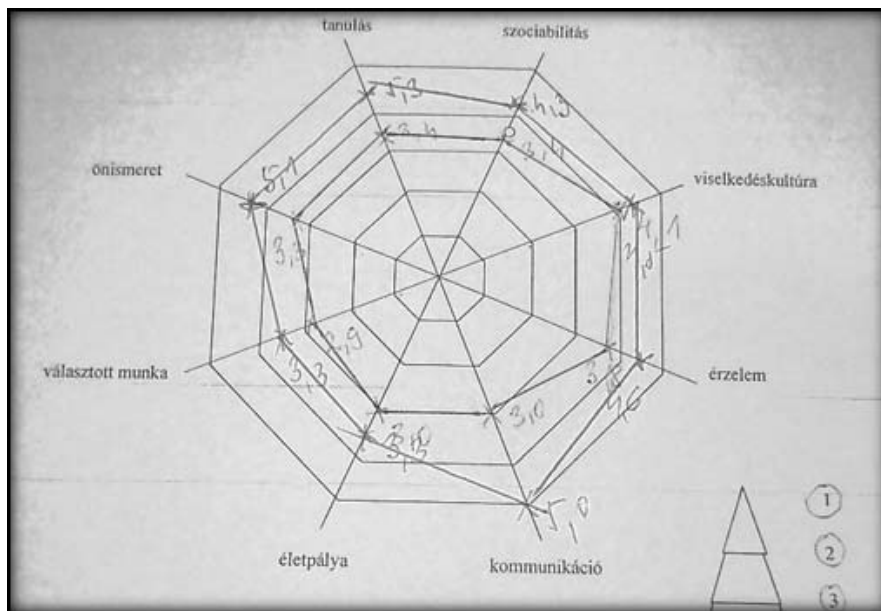
1. ábra: Erőszakmentes kommunikációra való nevelés: egy hidas osztály ajtaja belülről  
Forrás: saját fénykép

A partneri módszertan része, hogy minden osztály maga alkot meg közössége számára egy viselkedési indexet, egy ún. belső házirendet<sup>1</sup>. A felnőttképzési felzárkóztatás módszertanából vették át a tanulókkal a szerződéskötés gyakorlatát és az

1 „Az első két hét után, de már attól függ, hogy hogyan alakul a dolog, leül az osztályfőnök a gyerekekkel, körbe ülnek, tehát nem hagyományos osztályrend meg ízé, de rend van, csak nem kopírozzuk a régi iskolát, nem akarjuk azt a feelinget, azt a déja vu érzést bennük. És elkezdnek szabályokat alkotni, tehát az ő saját osztály szabályait megalkotják, természetesen az iskola házirendjének kivonata ismertetésre kerül, és annak ellent nem mondhatnak dolgok, de lehet egy saját azon belül, rugalmasan egy saját osztályrendjük.” (IA16 Képzési vezető)



egyéni fejlesztési tervek kidolgozását: a tanulók bemeneti kompetenciaméréssel kezdik a képzési szakaszt, és az egyéni felmérést félévenként újra felveszik, összesen 4 alkalommal. Ennek a kompetenciamérésnek a fókuszában a személyiség komplex fejlesztése áll: tartalmi elemei nem csupán a tanulásra, hanem a szociabilitásra, a viselkedés-kultúrára, az érzelmi állapotra, az önismeretre, a szakmai pályaképre, és a kommunikáció területére egyaránt kitérnek (2. ábra).



2. ábra: A komplex kompetenciamérés kördiagramja egy tanuló esetében  
 Forrás: az interjúk elkészítése során készített saját fénykép

A művészetterapeuta tevékenysége az első két hónap során kiemelt szerepet kap, melynek fő célja a tanulók „iskolába szoktatása”. A program kezdetén minden osztályban eltérő típusú vizuális projekteken dolgoznak (pl. festmények, metaforikus és életnagyságú önarcképek, mandalák, nagyon őszinte bemutatkozó portfólió-plakátok vagy kollázsok), amelyek végeredményben a tanterem egyedibb hangulatúvá történő alakítását, otthonosabbá tételét is segítik, és végigkísérik a két tanévet átölelő képzési szakaszt.

A családias környezethez nem csupán a fizikai környezet és a megfelelő infrastruktúra járul hozzá, hanem egyfajta közösségi lét is hozzátartozik. Az intézmény megpróbálja pótolni az esetlegesen otthon hiányzó tanulási infrastruktúrát is: a tanulók íróasztal-fiók helyett egyéni dobozokban tárolhatják iskolai felszerelésüket az osztályteremben, ahol azt az órák között biztonságban megőrzik számukra.

A módszer hatékony, mivel a második év náluk is úgy működik már, mint egy normál szakiskolai osztály esetében: terhelhető tanulókká válnak, házi feladatot is kapnak. A programban bevont tanárok küldetéstudata rendkívül erős, szeretik munkájukat. A lemorzsolódás az intézményben bőven 20% alatti.

## Összefoglalás

A szakképzési Hídprogramok megvalósítását néhány intézmény már sikerrel megoldotta. Más intézmények szégyellik, takargatják, hogy ilyen jellegű tanulók is falaik között jutnak képzési lehetőséghez, és a tanáraik sem igazán találják azokat az eszközöket, amelyek révén jobban és hatékonyabban meg tudnák szólítani ezt a sajátos célcsoportot. A rendszerfejlesztés szempontjából hasznos lenne, hogyha az empirikus tapasztalatok megosztása révén a tanárok számára módszertani felkészítő tréning-sorozat indulna, amelynek révén egyszerre lenne biztosítható a kompetenciáik fejlesztése, valamint a Hidas iskolákkal közös hálózatok kialakítása. A sikeres intézmények jó gyakorlatának szélesebb körű megismertetése egyértelművé tenné minden érdekelt fél számára, hogy a program megvalósítása érdem, komoly pedagógiai munka és elkötelezett intézményi menedzsment áll a háttérben, és a feladat teljesítése büszkeségre ad okot minden résztvevő pedagógus és tanári team számára.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Benkei-Kovács Balázs – Üröginé Ács Anikó (2017). A szakképzési centrumok vizsgálata komparatív nézőpontból. In Lőrincz I. (szerk.), *XX. Apáczai-napok Nemzetközi Tudományos Konferencia: „Semper Reformare”* (old.: 94–101). Győr: Széchenyi István Egyetem.
- Benkei-Kovács Balázs (2017). Összegző tanulmány a szakképzési Híd programok megvalósulásának hatásvizsgálata című kutatás eredményeiről, Nemzetgazdasági Minisztérium, Kézirat.
- Böjte Csaba (2015). *A szeretet gyógyszer nem jutalom*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Fehérvári Anikó (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*. 3/3, 31–47.
- Falus Iván (2003) (szerk). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gibbs, Graham (2008). *Analyzing qualitative data*. London: Sage Publication.
- Kerékgyártó László – André Lászlóné (2010): *A szakiskolai képzés, a szakképzést előkészítő és a felzárkóztató oktatás a monitorozás tükrében*. Budapest, NSZFI.
- Mayer József (szerk.) (2016). *Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók*. Budapest: OFI.
- Saldana, Johnny (2009). *The coding manual for qualitative researchers*, London: Sage.
- Paulus, Trena. – Lester, Jessica (2015). ATLAS.ti for conversation and discourse analysis studies. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(4), 405–428.
- Vámosi Tamás (2015). Felzárkóztatás, Híd programok. In Vámosi T., *Tanoncból mesterember* (old.: 138–141). Pécs: Szerzői kiadás.

# KOVÁCSNÉ DURÓ ANDREA

egyetemi docens, Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet, Miskolc  
duro.andrea@gmail.com

## Végzős szakgimnazisták értékorientációja

*A fiatalok értékorientációjának feltárására irányuló vizsgálatok személyiségük mélyebb megismeréséhez járulnak hozzá. A végzős szakgimnazisták (N=94) körében lefolytatott felmérés során ezért Szekszárdi Júlia (2001) kérdőívének adaptálásával szándékoztam feltérképezni a tanulók értékválasztását. A vizsgálati eszköz ötvenöt, kívánság formájában megfogalmazott értéket tartalmazott, amelyek fontosságát egy ötfokozatú skálán kellett a diákoknak bejelölni. Két nyílt kérdés pedig a legfontosabb és a legkevésbé fontos választás indoklására irányult. Az eredmények az egyéni fejlődés értékeinek prioritásását, valamint a fogyasztáshoz és a társadalom szolgálatához kötődők lényegesen alacsonyabb preferálását mutatták. A válaszok háttérében álló okok elemzése mindenekelőtt az adott osztályokban tanítók számára szolgál fontos információkkal; segítve személyiségfejlesztő tevékenységüket.*

Kulcsszavak: értékorientáció, kérdőíves vizsgálat, személyiségfejlesztés

### Elméleti keretek

Az értékek a viselkedést irányító ismeretek, fogalmak, viszonyulások rendszerbe szerveződését jelentik; olyan társas képződmények, amelyek, egyúttal az egyéni preferenciák kifejeződésai is. Kulturális alapelvekként az adott társadalom, társadalmi réteg, szubkultúra szerint fontosnak, jónak vagy éppen rossznak tartott tényezőket foglalják magukba (N. Kollár–Szabó 2004; Fazekas–Dobó 2016).

A fiatalok értékrendjének, attitűdjeinek kialakulásában mindig is igen fontos szerepet töltött be a szocializáció, amelynek hatása főként a személyiségformálásban, a normák és a szerepek elsajátításában, a társadalomba történő beilleszkedésben mutatkozott meg. A tradicionális értékek átalakulásának, devalválódásának korában – az életutak és életmódok diverzifikálódása következtében – az egyén értékválasztásának lehetőségei is megnövekedtek. Ezért tanulságos a felnőtt életre készülő fiatalok szocializációját, személyiségének alakulását meghatározó értéktartalmak vizsgálata.

Az értékrend kialakulását számos tényező befolyásolja. Mindenekelőtt a család, a kortársak hatását kell kiemelni, de az iskola, a munkahely, sőt az említett tényezőket számos esetben felülmúló/felülíró média is egyre inkább szerepet játszik ebben a folyamatban.

Magyarországon a kilencvenes évektől vált hangsúlyosabbá a nagymintás ifjúságkutatásokban, a széles értelemben vett értékdimenziók vizsgálata, az attitűdöket és identitást befolyásoló tényezők feltárása (Bauer 2002; Fazekas–Dobó 2016). Erre az időszakra tehető ugyanis a társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális és intézményi keretrendszer jelentős átalakulása: a kockázati társadalom kialakulásával összefüggésben – az életmód folyamatos, a globalizáció által felerősített individualizálódása, pluralizálódása, differenciálódása, a hagyományok elvesztése (Beck 1986, idézi Kapitány 2002). Számos szerző szerint napjainkra egy keveredett, fragmentálódott értékekkel jellemezhető, szétesett társadalom képe rajzolódott ki. A fiataloknak pedig ebben a network-világban, a posztmodern bizonytalanság feltételei között kell a saját jövőjükre vonatkozó döntéseket meghozni. Az utóbbi 20 évben lefolytatott hazai kutatások tanulsága szerint, az Inglehart-féle tengelyen elhelyezve, a magyar értékrendre világi-rationális, szekularizált, zárt gondolkodás jellemző. Némi elmozdulást jelent ebben a tekintetben, hogy az ifjabb életkori kohorszokban már magasabb a nyitott gondolkodásúak aránya (Keller 2010); s a fiatalok jövőterveiben az emberi kapcsolatok fontosabbá váltak, mint az anyagi javak, a materiális helyére a posztmateriális értékek léptek (Engler, 2017). Ez a nemzedék – a korábbiakhoz viszonyítva – sok tekintetben önállóbb, függetlenebb, sokszínűbb, heterogénebb társadalmi csoportot alkot, ugyanakkor a megjelenő minták sokfélesége elbizonytalanítja a fiatalokat, növeli az egyéni döntéseik ambivalens jellegét (Fazekas–Dobó 2016; Gábor 1995). Bár a változások fokozatosan mentek végbe, ezek a tendenciák mégis jól megragadhatók voltak a periodikusan ismétlődő kutatások eredményeiben (Nagy–Székely 2016; Székely 2013; 2018; Székely–Szabó 2017), amelyeknek egyik lényegi célkitűzése volt az iskolai értékorientációs folyamatok és a fiatalok értékvilága közötti viszony, az ezzel kapcsolatos fontosabb összefüggések feltárása (Gábor 1993).

Mindezek tükrében – megítélésünk szerint – szűkebb körben, az oktatás-nevelés világában, azon belül, egy iskolában is érdemes hasonló témájú vizsgálatok lefolytatása. Az ifjúság körében prioritást élvező értékekről pillanatfelvétel készítése például különösen érdekes lehet az életút egyik jelentős állomásán: a középiskolai tanulmányok végén, a továbbtanulásra, a munka világában való elhelyezkedésre készülős időszakában, vagyis a 12. osztályban, hiszen az értékorientáció feltárása a személyiség mélyebb megismeréséhez is hozzájárulhat. Részben a környezet juthat hasznos információkhoz ebben a vonatkozásban, részben pedig az adott fiatal önismerete gazdagodhat; a válaszok ugyanis egyfajta tükröt tartanak minden érintett elé. Ennek igazolására egy empirikus kutatás alapján, középiskolás tanulók értékekhez való viszonyulásáról szándékozunk képet adni.

## **A kutatás jellemzői**

### *A vizsgált értéktartalmak*

A vizsgált értéktartalmak csoportjai és témakörei (Szekszárdi 2001) jól prezenálják, hogy az egyéni írásbeli kikérdezés során mely értékekre fókuszáltunk.

Az egyéni fejlődéssel kapcsolatos értékcsoport

1. Adottságok, képességek

2. Iskolai előmenetel

A társas kapcsolatokat érintő értékcsoport

3. Kortársak, barátok

4. Szerelem

5. Család

A szabadságigényt tükröző értékcsoport

6. A szabad döntés lehetősége

7. A biológiai korlátok feloldásának lehetősége

A jövőhöz fűződő értékcsoport

8. A társadalom, az emberiség szolgálata

9. Hírnév, siker

A fogyasztáshoz kötődő értékcsoport

10. Korlátlan anyagi lehetőségek

11. Szórakozás

### *Hipotézisek*

A kérdőíves felmérés során az értéktartalmak megítélését, valamint a legpozitívabb attitűdöt kiváltó és a leginkább elutasított értékek választása háttérben meghúzódó okok feltárását helyeztük előtérbe. A fiatalok viselkedését, tevékenységét, interperszonális viszonyait meghatározó értékdimenziók közül az egyéni fejlődéshez, a fogyasztáshoz kötődő, valamint a jövővel összefüggésben, a társadalom/emberiség szolgálata értékek körére fókuszáltunk.

Korunk ifjúsága szinte mindenütt azzal szembesül, hogy céltudatosnak, önállóknak kell lennie, a boldogság a megszerzett anyagiaktól függ. Világunkban így az énérvényesítés felértékelődésének és az egocentrikus szemléletmód térnyerésének lehetünk tanúi. Feltevésünk szerint ezért az egyéni érvényesüléssel kapcsolatos értékcsoport prioritást élvez a diákok körében.

A fentiekkel szoros összefüggésben – elvárásunk szerint – a posztmateriális értékek felértékelődése ellenére még inkább a fogyasztói értékek dominanciája, az anyagi javak megszerzésével kapcsolatos értékekhez való erős kötődés jellemzi a fiatalokat – a jobb életszínvonal elérésének, a fogyasztói igények azonnali kielégítésének vágya, valamint a megvásárolt anyagi javak presztízisértéke miatt.

Harmadik hipotézisünk a jövő értékcsoporthoz besorolt, a társadalom és az emberiség szolgálatát kifejező értékek alacsony preferálására vonatkozik. Megítélésünk szerint ugyanis osztársadalmi szinten még inkább csak kampányszerűen érvényesül a karitatív tevékenységek végzése, illetve az ilyen jellegű tevékenységek támogatása. Bár a 2011-től bevezetett, ötvenórás közösségi szolgálat valamennyi középiskolás tanuló számára kötelező, és az érettségi vizsgára bocsájtás feltétele, ám a szervezésből és lebonyolításból fakadó ellentmondások miatt, a diákok közösségi szemléletének formálásában betöltött szerepe korlátozott (Karlóczy–Juhász 2014).

### *A minta sajátosságai*

A mintát egy több mint százéves múltra visszatekintő, jó hírű miskolci műszaki szakgimnázium teljes végzős évfolyama (98 fő) alkotta, akik közül 94-en töltötték ki a kérdőívet. Az egyéni írásbeli kikérdezés résztvevői – az iskola szakmai profiljából adódóan – két fő kivétellel fiúk voltak. Lakóhely tekintetében egyharmaduk helybeli, kétharmaduk vidéki, 39 településen élők, tipikusan középosztálybeli szülők gyermekei. Mivel az adatszolgáltatás névtelenül történt, ezért ezek a háttérváltozók tájékoztató jellegűek, az eredmények elemzésében kevésbé játszottak szerepet.

### *A kutatás menete és az alkalmazott kutatási módszer*

Az adatfelvételre 2017 márciusában, az iskolában, az osztályfőnökök közreműködésével került sor. A feltáró jellegű kutatás során Szekszárdi Júlia (2001) értékpreferenciát feltérképező kérdőívének adaptált változatát alkalmaztuk. A vizsgálati eszköz ötvenöt, kívánság formájában megfogalmazott értékből álló listát tartalmazott, amelyen végig haladva, a diákoknak minden egyes érték fontosságát jelölni kellett az 1-től 5-ig terjedő skálán (1 = egyáltalán nem fontos, 5 = nagyon fontos). A felsorolás kiegészíthető volt még egy, szabadon választott, saját kívánsággal. A kérdőíven szerepelt még két nyílt kérdés, amelyek a legeslegfontosabbnak és a legkevésbé fontosnak tekintett értékek, indoklással egybekötött, kiválasztására irányultak (1. melléklet).

### *A kutatás főbb eredményei az értékcsoportok és a témakörök megítélése alapján*

Empirikus kutatásunk eredményei alapján látható, hogy a végzős szakgimnazisták az egyéni fejlődéshez társított értékeket preferálják leginkább; míg a jövő értékcsoport értékeihez kötődnek a legkevésbé (1. táblázat). Az első három ranghelyen álló értékcsoport megítélésben nem számottevő a különbség; valamivel jelentősebb a másik két csoport leszakadása. Összességében azonban a rangsor nem húzódott nagyon szét. Az adatok tehát egyrészt rámutatnak a választás nehézségeire: egy-egy csoportba igen különböző értékek tartoznak, ill. sokféle érték között nehéz differenciálni. Másrészt a döntés nehézségei ellenére jelzik, hogy a fiatalok számára az egyéni boldogulás fontosabb, mint a fogyasztói értékek vagy a jövő értékcsoport (amelyhez az emberiség/társadalom szolgálata is tartozik).

<b>Rangsor</b>	<b>Értékcsoportok</b>	<b>Átlagpontoszám</b>
1.	Egyéni fejlődéshez kapcsolódó	352
2.	Társas kapcsolatokhoz fűződő	339,6
3.	Szabadságigényt kifejező	336,9
4.	Fogyasztói értékekhez kötődő	295,1
5.	Jövővel kapcsolatos	272,6

*1. táblázat: A végzős szakgimnazisták értékválasztása az egyes értéktartalmak csoportjai szerint  
Forrás: saját szerkesztés, N=94*

Az egyes témakörök esetében az azonos értékcsoporthoz tartozó értékek nem egymást követik a rangsorban, erősítve az egy-egy csoport értékeihez való kötődést, hanem elszórtan helyezkednek el. Mindez szintén arra utal, hogy az egy témakörbe tartozó értékek igen különbözőek. Ebből következően, fontosság tekintetében, sokféle érték megítélése lehet azonos; de azt is feltételezhetjük, hogy a tanulók választása sem mindig konzekvens (2. táblázat). (Az elérhető legmagasabb pontszám a tanulók számának /94 fő/, az egyes itemekre adható maximális pontszámnak /5 pont/ és az adott témakörhöz tartozó kívánságok számának /5 kívánság/ szorzatából jött létre; vö. Szekszárdi Fné. 1992.)

Rangsor	Témakörök	Összesített pontszám	Az elérhető legmagasabb pontszámhoz (2350) viszonyított arány
1.	Adottság, képesség	1976	84,09%
2.	Szerelem	1838	78,21%
3.	Szabad döntés	1801	76,64%
4.	Család	1742	74,13%
5.	Anyagi javak	1607	68,38%
6.	Biológiai korlátok feloldása	1568	66,72%
7.	Iskolai előmenetel	1544	65,70%
8.	Társadalom szolgálata	1539	65,49%
9.	Kortársak, barátok	1515	64,47%
10.	Szabadidő, szórakozás	1344	57,19%
11.	Hírnév, siker	1187	50,51%

2. táblázat: A 12. osztályos szakgimnazisták értékorientációi az egyes témakörök alapján  
 Forrás: saját szerkesztés, N=94

Összességében az egyéni érvényesülést és a saját jövőbeni egzisztencia megteremtését lehetővé tevő adottságok, képességek élveznek prioritást. A mikro környezeti tényezők közül pedig a legszemélyesebb kötődések: a partnerkapcsolat és a család. Az előbbi nem meglepő, hiszen a felnőtt lét küszöbén egyre lényegesebb szempont az önálló élet megalapozása. Ugyanakkor – a közvetetten – szintén ezt a célt szolgáló iskolai előmenetel csak a rangsor második felében helyezkedik el. Vélhetően ennek hátterében az áll, hogy a tanulók többsége számára, az iskolatípusból adódóan, elsősorban egy jó munkahely jelentette a valódi alternatívát, ezért aktuálisan nem az iskolai előrehaladás foglalkoztatta a diákokat. Az e kategóriába tartozó értékek a minél jobb teljesítmény elérésével szorosan összefüggnek, ezért meglepő, hogy a korábbi kutatások eredményeitől eltérően (Keller 2010) – a fiú-minta ellenére – nem beszélhetünk a teljesítmény maskulin jellegű, magasabbra értékeléséről. Evidencia, hogy a tanulók életének ebben a szakaszában a szerelem egyre fontosabb helyet foglal el. Ezzel kapcsolatos elvárásaikban az idealisztikus szemléletmód és a hosszú távú tervezés egyaránt megjelent. Az emberi kapcsolatok és a magánélet egyébként a magyar társadalomban általában, de a nemrégiben, egyetemisták körében lefolytatott vizsgálat tanúsága szerint is mindig a magasan preferált értékek közé tartoztak (vö. Engler

2017). A család jelentőségének felértékelése valószínűleg a vidéki tanulók nagyobb arányával (a minta kétharmada) is összefügg, hiszen a kisebb településeken még szorosabbak a családi kötelékek, a fiatalok jobban követik szüleik gondolkodásmódját, értékítéleteit, s más kutatások eredményeit is alátámasztva normakövetőbbek (vö. Keller 2010); annak ellenére, hogy a 90-es évektől megfigyelhető a fiatalok önállóosodása, függetlenedése, értékeik átrendeződése (Bauer 2002; Gábor 1993). A családdal kapcsolatos pozitív attitűdök egyébként harmonizálnak annak, a közelmúltban lefolytatott, ifjúságkutatásnak az eredményével is, amely szintén a család, a párválasztás, a tradicionális értékek iránti elköteleződést jelezte; hiszen a mai fiatalok többsége is tervezi a családalapítást, értéket jelent ez számukra (Székely–Szabó 2017). A megkérdezett tanulók kortársakhoz, barátokhoz kötődése viszont igencsak alacsony. Bár közismert, hogy – különösen a serdülőkortól kezdve – a kortárs csoportok véleménye a dominás, a fiatalok egymásra gyakorolt hatása felülmúlja a felnőttek befolyását (Tari 2011); a diákok válaszai azonban ezt nem támasztották alá. Ezért felmerül a kérdés, hogy a válaszadók értékítéletét hogyan befolyásolja a bejáró tanulók nagy száma (amely nehézséget jelenthet a barátságok kialakítása szempontjából), a partnerkapcsolatokra fordított idő mennyisége, ill. az a tény, hogy ma már a baráti kapcsolatok fenntartása is döntően az online térben valósul meg.

A ranglista második felében elhelyezkedő, emberiség, társadalom szolgálata és a hírnév, siker témakörök alacsony preferálása szinkronban van a jövő értékcsoport elutasításával, vagyis azzal a csoporttal, amelybe az említett témakörök tartoznak. Vélhetően a túlzott individualizmussal is összefügg a közösség szolgálatára vonatkozó értékek elvetése. Az egyéneknek saját maguk és hozzátartozóik felé fordulása, a társadalom többi tagjától való távolságtartása egyébként az egyetemistákra is jellemző, hiszen a körükben lefolytatott vizsgálat is azt mutatta, hogy csak a középmezőnyben helyezkednek el a közösségi és társadalmi felelősségvállalásra vonatkozó értékek (Engler 2017). A diákoktól a művészetek és a tudományok világa is távol áll; az ilyen jellegű sikert ugyanis egyöntetűen elutasították – függetlenül attól, hogy valós teljesítményhez kötődő vagy kétes értékű hírnévről volt-e szó.

#### *A szakgimnazisták viszonyulása az egyes értékekhez*

A középiskolások értékvilágának még konkrétabb megismeréséhez járult hozzá az egyes kívánságok részletes áttekintése (3. táblázat). (Minél magasabb az összpontszám, annál fontosabb az adott érték a tanulók számára.)

Rang-sor	Értékek (kívánságok)	Összpontszám	Az elérhető legmagasabb pontszámhoz (470) viszonyított arány
1.	Minden helyzetben feltalálnám magam	426	90,64 %
2.	A szüleim büszkéek lennének rám	404	86,88 %
3.	Valamiben kimagaslóan tehetséges lennék	400	85,11 %
4.	Találnék egy életre szóló igaz barátot	391 *	84,09 %
5...	Kiváló nyelvértésem lenne	391	83,19 %
51.	Egész nap szörfözhetnék az interneten	215	45,74 %



52.	Nobel-díjas tudós lennék	207	44,04 %
53.	Rendszeresen járhatnék játékkaszinóba	192 *	41,29 %
54.	Parlamenti képviselővé választanának	191 *	41,08 %
55.	Oscar-díjas művész lennék	186	40,00 %

3. táblázat: A szakgimnazisták által legkedveltebb és leginkább elutasított értékek

*Forrás: saját szerkesztés, N=94, \* N=93*

A 12. osztályos tanulók által preferált értékcsoporthoz és témakörökkel összhangban az egyéni és a társas kapcsolat értékei élveznek prioritást. Az első, a harmadik és az ötödik ranghelyen állók az előbbi; a második és a negyedik helyet elfoglalók pedig az utóbbi értékcsoporthoz tartoznak. A mintát alkotó fiatalok számára tehát a rugalmasság, az élet különféle helyzeteihez való alkalmazkodás képessége a legfontosabb érték, amely egyúttal a Z generáció egyik sajátossága is. Az idegennyelv-tudás, különösen munkaerőpiaci szempontból, szintén az egyéni érvényesülést segítő kompetencia. Jelentőségét – a már említett ifjúságkutatásban résztvevőkhöz hasonlóan (Székely–Szabó 2017) – a végzős szakgimnazisták is felismerték. Mivel a diákok olyan intézménytípusba járnak, amelyben a fő cél egy jó munkahely megszerzése, ezért számukra ez utóbbi vonatkozásban értékelődik fel a nyelvtudás.

A legkevésbé fontos értékek között az 52., az 54. és az 55. ranghelyen állók a leginkább elutasított, jövő értékcsoporthoz tartozó, emberiség, társadalom témakörének tagjai. Valószínűleg az iskola profilja is szerepet játszott abban, hogy a műszaki beállítottságú tanulók alacsony affinitást mutatnak a művészetek és a tudományok iránt. S a vizsgálatban az ifjúság közismerten alacsony szintű politikai érdeklődése is újfent megerősítést nyert (vö. Székely–Szabó 2017). Ez az eredmény harmonizál a magyarokra jellemző zárt gondolkodással együtt járó, a közügyekben és a politikai szerepvállalás terén mutatott passzivitással (Keller 2010). Ugyanakkor pozitív jelenség a szerencsejáték és a vég nélküli neten szörfözés magas elutasítottsága. Ez utóbbi eset megítélését azonban tovább árnyalja, hogy – meglátásunk szerint – a neten tájékozódást az IKT eszközök más jellegű felhasználási lehetőségei szorították háttérbe.

A fiatalok értékdimenzióinak további feltárásához szolgált adalékul a kérdőíven feltüntetett vágyak kiegészítése egy saját kívánsággal. Ezzel a lehetőséggel a minta egyharmada, 31 tanuló élt. Az általuk megnevezett kívánságok azonosságot mutattak az eredeti felsorolásban szereplő értékekkel, ezáltal az egyéni és a társas kapcsolatok értékcsoporthoz dominanciáját tovább növelték; mindenekelőtt a családi boldogság vonatkozásában.

A tanulók értékválasztását a Maslow-féle piramissal összevetve (N. Kollár–Szabó 2004) megállapítható, hogy alapvetően a szeretet, a valahová tartozás, illetve a kognitív terület és az önmegvalósítás szükséglete fontos a fiatalok számára, valamint, a vállalkozói létre szűkítve (vö. legelutasítottabb érték), az elismerés iránti vágy játszik szerepet.

### A középiskolások által legkedveltebb értékek

A kívánságok körét szűkítve, végül azokat tekintjük át, amelyekhez a diákok a legpozitívabb, ill. a legnegatívabb attitűddel viszonyultak. A választások ebben az esetben mutatták a legnagyobb divergenciát ezért egy-egy megjelölt értékhez viszonylag kis elemszám volt rendelhető (4. táblázat).

Rang-sor	Értékcsoportok	Értékcsoportokat választók száma/fő	Értékcsoportokon belüli témakörök	Témakört választók száma/fő
1.	Társas kapcsolat	23	szerелеm	14
2.	Egyéni fejlődés	21	adottság	16
3.	Szabadságigény	14	biológiai korlát	9
4.	Jövő	11	hírnév	9
5.	Fogyasztói	6	anyagi javak	6

4. táblázat: A középiskolás diákok pozitív értékválasztása csoportok és témakörök szerint  
Forrás: saját szerkesztés, N=94

A pozitív választás a rangsor kismértékű átrendeződését eredményezte: a társas kapcsolatok megelőzték az egyéni fejlődés értékeit, a jövő értékcsoport pedig a fogyasztóival cserélt helyet. Többnyire azonban a már más vonatkozásban kiemelt szerepet betöltő értékek dominanciájáról beszélhetünk. Ez a megállapítás különösen is igaz az egyes értékcsoportokra, hiszen mindegyiken belül van egy olyan témakör, amelybe a válaszok többsége besorolható volt, ezáltal az még hangsúlyosabb szerephez jutott.

A pozitív attitűdöt kiváltó kívánságok közül az alábbiak foglalták el a legelőkelőbb helyeket (5. táblázat):

Rang-hely	Érték (kívánság)	Értéket választók száma/fő
1.	Sikerese vállalkozó lennék	9
2-3.	Minden helyzetben feltalálnám magam	7
2-3.	Olyan partnert találnék, akivel egész életünkben tartana az igazi szerelem	7
4.	Valamiben kimagaslóan tehetséges lennék	5
5-6.	A szüleim büszkének lennének rám	4
5-6.	Soha nem lennék beteg	4

5. táblázat: A középiskolás diákok pozitív értékválasztása  
Forrás: saját szerkesztés, N=94

Az első ranghelyen álló érték vonatkozásában érdemes megemlíteni, hogy a hírnév, siker általános elutasitottsága ebben az esetben nem érvényesül. A vállalkozói lét ugyanis valódi jövőbeni perspektívát jelent a végzős műszaki szakgimnazisták szá-

mára. Ezt támasztja alá az alábbi indoklás is: „Számomra fontos, hogy maradandót alkossak az életben, és a vállalkozás szerintem a legopcionálisabb módja ennek.” (18. sz. kérdőív)

A fiatalok többi választása viszont harmonikusan illeszkedik az egyéni fejlődéshez és a társas kapcsolatokhoz tartozó, fontosnak tekintett értékekhez. Ugyanakkor azonos értékválasztás mögött is állhatnak különböző okok; például az adott helyzetnek megfelelő cselekvés sikerorientált vagy kudarckerülő megközelítése: „Mert a mai világban fontos a talpraesettség és a találékonyság” (9. sz. kérdőív), „Nem kerülhetnék kínos helyzetbe” (48. sz. kérdőív).

Olykor pedig, főként a párválasztáshoz kapcsolódóan, az ideák világa sincs távol a fiatalok szemléletmódjától: „Mert nincs annál boldogabb dolog a világban, ha van egy ember az életedben, aki mindig, mindenhogy szeret, elfogad” (75. sz. kérdőív).

#### *A középiskolások által leginkább elutasított értékek*

A negatív attitűdöket kiváltó kívánságok jelentős mértékű átfedésben vannak a leginkább elutasított értékcsoportokkal. Természetesen ebben az esetben a legkevésbé kedvelt témakörök kerültek a rangsor élére. S a hírnév elutasítása ismételtelen megjelent (6. táblázat).

Rang-sor	Értékcsoportok	Értékcsoportokat választók száma/fő	Értékcsoportokon belüli témakörök	Témakört választók száma/fő
1.	Jövő	31	hírnév	23
2.	Fogyasztói	24	szabadidő	16
3.	Szabadságigény	13	biológiai korlát	12
4.	Egyéni fejlődés	7	iskolai előmenetel	4
5.	Társas kapcsolat	5	kortársak	5

6. táblázat: A középiskolás diákok negatív értékválasztása csoportok és témakörök szerint  
Forrás: saját szerkesztés, N=94

A konkrét vágyak tekintetében, a negatív választások nyomán, az alábbi rangsor alakult ki az első öt ranghelyen (7. táblázat):

Rang-hely	Érték (kívánság)	Értéket választók száma/fő
1.	Oscar-díjas művész lennék	12
2.	Parlamenti képviselővé választanának	9
3.	Sohasem halnék meg	8
4.	Rendszeresen járhatnék játékkaszinóba	7
5.	Egész nap szörfözhetnék az interneten	6

7. táblázat: A középiskolás diákok negatív értékválasztása  
Forrás: saját szerkesztés, N=94

Az értékcsoportonként és témakörönként egyébként is elutasított értékekhez való negatív viszonyulást a tanulók szűkszavú indoklásai világítják meg. A művészvilággal és a politikával kapcsolatos averzióik viszont ezekből a mondatokból is kitűnnek: „Nem lennék az, mivel számomra idegen a művészvilág.” (29. sz. kérőív) „... engem sose érdekelt a politika, és nem akarok egy olyan komplikált rendszer része lenni, amiről a közvélemény negatív kritikát gyakorol” (9. sz. kérőív).

A középiskolások „földi örökélethez” való viszonyulását azért érdemes külön is kiemelni, mert azok, akik ezt az értéket negatív előjellel bejelölték, újfent a szeretteikhez való erős kötődésről tanúskodtak; mintegy ezzel is növelve életükben a társas kapcsolatok fontosságát. „Mert az életnek úgy semmi értelme, hogy az összes szerettem meghal, és én nem. Nem akarom végignézni a szerelmem és a gyerekeim halálát sem” (5. sz. kérdőív).

### **Összegzés, a hipotézisek beigazolódása**

Empirikus kutatásunk keretében a fiatalok minősítő állásfoglalása és verbálisan is megfogalmazott ítélete alapján, a mindennapi életük szintjén érvényesülő, praktikus értékek feltárására nyílt lehetőségünk (Bauer 2002). Az általunk előtérbe állított problémakörök tekintetében jól látható, hogy a végzős szakgimnazisták választásai nyomán, több vonatkozásban is kimutatható az egyéni fejlődéshez kötődő értékcsoport preferálása. A fogyasztói értékcsoport kiemeléséről ugyanez viszont nem mondható el. Minden tekintetben más, főként posztmaterális értékek tekinthetők felülreprezentáltak: sem az anyagiak, sem a szabadidőhöz, szórakozáshoz kötődő értékek nem élveznek magas támogatottságot ebben a mintában. Ugyanakkor az egyéni fejlődés, boldogulás fontosságának ellenpólusaként, a köz érdekében végzett tevékenységek, a társadalom és az emberiség szolgálatát képviselő értékek sem lényegesek a fiatalok megítélése szerint.

Természetesen az általunk ismertetett vizsgálat még több információval szolgálhat, ha a kérdőívek kitöltése névvel ellátva történik; s így minden egyes tanuló értékvilága megismerhetővé válik, az eredmények összesítése nyomán pedig egy-egy osztály értékorientációja is feltárulhat; ezáltal is segítve az adott pedagógus személyiségfejlesztő tevékenységét.

### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Bauer Béla (2002). Az ifjúság viszonya az értékek világához. In Szabó A. – Bauer B – Laki L. (szerk.), *Ifjúság 2000. Tanulmányok I.* (195-208.) Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet. [online] [2018. 12. 04.] < URL: <http://ncsszi.hu/kutatasi-archivum/ifjusagkutatas/83/news>
- Beck, Ulrich (1986). Risikogesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp idézi: Kapitány Balázs (2002): A rizikótársadalom másfél évtizede. *Szociológiai Szemle* 12/1, 123–133. [online] [2019. 03. 11.] < URL: <http://www.szociologia.hu/dynamic/0201kapitany.htm>
- Engler Ágnes (szerk.) (2017). *Család és karrier*. Egyetemi hallgatók jövőtervei. Országos kutatás. Gyorsjelentés. [online] [2019. 03. 17.]

- < URL: <https://www.haromkiralyfi.hu/upload/files/Csalad-es-karrier-gyorsjelentes.pdf>
- Fazekas Anna – Dobó István (2016). Ön és tükörkép: identitás, értékek. In Nagy Á. – Székely L. (szerk.), *Negyedszázad magyar ifjúság 2012* (old.: 308–338.) Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány. ISBN978-963-89861-6-0 [online] [2018. 11. 29.] < URL: <http://www.ifjusagugy.hu/kotetek/Negyedszazad.pdf>
- Gábor Kálmán (1993): Ifjúsági értékorientációs folyamatok. In Boros L. – Rét R. – Gellériné L. M. (szerk.), *Érték – iskola – család* (old.: 127–154). Budapest: Akadémiai Kiadó. ISBN963-5-6459-9
- Gábor Kálmán (1995). Az ifjúságkutatás irányai a kilencvenes években. *Educatio*. 4/2, 191–207. [online] [2018. 12. 04.] < URL: [http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=37](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=37)
- Karlowits – Juhász Orchidea (2014). *Az iskolai közösségi szolgálatról: Kutatási naplóm margójáról II.* Taní-tani online [2018. 11. 27.] < URL: [http://www.tani-tani.info/az\\_iskolai\\_kozossegi\\_szolgalatrol](http://www.tani-tani.info/az_iskolai_kozossegi_szolgalatrol)
- Keller Tamás (2010). Magyarországi értéktérkép: normakövetés, egyéni teljesítmény, szolidaritás és öngondoskodás elfogadottsága a magyar társadalomban. *Szociológiai Szemle*. 20/2, 42–70.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. [online] [2018. 11. 30.] < URL: [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_pszichologia\\_pedagogusoknak/ch19s06.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch19s06.html)
- Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.) (2016). *Negyedszázad. Magyar ifjúság 2012.* Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány. ISBN 978-963-89861-6-0 [online] [2018. 11. 29.] < URL: <http://www.ifjusagugy.hu/kotetek/Negyedszazad.pdf>
- Szekszárdi Ferencné (1992). Értékek árfolyama. In Szabó I. – Szekszárdi F. (szerk.), *Az osztálytükörtől a falfirkaig. Módszerek (nem csak) osztályfőnököknek* (old.: 94–103). Budapest: OKI IFA. ISBN 963-04-1829-094-103.
- Szekszárdi Júlia (2001). Példa az értékvizsgálatra. In Szekszárdi J., *Nevelési vizsgálatok a pedagógiai gyakorlatban* (old. : 54–57). Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó. ISBN 963-9220-50-7
- Székely Levente (szerk.) (2013). *Magyar ifjúság 2012. Tanulmánykötet.* Magyar Közlöny- Lap- és Könyvkiadó. ISBN 978-963-08-7372-7 [online] [2018. 11. 29.] < URL: <http://mek.oszk.hu/18600/18689/18689.pdf>
- Székely Levente (szerk.) (2018). *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Tanulmánykötet.* Budapest: Kutatópont Kft. és Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft. ISBN 978-963-89942-8-8 [online] [2018. 11. 29.] < URL: <http://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf>
- Székely Levente – Szabó Andrea (szerk.) (2017). *Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Az ifjúságkutatás első eredményei. Ezek a mai magyar fiatalok!* Új Nemzedék Központ ISBN 978-963-12-7965-8 [online] [2018. 11. 29.] < URL: [http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar\\_ifjusag\\_2016\\_a4\\_web.pdf](http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf)
- Tari Annamária (2011). *Z generáció.* Budapest: Tericum Könyvkiadó. ISBN 978-963-96-3392-6

## MELLÉKLET

Kívánságaim (Szekszárdi Júlia nyomán)

Kitöltése névtelen!

Instrukció: Olvasd el a következő kívánságokat, és osztályozd le ezeket 1-től 5-ig annak megfelelően, hogy mennyire fontosak a számodra. A legfontosabbnak tartottak esetében karikázd be az ötös számot, a legkevésbé fontosaknál, illetve az egyáltalán nem lényegeseknél pedig az egyest, illetve azt a számot, amely az adott esetben a véleményedet tükrözi.

Segítségedet: őszinte válaszaidat előre is köszönjük.

1. Minden helyzetben feltalálnám magam.	5 4 3 2 1
2. Érettségi után azonnal felvennének abba az iskolába, ahová menni szeretnék.	5 4 3 2 1
3. Én lennék a legnépszerűbb az osztályban.	5 4 3 2 1
4. Megismerném és átélném az igazi szerelmet.	5 4 3 2 1
5. Felfedezném az AIDS ellenszerét.	5 4 3 2 1
6. Bármit megvehetnék, amit csak akarok.	5 4 3 2 1
7. Minden nap elmehetnék szórakozni.	5 4 3 2 1
8. Oscar-díjas művész lennék.	5 4 3 2 1
9. Sohasem halnék meg.	5 4 3 2 1
10. Valamiben kimagaslóan tehetséges lennék.	5 4 3 2 1
11. Meg tudnám akadályozni a háborúkat.	5 4 3 2 1
12. Sikeres vállalkozó lennék.	5 4 3 2 1
13. Módomban lenne eldönteni, kivel járok egy osztályba.	5 4 3 2 1
14. Sikerülne érettségi előtt legalább egy felsőfokú nyelvvizsgát letennem.	5 4 3 2 1
15. Találnék egy életre szóló igaz barátot.	5 4 3 2 1
16. Randizhatnék a nekem tetsző fiúval/lánnyal.	5 4 3 2 1
17. Nobel-díjas tudós lennék.	5 4 3 2 1
18. Kitűnő tanuló lennék.	5 4 3 2 1
19. Visszaállíthatnám a történelmi Magyarország határait.	5 4 3 2 1
20. Nekem lenne a legnagyobb tekintélyem az osztályban.	5 4 3 2 1
21. Parlamenti képviselővé választanának.	5 4 3 2 1
22. Senki sem szólna bele, hogyan töltöm a szabadidőmet.	5 4 3 2 1
23. Nagyon okos lennék.	5 4 3 2 1
24. Abban az országban élhetnék, amelyikben akarok.	5 4 3 2 1
25. Elmehtnék kedvenc együttesem valamelyik koncertjére.	5 4 3 2 1
26. Saját kastélyom lenne.	5 4 3 2 1
27. Módomban lenne megszüntetni a szegénységet.	5 4 3 2 1
28. Soha nem lennék beteg.	5 4 3 2 1
29. A világ lelegegásabb üdülőhelyén (Riviera, Las Vegas, stb.) tölthetném a szünidőmet.	5 4 3 2 1

30. Barátkozna velem az, akinek már rég szeretnék a barátja lenni.	5 4 3 2 1
31. Legalább két szép, okos gyerekem lenne.	5 4 3 2 1
32. Megválaszthatnám a tanáraimat.	5 4 3 2 1
33. Megállíthatnám a környezetszennyezést.	5 4 3 2 1
34. Kiváló nyelvérzékelem lenne.	5 4 3 2 1
35. Társaim megbíznának bennem.	5 4 3 2 1
36. A nekem tetsző fiú/lány viszonzná érzelmeimet.	5 4 3 2 1
37. A szüleim büszkéek lennének rám.	5 4 3 2 1
38. Senki sem szólna bele, hogyan irányítom az életemet.	5 4 3 2 1
39. Megválaszthatnám, milyen legyen a külsőm.	5 4 3 2 1
40. Olimpiai bajnok lennék.	5 4 3 2 1
41. Ötös találatom lenne a lottón.	5 4 3 2 1
42. Rendszeresen járhatnék játékkaszinóba.	5 4 3 2 1
43. Kitűnő gyakorlati érzékelem lenne.	5 4 3 2 1
44. Országos tanulmányi versenyt nyernék.	5 4 3 2 1
45. Nagyon sikeres lennék a fiúknál/lányoknál.	5 4 3 2 1
46. Lenne egy testvérem, akivel tökéletesen megértjük egymást.	5 4 3 2 1
47. Eldönthetném, hogy melyik korszakban (múltban, jelenben, jövőben) éljek.	5 4 3 2 1
48. Enyém lehetne a legmenőbb kocsi.	5 4 3 2 1
49. Egész nap szörfözhetnék az interneten.	5 4 3 2 1
50. Örökké fiatal maradnék.	5 4 3 2 1
51. Tanáraim sokra tartanának.	5 4 3 2 1
52. Olyan partnert találnék, akivel egész életünkben tartana az igazi szerelem.	5 4 3 2 1
53. Hűséges, megértő házastársat találnék.	5 4 3 2 1
54. Parlamenti képviselővé választanának.	5 4 3 2 1
55. Szüleim minden problémájukat megbeszelnék velem.	5 4 3 2 1
Van-e olyan kívánságod, amely a felsorolásban nem szerepelt? Amennyiben igen, légy szíves, írd ide: .....	

1. Az összes kívánság közül válaszd ki azt az egyet, amelyik a legeslegfontosabb a számodra, és írd ide: .....

Indokold meg, miért ezt a kívánságot választottad!

.....  
 .....,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,

2. Az összes kívánság közül válaszd ki azt az egyet, amelyik a legeslegkevésbé fontos a számodra, és írd ide: .....

Indokold meg, miért ezt a kívánságot választottad!

.....  
 .....

# MAGYARI SÁRA

egyetemi docens, Partiumi Keresztény Egyetem,  
Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék, Nagyvárad  
saramagyary@yahoo.com

## A magyar nyelv és kultúra tükröződése román nyelvű tankönyvekben

*Tanulmányomban romániai román nyelvű tankönyvekben vizsgálom meg a magyar nyelv és kultúra tükröződésének mikéntjét. Kutatási módszerem egyrészt a korpuszközpontú megközelítés, másrészt a komparatív elemzés. Négy szempont alapján végzek vizsgálódást, arra a kérdésre keresve a választ, hogy: milyen kép jelenik meg a tankönyvekben a magyar nyelvről és kultúráról; milyen műveltségi területek jelzik a tankönyvben a magyar nyelv és kultúra jelenlétét, hatását; mennyire tekinthető objektívnek ez a tükröződés; mely tudományterületeken belül vannak csúsztatások. Kutatásom elméleti keretéhez felhasználom Dárdai Ágnes, Eöry Vilma, Tóth Etelka stb. módszertani javaslatait.*

Kulcsszavak: román, magyar, nyelv, kultúra, tankönyv, tankönyvelemzés

### Bevezető

Tanulmányom célja, hogy bemutassam, milyen módon és mértékben történik utalás román nyelvű tankönyvekben a magyar nyelv és kultúra hatására. Hiánypótló vizsgálat ez, hiszen nincsen arról tudomásunk, hogy az elmúlt 20–25 évben végeztek volna ilyen jellegű felmérést Romániában. Magyarországi viszonylatban komplex tankönyvkutatási szemlélet létezik: Eöry Vilma (2014), Dárdai Ágnes (2002, 2005), Tóth Etelka (2014) stb. munkái kiemelkedőek a témában, ugyanakkor a komáromi Selye János Egyetemen működő variológiai kutatócsoport tankönyv-kutatásai modellértékűek mind módszertani, mind elméleti szempontból (vö. Kincer–Simon 2017, 74–78).

Továbbá azért is érdemes tankönyvelemzésekkel foglalkozni, mert ez a didaktikai eszköz világ- és értékszemlélettel bír, ugyanakkor szaktudományi ismereteket is közvetít, presztízse a pedagógustársadalomban még mindig sokkal nagyobb, mint ahogyan az a curriculum rendszerében valójában megjelenik. Ami a tankönyvben van, azt sokszor tekintik az oktatók szentnek, sérthetetlennek, megkérdőjelezhetetlennek.

### Módszertani keretek

A tankönyvelemzés korpuszát román nyelv és irodalom, történelem, földrajz, ének-zene és művészetek (rajz, képzőművészet) román nyelvű tankönyvek teszik ki az általános iskola 5. évfolyamától a középiskola végzős (12.) osztályáig. Elemzésemben



csak a tanügyminisztérium által elfogadott tankönyveket vontam be, amelyek 1996 és 2011 közötti időszakban jelentek meg, és, amelyek nagy része ma is érvényben van, bár 2017 ősztől új tantervek jelentek meg, ezekhez nem minden esetben készültek el az új szempontokat érvényesítő tankönyvek is. Az újabb tankönyvek elemzése újabb kutatásokat is feltételez, mintegy folytatásaként tételvezőként jelen vizsgálódásomnak.

Az elemzés lépései a következők voltak: minden tankönyvet filológiai adataival együtt feltüntettem egy táblázatban, majd pontos oldalszámot jelölve szó szerint kiírtam a magyar nyelvre és kultúrára történő utalást az eredeti, román nyelven, illetve magyar nyelvű fordítással láttam el a gyűjtött adatot:

Tankönyv	Évfolyam/ oldalszám	Eredeti szöveg	Fordítás
Marin IONESCU: <i>Limba română. Manual pentru clasa a VIII-a.</i> Editura Corint, București, 2000.	8.oszt./24. o.	Împrumutiri vechi ... maghiare Viața de curte: nemeș, birău, oraș, aldămaș Comerț: ban, cheltui, meșter, vamă Diverse: a bănuî, belșug, chibrit, chip	Régi kölcsönszavak ... ma- gyarból (átvett) Udvari élet: nemes, bíró (?), város, áldomás Kereskedelem: pénz, költeni, meter, vám Egyéb: gyanít, bőség, gyufa, arc/ábrázat

1. táblázat: Tankönyvek filológiai adatokkal (részlet)

*Forrás: saját szerkesztés*

Vizsgálódásaim alapkérdései a következők: (a) Milyen kép jelenik meg a tankönyvekben a magyar nyelvről és kultúráról? (b) Milyen műveltségi területek jelzik a tankönyvben a magyar nyelv és kultúra jelenlétét, hatását? (c) Mennyire tekinthető objektívnek ez a tükröződés? (d) Mely tudományterületeken belül vannak csúsztatások (ha vannak)?

### Az adatok értelmezése

(a) A tanulmány első kérdése, hogy milyen kép jelenik meg a magyar nyelvről és kultúráról a tankönyvekben. Kettős válaszlehetőség körvonalazódik a korpusz alapján: a magyarságnak egyszerre érhető tetten egy pozitív és egy negatív képe.

A negatív kép a harcoló, gyilkoló nép képével azonosítható: „Pusztító és gyilkoló jelenlétükkel megszüntették a városi életet” (Oane–Ochescu 2008, 38). A pozitív kép a kultúrateremtő néppel hozható összefüggésbe, illetve a humanizmus révén mint pozitív értékeket hordozó közösség van megjelenítve. Az egyik tizenkettedikes földrajzkönyv például Magyarországról pozitívan ír, megemlíti főleg Budapest turisztikai látványosságait, az 56-as forradalmat. A nevek helyesen vannak leírva abban a fejezetben, amely Romániát, Európát, illetve az Európai Uniót mutatja be (Cheval et al. 2007, 75–86). Egy másik tizenegyedikes román nyelv és irodalom tankönyv megemlíti, hogy a humanizmus először Erdélyben jelent meg magyar és német közegben, ugyanakkor semmilyen példát sem hoz a kijelentés alátámasztására (Costache et al. 2007, 50).

(b) Arra a kérdésre, hogy milyen műveltségi területek jelzik a tankönyvekben a magyar nyelv és kultúra jelenlétét, hatását az adatok alapján az körvonalazódik válaszként, hogy három terület érintett: a nyelv és kommunikáció, az ember és társadalom, illetve a művészeti terület.

A nyelv és kommunikáció területén belül a román nyelv és irodalom tankönyvekben találunk utalásokat a magyar nyelvre és kultúrára vonatkoztatva. Ezek hiteles és semleges töltetű információk, elsősorban grammatikai irányultságúak, főleg a szókölcsönzés területét érintik (a román szókincsben magyar eredetűnek tartják pl. az alkot, áldomás, katona szavakat).

Az ember és társadalom doméniumban a történelem- és földrajzkönyvek tartalmaznak adatokat a magyarságra vonatkoztatva, itt jelenik meg az a negatív kép is, amely gyilkoló nemzetként mutatja be a magyarokat, mintegy háborúkat kirobbantó ellenségként (pl. vlahokkal (oláhokkal) és szlovénekkal háborúztak a magyarok).

Ugyanakkor félinformációkkal is találkozunk (pl. hiában volt a több száz éves magyar uralom, Erdélyben végig megmaradt a románság többségi etnikumként). A tankönyvrészlethez nem találunk periódust megnevezve, hivatkozott statisztikai adatokat sem, esetleg megyénkénti bontásokat, bármilyen adatot, amely hitelesítené a zárójelben foglalt kijelentést.

Ugyanakkor találunk olyan tankönyvet is, amely említést tesz a magyar és a német közösségekről, megemlíti, hogy oktatási rendszerük fejlettebb, mint a románságé. A legismertebb magyar pedagógusok közül nevezi meg Bolyai Farkast és Sámi Lászlót. Ír arról, hogy a kolozsvári egyetem 1581-ben jön létre, majd újraalapítják 1867-ben, illetve megjegyzi, hogy Erdély magyar uralkodás alá kerülve az erdélyi magyar oktatás egyre nacionalistábbá lesz, melynek célja a román kultúra beolvasztása (Oane–Ochescu 2008, 126).

A harmadik műveltségi terület, ahol találunk adatokat a magyarságra vonatkoztatva, az a művészetek doméniuma, a zenei és képzőművészeti nevelés kapcsán. Itt főleg hiányokkal találok: egy tankönyv sem említi meg például a nagybányai festőiskola létét, munkáit; a szecesszió magyar vonatkozású épületeit, városait; Bartók műveit, népzenei kutatási eredményeit; a református templomok jelenlétét, műemlékjellegét vagy a magyar vonatkozású bazilikák fontosságát.

(c-d) A kutatás utolsó két kérdését összevontam. Ezek arra vonatkoztak, hogy mennyire tekinthető objektívnek ez a tankönyvbeli tükröződés, illetve mely tudományterületeken belül vannak csúsztatások, ha vannak.

A tankönyvelemzés alapján egy négy szempontú skála állítható fel, mely az objektív, részben objektív, a csúsztatás és az elhallgatás kategóriái mentén észlelhető. A román nyelv és irodalom tankönyvek objektív, semleges adatokkal szolgálnak a magyar nyelv és kultúra révén. Itt főként nyelvi, grammatikai adatokkal találkozunk a szókincsre, a morféimákra vonatkoztatva.

A földrajz- és egyes történelemkönyvek a részben objektív magatartást gyakorolják: találunk bennük adatokat magyar vonatkozású történelmi, társadalmi jelenségekre, de gyakran hiányzik a bizonyítás, érvelés, az adatokkal való alátámasztás. Például az egyik nyolcadikos Románia földrajza könyv százalékban felsorolja a különböző nemzetiségek arányát: románok (89,4%), magyarok (7,1%), romák (1,8%), né-

metek (0,5%), egyéb (1,2%) nemzetiségek élnek Romániában, de a szerző az 1977-es és 1992-es népszámlálás adataira hivatkozik (Mândruț 2000, 58).

A történelemkönyvek csúsztatnak a leggyakrabban. Ugyanakkor antropológiai sajátja is a nemzeti közösségeknek, hogy a másik közösség lesz az ellenség, a másikhoz kapcsoljuk a negatív képeket (vö. Magyarai 2015: 63–68).

Az információt elhallgató vagy hiányos adatokkal rendelkező tankönyvek a zene-, képzőművészet- és művészettörténet-könyvekben figyelhető meg. Például a nyolcadikos zenei nevelés tankönyv (Rausch–Sandu 2000) főleg zene- és műfaj történetet tanít. Az első fejezetekben ír különböző tánc típusokról (polka, menüett, mazurka, szamba stb.), de a csárdásról nem, pedig tánc történetileg ide illene. A zenetörténeti részben a nagy klasszikusokat említi (Hayd, Mozart, Brahms, Enescu stb.), de Bartók és Kodály kimarad, illetve a 154–155. oldalon található táblázatos zenetörténeti összefoglalóban megjelenik Bartók neve (Béla Bartok, 1881–1945), de nem említi sem a munkásságát, sem egyéb életrajzi adatot.

A tankönyvelemzés eredményei további két szempontot is eredményeztek: érdekességekkel és furcsaságokkal is találkozhatunk a korpuszban. Azért választottam ezt a két megnevezését a szempontoknak, mert jelezni szeretném, hogy nem szakmailag, tudományosan mérhető kategóriákról van szó, ugyanakkor nem szeretném értékeléssel sem minősíteni ezeket az adatokat.

Az érdekességek köréhez tartozik, hogy a tankönyvekben néhol szembe kerül egymással a maghiari és unguri megnevezése a magyaroknak. Például az egyik nyolcadikos történelem könyv ilyen fejezetcímmel él: *Magyarok (unguri), székelyek és szászok* c. alfejezet (Oane–Ochescu 2008, 42). Ugyanitt találjuk az alábbi kiszólást is: „A IX. században a Pannon-fennsíkon megtelepült magyarok (maghiari), a későbbiekben *ungur*-oknak nevezett nép, elkezdték a keleti terjeszkedést, ahol szláv, turáni és román népekbe ütköztek.”

Egy másik érdekesség, hogy a székely közösséget rokonnak tartják a magyarral, de nem azonosítják a magyarokkal: „A székelyek rokonok a magyarokkal, egyben előharcosok is” (uo.).

A furcsaságok közé kerül például az, hogy az egyik Románia földrajzát tanító nyolcadikos tankönyvben ez áll: a románság az ország minden részén megtalálható, a magyar népcsoport a székelyekből áll, akik leginkább Hargita és Kovászna megyében élnek tömbben, és a magyarokból (unguri), akik leginkább Maros, Kolozs és Bihar megyében élnek, de Brassó, Szilágy, Arad és Temes megyében is (Mândruț 2000, 58). Itt az érdekességekhez került információknak az ellenkezőjével találkozunk: a székelyeket és a magyarokat egy népcsoportnak tekinti a szerző, de elnevezésbeli különbséget tesz köztük területi megoszlásuk alapján.

Szintén a furcsaságok közé sorolom a magyar helyesírás hiányát, illetve a normaszegést. Például a művészeti tankönyvekben feltűnő a magyar eredetű, hangzású nevek, címek esetében a magyar helyesírás szerinti megjelenítés hiánya, azaz a mellékjeleket egyáltalán nem vagy csak kis mértékben használják: például „Bardos Lajos Tabortuznel”, “Bela Bartok Ne menj el”, “Zoltan Kodaly Bicinia és Ave Maria” (Driga 2008) vagy „Béla Bartok, 1881–1945” (Rausch–Sandu 2000). Miközben a francia vagy német mellékjelek helyesen használatosak ezekben a tankönyvekben.

## Összegzés

A tankönyvelemzés azt bizonyítja, hogy a magyar nyelv tükröződése objektív képet mutat, de a kultúra tükröződése hiányos, elhallgatásos, sőt helytelen. Ezek okát jelen kutatás nem tudja feltárni, helyenként hipotetikus elképzeléseink lehetnek ugyan arra vonatkozólag például, hogy a történelem tankönyvekben miért és hogyan jelenik meg a magyarság gyilkoló népként, ellenségként való megjelenítése, illetve arra vonatkozólag, hogy a magyar nevek, címek esetében miért marad el a helyesírásunkhoz igazodó mellékjelek használata. Ezek minőségromboló ereje ugyanakkor megkérdőjelezhetetlen, hiszen tankönyvről van szó, a tankönyvi helyesírás több generáció számára követendő példaként van jelen.

Ennél izgalmasabb kérdés az, hogy mit tehetünk mi, romániai magyar kutatók, pedagógusok annak érdekében, hogy saját közösségünk képe objektívebben tükröződjön a többségi és nem csak tankönyvekben, illetve a közoktatás egészében, végül pedig a romániai társadalom egészében. A Partiumi Keresztény Egyetemen működő alkalmazott kutatásokat végző munkacsoport (Alkalmazott Kutatások Központja) erre a kérdésre is keresi a választ és megoldási lehetőségek kidolgozásával is foglalkozik.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Dárdai Ágnes (2002). *A tankönyvkutatás alapjai*. Pécs: Dialóg Campus.
- Dárdai Ágnes (2005). A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. *Iskolakultúra* 10, 120–126.
- Eőry Vilma (2014). A tankönyvelemzés módszertani kérdései. In Lőrincz J. – Simon Sz. – Török T. (szerk.), *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről* (old.: 9–16). Pozsony: Terra vydavatel'stvo.
- Kincer Szilvia – Simon Szabolcs (2017). A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő variológiai kutatócsoport VII. tankönyvkutató szimpóziuma. *Anyanyelv-pedagógia*, 10/2, 74–78. < ULR: [http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2017\\_2/Anyp\\_X\\_2017\\_2\\_9.pdf](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2017_2/Anyp_X_2017_2_9.pdf) (2018. január)
- Magyari Sára (2015). *A nyelvi világtkép a magyar és a román nyelvben*. Nagyvárad: Partiumi Kiadó – Erdélyi Múzeum Egyesület.

## TOVÁBBI FORRÁSOK

- Barnea, Alexandru (szerk.) (2000). *Istorie*. Manual pentru clasa a IX-a. Bukarest: Corint Kiadó. (Kilencedikes történelem tankönyv)
- Barnea, Alexandru (szerk.) (2005). *Istorie*. Manual pentru clasa a X-a. Bukarest: Corint Kiadó. (Tizedikes történelem tankönyv)
- Băran, Viorica – Neagu, Virgil – Vasilescu, Ileana (2000). *Educație plastică*. Manual cls. a VIII-a. Bukarest: Corint Kiadó. (Nyolcadikos tankönyv. Képzőművészeti nevelés)

- Bozgan, Ovidiu – Palade, Eugen – Moș, Mugur (2000). *Istorie universală modernă și contemporană*. Manual pentru clasa a XI-a. Bukarest: ProGnosis Kiadó. (Tizenegyedikes történelem tankönyv)
- Buliga, Mihaela – Panțu, Bogdan (2007). *Istoria artelor și arhitecturii*. Manual pentru liceele vocaționale, clasele IX-X. Bukarest: Art Group Kiadó. (Kilenc-tizedikes tankönyv. Művészet- és építészettörténet. Tankönyv a tehetséggondozó középiskolák számára)
- Burlec, Liviu – Lazar, Liviu – Teodorescu, Bogdan (2001). *Istorie*. Manual pentru clasa a VI-a. Bukarest: All Kiadó. (Hatodikos történelem tankönyv)
- Cheval, Dorina – Cheval, Sorin – Giugăl, Aurelian – Pârlog, Monica Cristina – Furtună, Constantin (2007). *Geografie. România – Europa – Uniunea Europeană. Probleme fundamentale*. Manual pentru clasa a 12-a. Bukarest: ALL Kiadó. (Tizenkettedikes tankönyv: Románia – Európa – Európai Unió. Alapvető problémák)
- Costache, Adrian – Ioniță, Florin – Lascăr, M.N. – Săvoiu, Adrian (2007). *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a XI-a. Bukarest: Art Grup Kiadó. (Tizenegyedikes román nyelv és irodalom tankönyv)
- Costache, Adrian – Ioniță, Florin – Lascăr, M.N. – Săvoiu, Adrian (2008). *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a XII-a. Bukarest: Art Grup Kiadó. (Tizenkettedikes román nyelv és irodalom tankönyv)
- Crișan, Alexandru – Papadima, Liviu – Pârvulescu, Ioana – Sâmișăian, Florentina – Zafiu, Rodica (2001). *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a X-a. Bukarest: Humanitas Educațional Kiadó. (Tizedikes román nyelv és irodalom tankönyv)
- Crișan, Alexandru – Dobra, Sofia – Sâmișăian, Florentina (2011). *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a VII-ea. Bukarest: Humanitas Kiadó. (Hetedikes román nyelv és irodalom tankönyv)
- Dima, Victor (2008). *Educație plastică*. Manual pentru clasa a VI-ea. Bukarest: Teora Kaidó. (Hatodikos tankönyv. Képzőművészeti nevelés)
- Driga, Mirela (2008). *Istoria muzicii*. Manual pentru clasele a IX-a și a X-a. Bukarest: CD Press Kiadó. (Kilenc-tizedikes tankönyv. Zenei nevelés)
- Filoteanu, Nicolae – Marian, Doina (1999). *Educație plastică*. Manual pentru clasa a 7-ea. Bukarest: ALL Kaidó. (Hetedikes tankönyv. Képzőművészeti nevelés)
- Ionescu, Marin (2000). *Limba română*. Manual pentru clasa a VIII-a. Bukarest: Corint Kiadó. (Nyolcadikos román nyelv és irodalom tankönyv)
- Marian, Doina (1999). *Educație plastică*. Manual pentru cls. a-9-a. Bukarest: ALL Educational Kiadó. (Kilencedikes tankönyv. Képzőművészeti nevelés)
- Mazilu-Ionescu, Elena – Jercea, Valentina (2011). *Limba română*. Manual pentru clasa a VI-ea. Bukarest: Editura didactică și pedagogică Kiadó. (Hatodikos román nyelv és irodalom tankönyv)
- Mândruț, Octavian – Neaguț, Silviu (1998). *Geografia continentelor - Europa*. Manual pentru clasa a VI-ea. Bukarest: Corint Kiadó. (Hatodikos tankönyv: Kontinensek földrajza – Európa)
- Mândruț, Octavian (2000). *Geografia României*. Manual pentru clasa a VIII-a. Bukarest: Corint Kiadó. (Nyolcadikos tankönyv: Románia földrajza)
- Mândruț, Octavian (2005). *Geografie*. Manual pentru clasa a X-a. Bukarest: Corint Kiadó. (Tizedikes tankönyv: Földrajz)

- Mândruț, Octavian (2008). *Geografia continentelor*. Manual pentru clasa a VIII-a. Bukarest: Corint Kiadó. (Hetedikes tankönyv: Kontinensek földrajza)
- Mândruț, Octavian (2008). *Geografie fizică. Pământul - planeta oamenilor*. Manual pentru clasa a IX-a. Bukarest: Corint Kiadó. (Kilencedikes tankönyv: Fizikai földrajz)
- Rădulescu, Carmen Ligia – Roșca, Elisabeta – Zane, Rodica (1999). *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a IX-a. Bukarest: Univers Kiadó. (Kilencedikes román nyelv és irodalom tankönyv)
- Rausch, Regeni – Sandu, Mirela (2000). *Educație muzicală*. Manual pentru clasa a VIII-a. Bukarest: Teora Kiadó. (Nyolcadikos tankönyv. Zenei nevelés)
- Stan, Magda – Vornicu, Cristian (2008). *Istorie*. Manual pentru clasa a XII-a. Bukarest: Niculescu ABC Kiadó. (Tizenkettedikes történelem tankönyv)
- Oane, Sorin – Ochescu, Maria (2000). *Istorie*. Manual pentru clasa a VII-a. Bukarest: Humanitas Educațional Kiadó. (Hetedikes történelem tankönyv)
- Oane, Sorin – Ochescu, Maria (2008). *Istorie*. Manual pentru clasa a VIII-a. Bukarest: Humanitas Educațional Kiadó. (Nyolcadikos történelem tankönyv)
- Toader, Anca – Moraru, Valentin – Scornea, Anton (2006). *Educație muzicală*. Manual pentru clasa a VI-a. Bukarest: Sigma Kiadó. (Hatodikos tankönyv. Zenei nevelés)
- Vasile, Vasile (1996). *Educație muzicală*. Manual pentru clasa a VII-a. Bukarest: Editura Didactică și Pedagogică Kiadó. (Hetedikes tankönyv. Zenei nevelés)

\*doktorandusz, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest  
brigitta.toth@ppk.elte.hu

\*\*főiskolai tanár, ELTE TÓK, Budapest  
demeter.katalin@tok.elte.hu

\*\*\*egyetemi docens, ELTE TÓK, Budapest  
f.lassu.zsuzsa@tok.elte.hu

## **Főképp/nőkép. Egy kisváros óvodáiban mesélt mesék elemzése a megjelenő nőkarakterek vizsgálatával**

*Számos kutatás, köztük a legújabbak is bizonyították, hogy a magyar társadalmi közgondolkodásban erősen jelen van a hagyományos nemi szerepek elvárása (Pongrácz 2001; Blaskó 2005; Gregor-Kováts 2018). Kutatásunkban az óvodai mesélés gender szempontú elemzését végeztük el egy Budapesthez közeli település 5 óvodájának körében. A meséket az intézmények 2015–2016-os és 2016–2017-es nevelési évében működő, többségében 6–7 éves gyerekeket nevelő óvodai csoportjainak pedagógiai naplójából gyűjtöttük ki. A dokumentumokból kigyűjtött 173 mesét narratív elemzéssel vizsgáltuk, majd a gyermekek számára is elérhető, illusztrált történetek képi megjelenítését is elemeztük. Eredményeink csupán a vizsgált kisváros óvodáira nézve reprezentatívak, mégis felhívják a figyelmet arra, hogy már óvodás korban megfigyelhető a nőkről és férfiakról vallott sztereotípiák közvetítése.*

Kulcsszavak: *nőkép, óvoda, narratíva, illusztráció*

### **Elméleti háttér**

A kutatói érdeklődés és a közgondolkodás szempontjából is releváns kérdésnek tekinthető a személyiségfejlődés és társadalomba való beilleszkedés, más néven szocializáció. Kutatások sora támasztja alá, hogy az első életévekben szerzett tapasztalatok a személyiség formálódásának, identifikációjának meghatározó tényezői (Danis-Farkas-Oates 2011). Az azonosságtudat formálódásában fontos szerepet játszik a szociokulturális környezet, mely mintát állít arról, hogy miként elfogadott fiúként és leányként, nőként és férfiként viselkedni (Vajda-Kósa 2005). A kisgyermekek világszemléletére gyakorolt hatásokat sokféle módon lehet elemezni. Valamennyi meghatározó elmélet szerint a közösség társadalmi életének hagyományait megjelenítő fikciós történetek (pl. mesék) narratíváinak is jelentős szerepe van a szocializáció folyamatában. A mesélés értelmezi és magyarázza az emberi kapcsolatokat, az életet és az egész világot. Ennek értelmében a pedagógia fontos feladata, hogy az intézményekben a gyerekek életét szolgáló történetekkel találkozzanak (Bajzáth 2016). A mesék

pszichikai hatásával kapcsolatban Boldizsár (2012) és Antalfai (2006) kiemeli, hogy a változások előidézésében mérvadó szempont, hogy a történetek a valóságból merített mintákra épüljenek és egy közösség tapasztalatait, ősi bölcsességeit jelenítsék meg.

A narratívák hordozói, a könyvek a tömegkommunikáció eszközeként jelentős szerepet játszanak a társadalmi életben és fejlődésben. A könyvek lehetőséget nyújtanak arra, hogy új ismereteket sajátítsunk el, és tökéletesítsük a megszerzett tapasztalatainkat (Somlai 1997). A könyvekre azonban nem csak, mint a tömegkommunikáció eszközeire, de mint esztétikai élmény forrásaira is tekinthetünk. A narratívák jelentőségével párhuzamban, evidenciának számító tény az is, hogy a gyermekeknek szánt könyvekben szövegnek és képnek egyaránt szerepelnie kell. A képi nyelvezetnek akár csak a narratívának nevelő és oktató szerepe, pszichikai hatása van a fejlődésre és segít az emberi öntudat kialakításában (Mikuz 2007). A könyvekben használt vizuális jelek nem csupán megerősítik a befogadást, de fokozzák is az irodalmi művek erejét (Cs. Tóth 2009).

Az esélyegyenlőség szempontjából fontos kiemelni, hogy a nők szerepének magyarországi értelmezése és értékelése erős fogékonyságot mutat a hierarchikus férfi-nő viszonyok hagyományainak őrzésére. Számos kutatás bizonyította, hogy a magyar társadalmi közgondolkodásban erősen jelen van a hagyományos nemi szerepek elvárása. A 2001-ben közreadott *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről* című kötetben olvasható, hogy „a férj feladata a család eltartása” – „a nő feladata az otthoni teendők ellátása” szerepmegosztással való egyetértés a rendszerváltást követő évtizedben az akkor legfiatalabb generáció körében is növekedett (Pongrácz 2001, 44). A magyar társadalomban jellemző családcentrikussággal együtt a nőknek hagyományos szerepeket szánó nézetek maradtak fenn (Blaskó, 2005). A legújabb kutatás is azt mutatja, hogy a nők megélt valóságának változását nem követi a nők társadalmi helyzetéről folyó közbeszéd (Gregor-Kováts 2018).

Az iskolák szintjén megjelenő történetek eddigi elemzései arra a következtetésre jutottak, hogy a tankönyvek jellemzően férfiakat jelenítenek meg, ezzel szemben a nők ábrázolása kevésbé jellemző és esetleges (Czachesz-Lesznyák-Molnár 1996; Kereszty 2005). Több szerző is kiemelte, hogy a nemek igazságosabb társadalmi kezeléséhez a nemi sztereotípiákat meghaladó szemléletű oktatás vihetne közelebb. Az előrelépést egyes kutatók szerint az oktatás átfogó, átgondolt genderstratégiájának kialakítása alapozhatná meg (ld. F. Lassú 2016).

Mára evidenciának számító tény, hogy a nemekről való gondolkodás folyamatában az óvodáskor (kora gyermekkor) meghatározó szerepet játszik (Signorella-Bigler-Liben 1993). Ebben az életkorban, az elektronikus médiumok mellett még mindig a mesekönyvek és a mesélt mesék jelentik a magyar gyermekek számára a világról való gondolkodás egyik legfontosabb alapját. Az óvodai mesélés fontosságát az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja is kiemeli. A dokumentum csupán a történetmondás kereteit határozza meg, ezáltal jelentős szabadságot enged az óvodapedagógusok egyéni irodalmi anyag választásának. Jelen kutatás nem hivatott az óvodákban mesélt történeteket műfaji jellemzőik kapcsán vizsgálni, attól eltekintve a történetek tartalmára irányul. Az óvodai mesélés tartalmairól a férfiak és nők reprezentációját középpontba állító elemzés még nem született, ezért jelen kutatás az óvodai mesék nőalakjait vizsgálja.



## Női szereplők az óvodai mesékben a dokumentumok alapján

A mesék tanulmányozására vállalkozó kutató több meseelemzési diszciplína közül is válogathat. A jungi lélektan elméleti hátterére alapozva, a meséket Marie-Luise von Franz (1995) és Antalfai, (2006) szerint értelmezhetjük az archetípusok szimbólumrendszerén átszűrve. Pszichoanalitikus megközelítésben a történetek fő motívumaira koncentrálnak Bettelheim (2018), aki a meséket olyan műalkotásoknak tekinti, amik irodalmi értékükön keresztül és a pszichológiai igazságok megfogalmazása által támogatják a személyiségfejlődést. A strukturalista értelmezések Propp (2005) morfológiai megközelítésére alapozva a szövegeket szerkezeti elemekre bontják és a szerkezet jól megragadható elemeivé alakítja át a mesei szereplőket, eszközöket, a teret, az időt, sőt a mese történéseit és cselekményeit. Az irodalomtudomány, pszichológia, néprajz, világszerte elismert kutatóinak vizsgálódása mellett a mesék elemzésének egy lehetséges útja a Kolbenschlag (1999) által is képviselt feminista meseelemzési módszer is.

Kutatásunkkal a mesék gender-szemponturnak vizsgálatahoz kapcsolódunk, a helyi tervezés dokumentumainak elemzésére alapozva.

Az óvodai mesemondásról a dokumentumok természetesen csak részben tájékoztatók, de a meseválasztás egyes, a téma szempontjából releváns szempontjainak megismeréséhez támpontokat adnak.

Az óvodai mesélés nőképpel foglalkozó kutatást Magyarországon, a Pest megyei régió egyik városában működő 5 óvoda körében folytattuk. Minthogy az óvodák nem használnak „tankönyveket”, és az ÓNOAP sem határozza meg a mesélés pontos tartalmát, így az intézmények 2015–2016-os és 2016–2017-es nevelési évében működő, többségében 6-7 éves gyerekeket nevelő óvodai csoportok pedagógiai naplójából gyűjtöttük ki az óvodákban mesélésre tervezett mesék teljes repertoárját. A kigyűjtött meséket narratív elemzéssel vizsgáltuk. A női szerepekből kategóriákat hoztunk létre, azokat további kódolással csoportosítottuk.

A 2015–2016-os és a 2016–2017-es év csoportnaplóiban összesen 173 tervezett történetet találtunk. A történetek közül 2 mesét nem tudtunk azonosítani, így összesen 171 történet narratíváját tudtuk elemezni. A vizsgált mesék közül 42 olyan mesét találtunk, ami a 2015–2016-os és a 2016–2017-es nevelési év során is megjelent.

A dokumentumokból nem ismerhetjük meg az összes mesét, ami a csoportszobákban elhangzik, de a naplók elemzésének eredménye azt feltétlenül megmutatja, hogy a pedagógusok milyen mesék részletes megismertetését gondolják fontosnak. Az eredmények szempontjából felfedezhetők az óvodai nevelést meghatározó kormányrendelet 2018 nyarán kihirdetett módosításának preferenciái, miszerint: „Az óvodában a 3–7 éves gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodóan a népi – népmese, népi hagyományokat felelevenítő mondókák, rigmusok, a magyarság történelmét feldolgozó mondavilág elemei, meséi –, a klasszikus és a kortárs irodalmi műveknek egyaránt helye van” (MK 2018/118. 27348). A vizsgált körben az óvodapedagógusok jellemzően népmeséket terveztek közvetítésre, a rendeletben utóbb megfogalmazott, klasszikus vagy kortárs irodalmi művek a vizsgált kör tervezeteiből hiányoznak.

Az óvodapedagógusok által dokumentált, néphagyományhoz kapcsolódó szövegek, illetve annak a gyűjtők által rögzített, feldolgozott formái különösebb kutatás nélkül is beláthatóan korábbi társadalmi állapotokat képeznek le. A mesehallgató

óvodás ugyanakkor a hagyományos társadalomképet megjelenítő meséket is aktív értelmezőként fogadja be, tapasztalati világával állítja összefüggésbe, ahogyan erről Eva Änggård 2005-ben megjelent tanulmányában beszámol. Az óvodában közvetített hagyományos szövegek társadalom-, illetve nőképeinek elemzését azért találtuk fontosnak, mert az eredmények által kifejezhetővé válik a hagyományos minták mértéke, és felhívjuk a figyelmet az előbb említett kormányrendeletben is megfogalmazott nézőpontra, amely hangsúlyozza az óvodai nevelés során a hagyományos ábrázolásától eltérő, változatos irodalmi anyag, így a kortárs irodalom közvetítését is. A szövegek mellett az illusztrációk elemzéséről is érdemes szólni, mert az óvodákban a gyermekek számára is elérhetőek egyes, a dokumentumokban gyakran említett népmesegyűtemények. A narratív elemzést követően két ilyen, több helyen forrásként említett könyv illusztrációinak vizsgálatára is kitértünk.

### *Női szereplők az óvodai mesék narratívájában*

Annak érdekében, hogy képet kapjunk a kódolt női karaktervonások előfordulásának gyakoriságáról, a teljes mintából 171 mese narratív elemzését végeztük el. Megállapítottuk, hogy a 2015–2016-os és 2016–2017-es nevelési évben tervezett 171 mese közül összesen 94 történet jelenített meg női minőséget 77 történet pedig nem közvetített női minőséget, vagyis a tervezett mesék 54,97%-ban tartalmaztak női karaktert. A női karaktert is ábrázoló 94 mesében összesen 147 női karakter jelent meg, így az egy mesére jutó női karakterek száma 1,564 fő.

A nyílt kódolás módszerét alkalmazva a történetek hasonló női minőségeiből kategóriákat alkottunk. A női karakterek a vizsgált mesékben a hagyományos lány – feleség – anya – öregasszony szerepköröket tükrözik. A tervezett mesék női szereplői között a teljes minta tükrében a legnépesebb kategóriának tekinthető a lány kategória 65 (44,2%) karakterrel, ezt követi az anya kategória 38 (25,9%) karakterrel, majd 30 (20,4%) karakterrel a feleség, s végül az öregasszony kategória 14 (9,5%) szereplővel.

A nőknek: leányoknak, feleségeknek, anyáknak, öregasszonyoknak a történetekben betöltött szerepét előre meghatározott kódok szerint vizsgáltuk. A mese cselekményének női alakítóját a főszereplőnek tekintettük. A női karaktereket mellékszereplő kategóriába soroltuk ott, ahol a cselekmény irányítója ugyan a férfi, de a nő támogatása is befolyásolja a történet alakulását. Háttérszereplőnek a nőalakot abban az esetben tekintettük, amikor a cselekmény alakulásában egyáltalán nem volt befolyásoló hatása a női minőségnek.

A teljes minta 94 történetének tekintetében az összesen 147 női karakterből 22 főszereplőt (15%) és 75 háttérszereplőt (51%), és 50 mellékszereplőt (34%) találtunk. Ez alapján megállapítottuk, hogy a vizsgált óvodákban mesélt történetekben a nőalakok jellemzően nem cselekményformálók, többségükben mellék- és háttérszereplőként jelennek meg.

### *A női szereplők személyiségjellemzői a vizsgált körben*

Az elemzett mesék a *gazdasszonyokat, feleségeket* a ház körüli tevékenységek ellátása közben mutatták be. Személyiségvonásaik közt szerepelt a háziasság, szor-

galom, erős lelkiület, talpraesettség, takarékoság és a férfinak való alárendelődés elfogadása.

A *szépséges királykisasszonyok* a mesékben jellemzően a próbára tett férfihős bátorságának jutalmaként játszanak szerepet. Belső értékekkel rendelkező, de azt nem fitogtató, erkölcsös személyiségükkel tiszteletet kivívó, a férfit támogató, gondoskodó női minőséget kifejező háttéralakként szerepeltek. Ilyen hősnőt sok népmese jelenít meg, például *Az égig érő fa* királykisasszonya ennek a női minőségnek jól ismert kifejezője.

A *gyermek* kategóriába sorolt leányszereplők azok a házasságra érett kornál fiatalabb személyek, akik nővé fejlődésük folyamata előtt állnak. A gyermekek között a mesékben akadt buta, házias, szorgos, becsapható, kíváncsi és bátor is.

Az *anyai karakterek* szimbolizálták a mesékben az abszolút gondoskodó, a feltételek nélkül elfogadó, támogató női minőséget. Szinte feltűnés nélkül egyfajta biztonságos hátteret nyújtottak a cselekmény többi szereplője számára.

Ha nem is egyértelműen illeszkedik minden karakter sajátos személyiségvonalának halmaza az adott sémába, összességében mégis elmondható, hogy egy-egy elem áthelyezése sem változtatna a levonható következtetésen: miszerint a vizsgálatban, szereplő óvodákban, mind a 2015–2016-os, mind pedig a 2016–2017-es nevelési évben mesélt mesékben kizárólag hagyományos női szerepeket tartalmaztak, a nőiség mellérendelt, háttérszerepét közvetítették.

#### *A nők megélt valóságának megjelenése a mesékben*

A nők helyzetéről és a magyar társadalom nőképéről fontos kutatási beszámolók jelentek meg a közelmúltban (Simonovits–Szeitl 2018; Gregor–Kovács 2018). Gregor és Kovács (2018) kötetének egyes megállapításai alkalmat adnak a meseelemzés eredményeinek a jelen kontextusában való értelmezésére. A szerzők egyebek között kiemelik, hogy a nők életével kapcsolatos problémák érzékelését jellemzően a materiális kérdések dominálják, szemben a szimbolikus ügyekkel. Eredményeik szerint a gondoskodás tevékenységei mind a nőkre hárulnak, és egyáltalán nem elismertek.

Az általunk vizsgált mesékben nők jellemzően ez a tevékenység mind a 4 kategóriában felmerült. A női mesealakokra a teljes minta tükrében 35%-ban volt jellemző a gondoskodó attitűd megjelenése. A nők gondoskodó szerepe megjelent, mint az otthon rendben tartása, a család élelmezése és több mese is utal a lelki gondoskodásra, ezenkívül találni olyan mesét is, melyben a női szereplő egy tágabb környezetről, a családtól független másokról gondoskodik.

Gregor és Kovács (2018) kérdőíves kutatásának eredményei rámutatnak a hétköznapiakban is jellemző megélhetési problémák dominanciájára, mely nem specifikusan női, csupán a nőket is érintő problémák. A kutatás eredményeivel összhangban a mesék többsége nem a nő szegénységét említi és tárgyalja, hanem egy tipikus mondattal a: „Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy szegény ember, annak volt egy felesége...” bevezetővel, ezt a problémát a férfi szerephez köti. Ebből természetesen következik az is, hogy ez az állapot a nőre hasonló mértékben vonatkozik, tehát a nő is szegénységben él. A szegénységben való lét akárcsak az attól való megszabadulás több úton is végbe mehet.

Gregor és Kovács (2018) értékpreferencia-vizsgálata szerint a legfontosabb értéknek tekinthető a családi biztonság, az anyagi jólét, majd végül, de nem utolsó sorban a boldogság.

A kutatás eredményeihez hasonlóan a mesékre jellemzően is megjelenik a családi biztonság, az anyagi jólét, és a boldogság keresése, valamint a szépség jelentősége.

A családi biztonságot a mesékben a házassággal, valamint a családi rend helyreállításának, vagy fenntartásának tükrében értelmeztük. Ez alapján az általunk vizsgált mesék közül 34 foglalkozott a családi béke értékével. Az anyagi jólét témájával 39 mese foglalkozik. Az anyagi biztonság megszerzésére, fenntartására a mesék jelentős többségében a férfi karakterek vállalkoztak, csak néhány mesében, például a *Holle anyó* című mesében hárult ez a feladat nőre. A mesék többségét a boldogság felé való törekvés szimbolikus képének is tekinthetjük. A legtöbb mese általában valamelyik szereplő, vagy több szereplő boldogságával ér véget.

#### *A 100 magyar népmese című kötet illusztrációinak gender-szemponútú elemzése*

Mínt hogy a korábbi narratíva elemzés során a *100 magyar népmese* című kötet narratíváit említették a pedagógusok és többek között azok tartalmi elemzését végeztük el mi is, így azok képi tartalmait elemeztük mélyebben. A mindkét évben mesélni tervezett, népszerűnek nevezhető történetek közül ebben a gyűjteményben 8 szerepelt.

Vizsgálatunk során először arra voltunk kíváncsiak, hogy hány illusztráció tartozik ezekhez a mesékhez, majd megszámoztuk ezeken a női és férfi karakterek gyakoriságát. A kompozícióban ezt követően a karakterek méretét és egymáshoz viszonyított helyzetét is vizsgáltuk. Végezetül pedig a női karakterek viselkedésének megjelenését kategorizáltuk.

Az említett mesékhez összesen 22 illusztráció tartozott. A karakterek gyakoriságát tekintve elmondható, hogy az összes kép közül 12 képen szerepel nő, ami az illusztrációk 55%-át jelenti, míg az illusztrációk közül 16-on, vagyis a képek 73%-án jelenik meg férfi. A karakterek gyakoriságát tekintve megállapítottuk, hogy a képeken 24 férfi és 21 nő jelenik meg. A népszerű és illusztrált történetekben tehát a karakterek 53%-a férfi és 47%-a nő. Ezekből az eredményekből megállapíthatjuk, hogy a népszerűnek nevezhető mesék illusztrációi ebben a kötetben férfiakat valamelyest nagyobb arányban jelenítenek meg, mint nőket.

Ezután megmértük a figurák által betöltött tér méretét. Ezt úgy valósítottuk meg, hogy az illusztrált karakterek szélességét és magasságát megmértük cm-ben, majd a kettő szorzataként cm<sup>2</sup>-ben kaptuk meg az általuk körülbelül kitöltött teret.

A vizsgált mesékben megjelenített férfikarakterek által kitöltött tér mérete 667,23 cm<sup>2</sup>. Az összes női karakter által kitöltött tér mérete pedig 456,41 cm<sup>2</sup>. Ebből látszik, hogy az illusztrációkon, nem csak jellemzőbbek, hanem nagyobb területen is jelennek meg a férfi karakterek.

A karakterek női és férfi minőségeiken belül a narratíva elemzéshez hasonlóan az illusztrációkon is több csoportba voltak oszthatók. Női minőségek közül 10 királylány, 6 gazdasszony, 3 lány gyermek, és 2 öregasszony jelent meg. Férfiak tekintetében 14 férfi (ember), 7 király, 3 királyfi jelent meg a képeken.

Amennyiben a képek kompozícióját vettük vizsgálódásunk fókuszába, úgy megállapítottuk, hogy a király, mint a legidősebb férfi helyezkedik el mindig legmagasabban, a vizsgált illusztrációk közül nincs olyan, amikor nála magasabb lenne más karakter. Még akkor is a király éri el a kép legmagasabb pontját, amikor karaktere a kép többi szereplőjénél kisebb jelentőségű. A férfi helyzetéhez viszonyítva a nő általában alacsonyabb, csupán két képen ábrázolják a férfi karakterrel egy magasságban. Önállóan négy képen is megjelenik férfi, míg nő csak egy esetben, mint gazdasszony szerepel egyedül.

Cselekvéseiket tekintve a nők hat képen passzív szemlélői az eseményeknek. Azokon a képek melyeken cselekvés közben ábrázolják, jellemzően hagyományos női tevékenységet végeznek. Két képen a gazdasszony péklapátot, vagy fakanalat fog a kezében és azzal fiatal lány felé tart, ami a főzést és nevelést köti a női szerephez. A fonás, mint a női munka ugyancsak megjelenik egy képen, melyen három királykisasszony rokkákon szorgoskodik. A gondoskodás kifejeződéseként apját és a férfit ölelő, valami ételt kínáló szerepben is megfigyelhetünk négy női karaktert.

### *Eredmények*

A vizsgálati minta és módszer nem alkalmas szélesebb körű általánosítás megfogalmazására, az eredmények mégis felhívják a figyelmet arra, hogy az óvodai mesélésben megjelenő női karakterek jellemvonásai jellemzően sztereotip „női” viselkedéseket említenek, pl. háziasság, gondoskodás, engedelmisség, szépség, szorgalom, amint azt a gender-szemponturnak elemzések hosszú sora hasonlóan mutatja (ld. pl. Baker-Sperry–Grauerholz 2003). Az általunk vizsgált óvodákban a mesélésbe bevont mesék főképp hagyományos nemi szerepet közvetítenek, mind a narratívák, mind az illusztrációk tükrében. A gyermekek számára is elérhető, két népszerű magyar népmese-gyűjteményillusztrációinak születése között eltelt évtizedek sem hoztak haladást a nemek egyenlő képi reprezentációjában. Az illusztrációk és a narratívák elemzésének eredménye összhangot mutat: a mesekönyvek napjaink valódi női szerepeinek csupán egy szeletét jelenítik meg. Változást azok a még ritkán választott kortárs mesék hozhatnak, melyek a nemi esélyegyenlőséget komolyabban vevő országokban egyre inkább kiszorítják a nemileg sztereotip történeteket az intézményes gyermeknevelés színtereiről (ld. Bayne 2009). „Nem taníthatjuk a jövő lányait a múlt könyveiből” hangsúlyozza az UNESCO 2016-os jelentése<sup>1</sup>. A mondat teljes jelentőségében olvasva, a kutatás eredményeivel összhangban arra hívja fel a figyelmet, hogy a hagyományos, jól bevált népmesék mellé érdemes beemelni olyan kortárs irodalmi műveket, amelyek a nemi reprezentáció hagyományostól eltérő, a két nemet egyenjogúként megjelenítő képét közvetítik.

---

<sup>1</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246777>

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Andersen, Hans Christian (1989). A rút kiskacsa. In Bauer G. (szerk.), *Gyermekirodalmi szöveggyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Änggård, Eva (2005). Barbie Princesses and Dinosaur Dragons: Narration as a Way of Doing Gender. *Gender and Education*.17/5, 539–553.
- Antalfai Márta (2006). *A női lélek útjai mondákban és mesékben*. Budapest: Új Madátum Kiadó.
- Bajzáth Mária (2016). Népmesekincstár mesepedagógia – Mesék és művészetek a pedagógiában. In Kolosai N., M. Pintér T. (szerk.), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e* (old.:188–198). Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Baker-Sperry, L. – Grauerholz, L. (2003). The Pervasiveness and Persistence of the Feminine Beauty Ideal in Children's Fairy Tales. *Gender and Society*. 17/5, 711–726. [2018. 12.05.] < URL: <https://bit.ly/2zQtjOp>
- Bayne, E. (2009). Gender pedagogy in Swedish pre-schools: An overview. *GenderIssues*, 26/ 2, 130–140.
- Benedek Elek (1998). Az égis érfő fa. In Gyuricza E. (szerk.), *100 magyar népmese*. (old.:57–61). Budapest: Alexandra Kiadó.
- Bettelheim, Bruno (2018). *A mese bűvöletet és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Blaskó, Zsuzsa (2005). Dolgozzanak-e a nők? A magyar lakosság nemi szerepekkel kapcsolatos véleményének változásai, 1988, 1994, 2002. *Demográfia*. 48/2-3, 259–287.
- Boldizsár Ildikó (2012). *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta – Molnár Edit Katalin (1996). Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. *Educatio*. 3, 417–430.
- Cs. Tóth, J. (2004). „Kapcsold a szót a cselekvéshez”, a képet az íráshoz: A Móra Kiadó és a 60-as évek gyermekkönyv-illusztrációi. *Art Limes*. 3, 39–53.
- Danis Ildikó – Farkas Mária – Oates, John (2011). Fejlődés a koragyermekkorban: Hogyan is gondolkod(j)unk róla? In Balázs I. (szerk.), *A koragyermekkorai fejlődés természete- fejlődési lépések és kihívások* (old.: 24–64). Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Farkas Tibor (2011). A nők és férfiak közötti egyenlőtlenség és a munkavállalás. In Farkas T. *Esélyegyenlőség és tanácsadás*. [online] Elektronikus kiad. Budapest: Digitális Tankönyvtár, 2011.11.10. [2018.12.05] < URL: <https://bit.ly/2Ea4Gz8>
- F. Lassú, Zsuzsa (2016). „Ez a 'gender', ez már sajnos Magyarországot is fenyegeti”: Nemisztereotípiá-ellenes és/vagy nemileg differenciált nevelés koragyermekkorban. *Gyermeknevelés* 3, 48–58. < URL: <https://bit.ly/2zTlWWn>
- von Franz Marie-Luise (1995). *Női mesealakok*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Gregor Anikó – Kováts Eszter (2018). *Nőügyek 2018: Társadalmi problémák és megoldási stratégiák*. Budapest: Jan Niklas Engels.
- Grimm, Jacob – Grimm, Wilhelm (1998). Holle anyó. In Psenákné Gregor K. (szerk.), *Mesélj nekem!* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Gyuricza Eszter (2015). *100 magyar népmese*. Budapest: Alexandra Kiadó.
- Ilyés Gyula (2018). *Hetvenhét magyar népmese*. Budapest: Móra Kiadó.

- Kereszty Orsolya (2005). Egy európai összehasonlító felmérés tanulságai a történelemdidaktika hazai értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle* 11, 49–57.
- Mikuž, Jure (2007). Az illusztrációk jelentősége a gyermeki képzeletben. *Art Limes* 5, 8–14.
- Pongrácz Tiborné – S. Molnár Edit (2011). Nemi szerepek és a közvélemény változásának kölcsönhatása. In Nagy I., Pongrácz T. (szerk.), *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI.
- Propp, Vlagyimir Jakovlevics (2005). *A mese morfológiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Signorella, M. L. – Bigler, R. S. – Liben, L. S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others: A metaanalytic review. *Developmental Review*, 13, 147–183.
- Simonovits Bori – Szeitl Blanka (2018). *Nők és férfiak helyzete – nemzetközi összehasonlításban*. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Riport 2018*. Budapest: TÁRKI.
- Somlai Péter (1997). *Szocializáció: A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Vajda Zsuzsa – Kósa Éva (2005). *Neveléslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó, 2005. [online] Elektronikus kiad. Budapest: Digitális Tankönyvtár, 2005.03.31. [2018.12.05] < URL: <https://bit.ly/2zUmmf5>

#### **TOVÁBBI FORRÁSOK**

- Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja: 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet [2018.12.05.] < URL: <https://bit.ly/2C0qAmW>

## BORDÁS ANDREA

egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad,  
bordas.andrea@partium.ro

### Súgólyuk – egy színházi nevelési program tanulságai

*Magyar nyelven viszonylag kevés olyan tanulmány született, ami a művészet-alapú oktatáskutatás hagyományaira támaszkodik. Tanulmányunkkal ezt a még szegényes szakirodalmat kívánjuk bővíteni. Jelen tanulmány a színházi nevelési programot megtervező, megvalósító szakember szemszögéből vizsgálja egy színházi nevelési programsorozat hozadékát, pedagógiai értékét. A nagyváradi Szigligeti Színház kezdeményezésére 2016-ban indult színházi nevelési program célja, hogy a résztvevők játékos, interaktív formában ismerkedjenek meg a színház világával, és közösen értelmezzék az előadásokat. Az elmúlt években öt előadáshoz készültek foglalkozások középiskolások és egyetemisták számára. Minden alkalommal az előadás által felvetett témát jártunk körbe drámapedagógiai, művészetpedagógiai módszerekkel.*

Kulcsszavak: színházi nevelési program, drámapedagógia, művészet-alapú oktatáskutatás

#### Bevezetés

A művészetek sajátos helyet foglalnak el az emberi kultúrában: a tudományos vizsgálódás mellett a világ megértésének és értelmezésének alternatív módjai. Erre utal Arisztotelész katarzisz fogalma is, ami eredeti értelmében „a valóság legmagasabb törvényeibe való beavattatást” jelent. Polányi (1994) szerint a művészet ugyanúgy, mint a tudomány arra törekszik, hogy megzavarja a szemlélődő nyugalmát, miközben rákényszeríti a közönséget, hogy belépjen egy új rendszerbe és felderítse annak jelentését. Habár az európai hagyományban sokszor állítják szembe a művészetet a kognitív szférával, a tudással, megértéssel, a művészi alkotás folyamata és a művészi élmény befogadása (újraalkotása) során a kogníció, az értelmezés művelete mindvégig jelen van, hiszen mindkét folyamat a valóság megértését szolgálja (Abbs 1996). A megértés módjában találjuk meg a különbséget: a tudományokban megszokott és elfogadott analitikus, elemző megértéssel szemben itt egyfajta holisztikus, mély megértéssel, ráeszméléssel van dolgunk.

#### Művészet-alapú oktatáskutatás

Az utóbbi évtizedekben a kvalitatív szemlélet megerősödésével az oktatáskutatásban is változatos formában találkozunk a művészetek alkalmazásával, integrálá-



sával a kutatási folyamatba. Minden művészetet összefoglaló kutatási gyakorlatként jött létre a művészet-alapú oktatáskutatás fogalma. Cahnmann-Taylor (2008) nem a hagyományos oktatáskutatási megközelítésekkel szemben határozza meg a művészet-alapú oktatáskutatást, hanem mint olyan lehetőséget, amely a kutató kreatív képességeit, tudását terjeszti ki egyfajta szintézisét adva azoknak az adatgyűjtési, elemzési és értelmezési megközelítéseknek, amelyek a kutatott jelenségeket a maguk teljességében kívánják bemutatni. Többen (Eisner 2006; Barone – Eisner 2006; Cahnmann-Taylor 2008; Norris 2010) hangsúlyozzák, hogy a művészet-alapú oktatáskutatás révén az oktatáskutatás olyan területei, dimenziói, újabb kérdései kerülnek felszínre, amelyek addig láthatatlanok voltak, vagy egyszerűen csak nem vettek róluk tudomást a hagyományos módszerekkel dolgozó oktatáskutatók.

Cahnmann-Taylor (2008) a művészet-alapú oktatáskutatás két nagy ágát különbözteti meg: a hibrid formákat és a művészet a tudományért formát. A hibrid formák ötvözik a művészetet és a tudományosságot, Nielsen (2005) ezt „scholARTistry” néven jelöli, de találkozunk a/r/tography névvel is a képzőművészetek területén. Ezek a műfajötvözésen alapuló kutatások a művészet és a tudomány eszközeit egyszerre használják a kutatás folyamatában. A kutató a legfőbb dokumentáló és értelmező, aki közvetlenül a résztvevőktől, a kontextusban szerzi információit, s ezáltal önmagáról mint kutatóról is képet kap. Az érthető, köznyelvi, de esztétikus nyelvezet és a nyelv mellett használt más kommunikációs eszközök (plaszticitás, képek, zene, színház) lehetővé teszik a kutatási „jelentések” befogadását szélesebb közönség számára is. A művészet mint legitim vizsgálódási mód jelenik meg ezekben a neveléstudományi kutatásokban, ami hozzájárul ahhoz, hogy az irodalmi alkotások, színházi előadások, kiállítások, koncertek, performanszok formájában testet öltő kutatási beszámolók az akadémiai közösségen kívül is érthetővé, értelmezhetővé váljanak (Cahnmann-Taylor 2008). Épp ez teszi lehetővé a kutatók és a hallgatóság között az oktatási, nevelési lehetőségekről szóló párbeszédet.

A másik ágat Cahnmann-Taylor (2008) az „art for scholarship’s sake” (művészet a tudományért) szó szerkezettel jelöli. Lényege átítani a művészetet társadalomtudományi gondolatokkal. A művészetet társadalmi elkötelezettségű jelentéssel telíteni, illetve a társadalmilag elkötelezett kutatásokat művészettel eltölteni. A tudományos kutatások során begyűjtött adatokat, elemzéseket és értelmezéseket a művészi alkotás folyamatában használja fel a kutató, hogy azokat megjelenítse. Ez utóbbi ág sokkal inkább gyakorlatorientált kutatásokat eredményez (Rolling 2010), ahol a művészet magas fokú transzformáló erővel bír.

Minden művészet-alapú oktatáskutatásra jellemző, hogy amennyiben a bemutatás is alkalmazza a művészetet, az az emotív és vizuális hatásoknak köszönhetően nagyon emlékezetes lesz a közönség számára (Cahnmann-Taylor 2008). Különösen így van ez a színházi formák, a performanszok alkalmazásánál, hiszen a színházi formák segítségével prezentált kutatási eredmények visszanyerik kontextusukat, „életre kelnek” (Gallagher 2007).

## *A dráma-alapú oktatáskutatás*

Mindaz, amiről a művészet-alapú kutatás szól, fokozottan jelenik meg a dráma-, színház- vagy performansz-alapú kutatásokban. Ennek egyik oka, hogy a dráma a jelentésképzés olyan területeit foglalja össze, mint a nyelv, a vizuális művészetek, a mozgás- és zeneművészet. Ezáltal többszörösen képes hatni. A mozgalom erőteljes fejlődése egyrészt ennek köszönhető, másrészt annak, hogy a dráma, a színház képes legpontosabban megragadni és kifejezni – épp a különböző művészetek egybeolvasztása révén – az emberi élet, a társadalom, a kultúra esszenciáját. Mindezek mellett a dráma társadalomkutatásként való használata többszörös hagyományokkal rendelkezik. Beszélhetünk itt drámapedagógiai hagyományokról, a kritikai pedagógia elvei alapján felépülő társadalmi színházi mozgalomról és a szociológia etnográfiai performansz-kutatásairól egyaránt. Mindhárom terület a dráma alapvető tulajdonságán, a cselekvésen, a részvétel általi, tapasztalati tanuláson, a közös cselekvésben megnyilvánuló jelentésképzésen alapul, céljuk az ember társadalmi létének mélyebb megértése.

A színház, a dráma pedagógiai célú használatának középpontjában minden formájában az emberként való létezés, az emberi viszonyok közötti létezés, a társadalmi létezés vizsgálata áll. A dráma arra szolgál, hogy a különböző perspektívák, helyzetek és szerepek révén változást idézzon elő a résztvevőben (Neelands 1994; Bolton 1993; Kaposi – Lipták – Mészáros 2008; Horváth 2010b, 2012): érzéseiben, tudásában, gondolkodásában, attitűdjében. A drámapedagógiai foglalkozások során gyerekekkel vagy felnőttekkel játszott drámajátékok, s a dráma különböző műfajai (folyamatdráma, tanítási dráma, színházi nevelési program, stb.) azt vizsgálják, hogyan működik a társadalom, egy hipotetikus, de nagyon is konkrét „mintha-világban”, a résztvevők valóságosan tesztelhetik elképzeléseiket, valóságos érzelmeket élnek át, valóságos tudáshoz jutnak, olyan társadalmi tapasztalatokat szereznek, amelyekkel mindennapjaikban nem találkoznak, vagy elsiklanak felettük. A színházi előadások, drámapedagógiai foglalkozások viszont épp ezekre a helyzetekre, problémákra fókuszálják a figyelmet.

Bertold Brecht színházkonceptiója és Paulo Freire népoktatási mozgalma alapján hozta létre Augusto Boal az „elnyomottak színházát”, amelyben eltörölte a szakadékot a néző és a színész között beemelve a színész-néző (spectator) szerepet, olyan technikákat alkalmazva, amelyek lehetővé teszik, hogy a nézők a cselekvés részeséivé váljanak. Ugyanakkor bevonta a társadalom megváltoztatásához szükséges társadalomtörténeti perspektívát, folyamatosan ingerelve és fenntartva a résztvevők kritikai tudatosságát, így valószínűsítve meg a gyakorlatban az elnyomottak pedagógiájának egyik alaptételét, mely szerint fontos ráébreszteni az embereket a társadalmi és történelmi térbe való beágyazottságukra, és arra, hogy aktív tudatos cselekvőként, másokkal együttműködve átalakíthatják a világot, demokratikus társadalmat hozhatnak létre. A cselekvés és a reflexió egymást építő dinamikája a társadalmi színházban valósul meg igazán (Conrad 2010). A társadalmi színház előadásai „egy újszerű megértés érdekében segítik a résztvevők tapasztalatainak kollektív kirajzolását, megfogalmazását és átgondolását. A társadalmi színház egyszerre participatív és performatív kvalitatív kutatási módszertan, amely alternatív utakat kínál a résztvevőknek, hogy belépjenek a kutatás folyamatába” (Conrad 2010, 66).

A drámatanárnak is rendelkezésére állnak ugyanezek az eszközök. A választott témától függően bármelyik drámaóra kollektív társadalomkutatássá, dráma-alapú oktatáskutatássá válhat.

### **Színházi nevelési programok a dráma-alapú oktatáskutatásban**

A kutatási adatok színházi előadássá konvertálásával több szerző foglalkozik: Donmoyer és Yennie-Donmoyer, Jonny Saldana, Gavin Bolton (Norris 2010). Munkásságukkal mindannyian azt hangsúlyozzák, hogy a dráma és a színházi előadás a társadalomtudományi kutatások integráns formája lehet, hiszen a színházi előadás mint produktum az adatelemzés egy formája. „A színházi folyamat éppen arról szól, hogy adott tartalmakra új perspektívából nézzünk rá, s így új belátások és jelentések születnek; azt a folyamatot akár kutatásnak is tekinthetjük” (Norris 2010, 18). Joe Norris (2010) a tanítási drámát értelmezi kutatásmódszertani lehetőségként. Magyarországon legjelentősebbként Horváth Kata, Takács Géza és munkatársaik nevét kell megemlítenünk, akik különböző komplex színházi nevelési előadások, színházi nevelési projektek (társadalmi színház, részvételi színház) bemutatására, elemzésére vállalkoztak (Horváth 2009; Takács 2009, 2012; Horváth 2010a, 2010c).

A dráma-alapú oktatáskutatásra kiváló lehetőséget teremtenek a dramatikus eszközökkel, színházi tartalommal dolgozó színházi nevelési programok, amelyek valamilyen pedagógiai céllal jönnek létre. Ezek a programok kiváló alkalmat jelentenek annak felmérésére, hogyan gondolkodnak az adott témáról a résztvevők, mit tartanak fontosnak, mit emelnek ki, milyen kapcsolatokat tárnak fel a téma különböző elemei között.

Cziboly és Bethlenfalvy (2013) a következő öt feltételhez köti azt, hogy egy foglalkozás vagy foglalkozássorozat színházi nevelési programnak minősülhessen:

1. elsődlegesen a köznevelésben érintettek számára készült,
2. színházi, bábszínházi, vagy táncszínházi előadás vagy jelenetsor van benne,
3. pedagógiai célja van az alkotóknak,
4. a résztvevők a program során annak menetét érdemben befolyásoló, vagy az abban történetekre érdemben reflektáló interakciókban vehetnek részt,
5. repertoárszerűen többször, minden alkalommal különböző csoportoknak játszott program; minden program egyszeri alkalom, az alkalomhoz kapcsolódva elő- és utókövetés lehetséges” (Cziboly–Bethlenfalvy 2013, 326).

### **Súgólyuk – a nagyváradi Szigligeti Színház színházi nevelési programsorozata**

A nagyváradi Szigligeti Színház kezdeményezésére 2016-ban életre hívott Súgólyuk a színházi évad különböző előadásaihoz készült színházi nevelési programokat összefogó megnevezés. A Súgólyuk célja, hogy a résztvevők játékos, interaktív formában ismerkedjenek meg a színház világával, és közösen értelmezzék az előadásokat. Az egyes előadásokhoz tartozó foglalkozások kidolgozásában és megvalósításában

Eszteró Ida pszichológus kolléganőmmel ketten vettünk részt. Felkészülésünket nagyban segítették a darabok rendezőivel folytatott beszélgetések, az előadással, a szövegkönyvvel, a rendezői koncepcióval, időnként a színészi nézőponttal való ismerkedés, a próbafolyamatba való betekintés, az előadás főpróbájának, bemutatójának megtekintése. A résztvevőkkel való kapcsolatfelvételt, kapcsolattartást, és más szervezési feladatokat (pl. helyszín időpont egyeztetése, pályázatírás) a színház munkatársai végezték. A program az elmúlt két évben pályázati támogatással valósult meg<sup>1</sup>.

Az elmúlt években öt előadáshoz készültek foglalkozások középiskolások és egyetemisták számára. Minden alkalommal az előadás által felvetett témát jártunk körbe drámapedagógiai, művészetpedagógiai módszerekkel. Ugyanazt a színházi nevelési programot több különböző csoporttal is feldolgoztuk. A résztvevők diákok köre azonban programról programra is folyamatosan változott. Tehát szinte minden alkalommal más csoportokkal dolgoztunk, bár voltak visszatérő vendégeink, rendszeres Súlygyuk-ra járók is.

A Szigligeti Színház által életre hívott Súlygyuk színházi nevelési programjai, mint általában a színházi nevelési programok rendelkeznek közönségszervező, közönségmegtartó funkcióval, hiszen a színház világával való ismerkedés, a kulisszák mögé való betekintés épp azt a közelséget teremti meg, amit egy hagyományos színházi előadás a maga különállóságával esetleg nem képes. A színház népszerűsítése mellett azonban a foglalkozásoknak ugyanilyen fontos céljuk volt az előadások által felvetett kérdések, témák megvitatása, a színházi előadás által saját világukról való gondolkodás, azoknak a morális, emberi társadalmi problémáknak a megvitatása, amelyek a résztvevőket foglalkoztatják.

Színházi nevelési programjaink mindvégig ugyanazt a szerkezetet követték:

- felkészítő foglalkozás: ráhangolódás, a téma felvezetése,
- az előadás megtekintése,
- feldolgozó foglalkozás: értelmezés, reflektálás.

A felkészítő és feldolgozó foglalkozások időtartama másfél-másfél óra volt, de előadásonként változó volt az egyes szakaszok, foglalkozások időpontja. A felkészítő foglalkozások egy-két nappal az előadás előtt vagy aznap, közvetlenül az előadás előtt zajlottak, a feldolgozó foglalkozások pedig az előadást követő napokban. Az időpontok főként szervezési okokból változtak, a sokszor több intézményből érkező középiskolások, egyetemisták napirendjét kellett egyeztetni a színház napirendjével és a sajátunkkal.

*A színházi előadás mint egy társadalmi probléma, léthelyzet értelmezési kerete*

Cziboly és Bethlenfalvy (2013) a pedagógiai cél alapján öt kategóriát különítenek el: emberi-társadalmi kérdéseket felvető, beavató, ismeretátadó, prevenciós, készségfejlesztő programok. A kategorizálása alapján színházi nevelési programja-

---

<sup>1</sup> 2017-ben a Bethlen Gábor Alap támogatta a Súlygyuk – színházi foglalkozás középiskolásoknak és egyetemistáknak című pályázatot. 2018-ban egy nagyobb pályázat keretén belül az EMMI támogatta a Kiemelt művészeti célok – a Szigligeti Színház színházpedagógiai programja című pályázatot

ink tipikusan az első kategóriába tartoznak, bár valamilyen mértékben egyértelműen szolgálták a színházi formanyelv értését, a darab értelmezését, a rendező szándékának megértését is. A különböző előadásokhoz kapcsolódó felkészítő és feldolgozó foglalkozások során drámapedagógiai, művészetpedagógiai módszereket használunk annak feltárására, hogy a színházi előadások által elénk táruló problémák, helyzetek, hogyan jelennek meg a mindennapjainkban, hogyan hatnak az életünkre. A színházi előadás mint alkotás ilyen értelemben értelmezési keretet biztosít, lehetőséget ad a továbbgondolásra.

A programsorozat során a Szigligeti Színház három évadában játszott darabok közül a következőkkel dolgoztunk:

- Choderlos de Laclos-Christopher Hampton: Veszedelmes viszonyok
- Joël Pommerat: Az én kis hűtőkamrá
- Molière: A mizantróp
- Bertolt Brecht: Kaukázusi krétakör
- Szabó T. Anna: Senki madara.

A Veszedelmes viszonyokon kívül ezek mind nagyszínpadi produkciók voltak.

Egy-egy színházi előadás számtalan témát, kérdést, problémát vet fel. A színházi nevelési programok kidolgozásánál arra figyeltünk, hogy az előadások által felkínált témák, kérdések közül azokra fókuszáljunk, azokra építsük fel a program ívét, ami az adott korosztály számára befogadható, feldolgozható, kellőképpen érdekes, aktuális, amiről nekik is van saját élményük, tapasztalatuk.

Az előadás szövegekönyvével, az alapul szolgáló eredeti művel (pl. Szabó T. Anna: Senki madara című kisregénye), illetve magával az előadással való ismerkedést, a rendezővel való beszélgetést követően a felmerülő témákat elemeztük, értelmeztük saját magunk számára, majd megállapítottuk azokat a közös, mindkettőnk számára fontos problémákat, helyzeteket, kérdéseket, amelyeket mindenképp szerettünk volna megvizsgálni a fiatalokkal. Ezeknek az egyeztetéseknek az eredményeként a Veszedelmes viszonyok kapcsán az emberi kapcsolatok, Az én kis hűtőkamrá című kortárs mű kapcsán az alá-fölérendeltség, a kiszolgáltatottság, a személyes válságok problematikája, A mizantróp kapcsán a látszat és a valóság közötti különbség, a társadalomban betöltött szerepeink, a Kaukázusi krétakör kapcsán az emberi értékek, a megküzdési stratégiák, a Senki madara táncszínházi előadás kapcsán pedig a szerelem, egy kapcsolat alakulásának természetes folyamata került a foglalkozások középpontjába.

A színházi nevelési program tervezésének következő lépésében az egyes témákat altémákra, kérdésekre bontottuk, és eldöntöttük hogy a felkészítő vagy a feldolgozó foglalkozás során térünk ki rájuk. A felkészítő foglalkozások inkább a témára érzékenyítettek, a feldolgozó foglalkozások során nagyobb hangsúly esett a reflexióra, az előadás által keltett gondolatok, érzések kifejtésére.

Ezután következett azoknak a módszereknek, gyakorlatoknak a megtalálása, amelyek legtermészetesebb módon alkalmazkodtak a témákhoz, legjobban segítették a lényeg kiemelését, egy-egy élmény, helyzet megélését, megértését. Egyszerű játékoktól, interaktív módszerektől drámapedagógiai technikákig, művészetpedagógiai módszerekig sok mindent beépítettünk ilyen módon a foglalkozásokba. Itt gyakran tapasztaltuk, hogy a megfelelő gyakorlat, feldolgozási forma megtalálása, hogyan ter- mékenyítette meg, mélyítette el gondolkodásunkat (akár a témával kapcsolatban is),

hogyan vitte tovább a foglalkozások gondolati ívét. A gyakorlatokat követő beszélgetések legfontosabb irányvonalainak, témáinak kérdéseinek részletezésekor is nagy részt ezekből a gondolatokból építkeztünk.

Mivel minden programra új csapat érkezett, akik legtöbbször maguk sem ismerték egymást, nagyon rövid bemutatkozó, ismerkedő játékokat is beillesztettünk a felkészítő foglalkozások elejére. Mindkét foglalkozásnál fontosnak tartottuk azt, hogy a résztvevők visszajelezhessenek magára a foglalkozásra is, nemcsak a színházi előadásra, ezért a foglalkozások utolsó perceiben arra kértük őket, hogy fogalmazzák meg, milyen gondolatokat, kérdéseket visznek magukkal az előadásra illetve a hét-köznapijukba és értékeljék a foglalkozást. Ezek a visszajelzések segítettek bennünket abban, hogy a résztvevők igényeit még jobban feltérképezzük, a foglalkozások hatékonyságát felmérjük.

*Az én kis hűtőkamrá, avagy hogyan válik egy előadás társadalom-és oktatáskutatássá?*

A továbbiakban egyetlen előadás és annak feldolgozó foglalkozásai kapcsán igyekszem bemutatni, hogyan kapcsolódik a színházi nevelési program a társadalom-és oktatáskutatáshoz. A kiválasztott színházi nevelési program Joël Pommerat *Az én kis hűtőkamrá* című művéhez kapcsolódott. A foglalkozásokat két különböző középiskolai csoporttal tartottuk meg. Az egyik csoport tagjai ugyanabban az intézményben tanultak ugyan, de nem alkottak egy osztályközösséget, különböző párhuzamos osztályokból és különböző évfolyamokból állt össze a 20 fős csapat. A másik csoport tagjai három különböző iskolából kerültek ki, ugyanúgy különböző évfolyamokból. A foglalkozásokra önként jelentkezők, a színház iránt érdeklődők érkeztek, de minden előzetes tájékoztatás ellenére sem tudták pontosan, hova is jönnek, mi fog történni. Többségük tanóraszerű elméleti előadásra, esetleg beszélgetésre számított. Az interaktivitás, a folyamatos aktív részvétel egyeseket meglepett, nem tudtak vele mit kezdeni, mások örömmel fogadták, szívesen és nagy kedvvel vettek részt mindenben. Foglalkozásvezetőként az alkalmak után készítettem rövid memókat az aktuális foglalkozáson történekről, észrevételeimről, benyomásaimról. A következőkben ezek alapján fogalmazom meg jelen előadáshoz készült színházi nevelési programunk néhány tanulságát.

Az előkészítő foglalkozás egyik első gyakorlata a színdarab különböző karaktereit vetítette előre: egy nagyvállalat munkakörei elevenedtek meg a játéktérben. A résztvevők feladata az volt, hogy a megadott szerepeket, karaktereket magukra öltve sétáljanak a térben, majd ezt a sétát gyorsíthatják illetve lassíthatják tapsjelek segítségével. A gyakorlatot követő megbeszélést a felgyorsult lét köré építettük, hiszen erre a társadalmi jelenségre szerettünk volna rávilágítani kicsit. Mindkét csoportnál szinte azonnal érkeztek példák hasonló helyzetekre az iskolai életből. Láthatóan fontos, a középiskolai diákok számára is aktuális problémára tapintottunk: egyfelől a „semmi-re nincs időm” szindróma jelent meg, másfelől pedig az iskolában vagy iskolai feladattal fölöslegesen eltöltött idő problémája. Az itt felmerült témák részletes körüljárása akár iskolakutatás irányába is vezethetne. A feldolgozó foglalkozásnál tértek vissza a résztvevők az idő problémájára, de egészen más kontextusban. Többen megjegyezték,

hogy a foglalkozások lehetőséget adtak az elmélyülésre, az értelemtelem lelassulásra, arra, hogy egy-egy kérdést, problémát jobban végiggondoljanak, megvizsgáljanak, ugyanakkor ezek a foglalkozások mindig úgy szóltak a színdarabról, hogy közben az őket körülvevő társadalomról, a mindennapjaikról is szóltak és benne a saját helyzetükről, épp ez tette értékessé a színházi nevelési programon eltöltött időt.

Az előkészítő foglalkozás másik gyakorlata a leporelló technikára épült. A gyakorlat során 4-5 fős csoportokban adott ritmusra képeskönyvszerűen kellett a szerepkártyák által meghatározott szereplők jellemző mozgását kitalálni majd imitálni. Mindehhez később hang is társult, vagyis egy-egy szerepet meghatározó szó, rövid mondat is elhangzott a ritmusnak megfelelően. A lehető legtökéletesebbre csiszolt jeleneteket egyenként megnéztük, majd szinkronban is lejátszották őket folyamatosan gyorsuló ritmust követve. Alig 20 perc alatt sikerült színjátszásban egyáltalán nem gyakorlott résztvevőkkel színházi hatást elnérnünk. A hétköznapitól elemelt pillanat, mely a szinkron lejátszás során volt érzékelhető, résztvevőként és nézőként egyszerre hatott. Míg a saját feladatukkal, mozgásukkal, a ritmus tartásával voltak elfoglalva a diákok, arra is volt idejük, hogy „szétnézzenek”, érzékeljék, hogy körülöttük mindenki ugyanabban a mókuserékben van, s ebből a mókuserékből szinte lehetetlen kilépni. Az így keletkezett színházi kép hatására az előző gyakorlathoz hasonlóan iskolai, intézményi példákra asszociáltak a résztvevők. Az iskola mint vállalat, ahol mindenkinek megvan a jól behatárolt szerepe, a mindennapi ritmusból, rutinból, mókuserékből való kilépés lehetetlensége, a szerepből való kitörés nehézségei, az elszemélytelenedés jelentek meg fő témaként. A gyakorlatot követő beszélgetés újból olyan kérdéseket hozott elő, amelyekkel a fiatalok tulajdonképpen saját mindennapi életüket, az iskola működését, s abban saját helyzetüket vizsgálták. Innen lehetne elindulni az akciókutatás irányába.

A fentebb említett két gyakorlat csak példa arra, hogyan szól(hat) a színház a társadalomról, az iskoláról (holott konkrétan nem témája a darabnak az iskola), a színházi nevelési program pedig hogyan alakul(hat) át társadalom- és oktatáskutatássá. A kvalitatív pedagógiai kutatások egyre erősödő irányzatai lehetőséget teremtenek a nem szokványos kutatási formák kipróbálására, a művészet bevonására a tudományos kutatás folyamatába. A színház sajátos sokféleségével, a folyamatos reflexió lehetőségével az egyik legalkalmasabb eszköz lehet a neveléstudományi kutatások megújítására.

### **Következtetések**

Jelen tanulmány a művészet-alapú oktatáskutatás bemutatására és gyakorlatba ültetésére tett kísérletet. A Súlygyök színházi nevelési programot véve alapul a foglalkozásvezető szempontjait, tapasztalatait foglalta össze, bepillantást engedett a tervezési folyamatba. További kutatások tárgyát képezi az, hogy milyen hatással vannak a hasonló színházi nevelési programok a résztvevőkre: sikerül-e közönségmegtartó funkciójukat teljesíteni, hogyan segítik a színdarab megértését, értelmezését, hogyan hatnak a résztvevők hétköznapra életére.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Abbs, Peter (1996). The New Paradigm in British Arts Education. *Journal of Aesthetic Education*, 30(1), 63–72.
- Barone, Tom – Eisner, Elliot W. (2006). Arts-Based Educational Research. In J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore (Eds.), *The Handbook of Complementary Methods in Education Research. 3rd Edition* (old.: 95–109). Routledge.
- Cahnmann-Taylor, Melisa (2008). Arts-based research: Histories and new directions. In M. Cahnmann-Taylor, R. S. Cahnmann-Taylor (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (old.: 3–15). New York: NY: Routledge.
- Conrad, Diane (2010). A veszélyeztetettség fiatalkori tapasztalatai: a társadalmi színház, mint participatív és performatív kutatási módszer. In Horváth K. (szerk.), *A dráma mint társadalomkutatás* (old.: 64–80). Budapest: L'Harmattan.
- Cziboly Adám – Bethlenfalvy Adám (2013). *Színházi nevelési programok kézikönyve*. Budapest: L'Harmattan.
- Horváth Kata (2009). *Drámapedagógiai esettanulmányok I. Dráma és Pedagógia*. Elméleti és módszertani füzetek. Budapest: Káva Kulturális Műhely.
- Eisner, Elliot (2006). Do Arts-Based Research Have a Future? Inaugural Lecture for the First European Conference on Arts-Based Research. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 48(1), 9–18.
- Gallagher, Kathleen (2007). Theatre Pedagogy and Performed Research: Respectful Forgeries and Faithful Betrayals. *Theatre Research in Canada*, 28(2).
- Horváth Kata (2010a). A „hátrányos helyzet” és a „cigányság” tapasztalatainak újrafogalmazása. A dráma mint pedagógia és kutatási módszer. In Horváth K. (szerk.), *A dráma mint társadalomkutatás* (old.: 81–106). Budapest: L'Harmattan.
- Horváth Kata (2010b). Előszó. Változás, aktivitás, részvétel: a dráma-alapú kutatás. In Horváth K. (szerk.), *A dráma mint társadalomkutatás* (old.: 7–11). Budapest: L'Harmattan.
- Horváth Kata (2010c). *Akadályverseny. Szabadság-projekt az iskolában*. Budapest: L'Harmattan
- Horváth Kata (szerk.) (2012). Új néző. Társadalmi színházi kísérletek Magyarországon. Budapest: L'Harmattan.
- Norris, Joe (2010). Dráma mint kutatás. A tanítási dráma mint kutatásmódszertani lehetőség. In Horváth K. (szerk.), *A dráma mint társadalomkutatás* (old.: 12–26). Budapest: L'Harmattan.
- Polányi Mihály (1994). *A személyes tudás I-II*. Budapest: Atlantisz.
- Rolling, James H. (2010). A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 51(2), 102–114.
- Takács Géza (2009). *Kiútkeresők. Cigányok iskolai reményei*. Budapest: Osiris.



## TOLNAI TÍMEA KATALIN\* – SZÚCS ENIKÓ\*\*

\*doktorandusz, Debreceni Egyetem, Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola, Debrecen, tolnai\_timea@yahoo.com

\*\*doktorandusz, Nagyvárad Állami Egyetem, Szociológia Doktori Iskola, Nagyvárad, szucse@gmail.com

### Vallásos nevelés az érmelléki Bihardiószezen

#### A konfirmáció szokásának bemutatása a 20. század második felétől napjainkig

*A vallásos nevelés mindig is fontos része volt a vallásosságnak, a vallás gyakorlásának. Az elmúlt években a vallásos nevelés feladata egyre inkább háttérbe szorul a családi nevelésben, így ez egyre inkább az egyház vagy az iskolák feladatává válik (Tolnai–Szűcs 2018, 369-377). Az érmelléki Bihardiószezen is hasonlóképpen történik ez, éppen ezért úgy gondoltuk, fontos jobban átlátni az egyházi nevelés szerepét, ezen belül pedig a vallás és a kátéórák megtartásával kapcsolatos szokásokat. Ugyanakkor úgy gondoljuk, hogy a vallásos nevelésnek egy igen fontos része a konfirmáció ritusa. Tanulmányunkban kitérünk a bihardiószezi konfirmációs szokások bemutatására, melyet félig strukturált mélyinterjúkkal és résztvevő megfigyeléssel vizsgáltunk.*

Kulcsszavak: Bihardiószeg, vallásos nevelés, konfirmáció, rítusok, vallás és a kátéórák

#### Bevezető

Erdélyben a konfirmációnak hagyományosan is beavató funkciója volt (Pozsony 2006, 129; Szacs vay 1998, 2006). A református gyülekezet egyik legfontosabb eseménye mind a gyülekezet, mind a család számára a konfirmáció. A gyermekek teljes jogú egyháztaggá és felnőtté a konfirmáció által válnak (Kósa 1990, 473). Ekkor a megkeresztelt gyermek a gyülekezet előtt bizonyosságot tesz Krisztus mellett hozott személyes döntéséről.<sup>1</sup> Mindez több lépésben történik: előkészítő szakasza a konfirmációra való felkészítés, nyilvános konfirmációi vizsga a templomban ünnepi istentisztelet keretében, úrvacsoravétel, majd a fogadalomtétellel és a lelkész áldásával történő befogadás (Ötvös 1985, 116). Konfirmandusok névvel illetik őket, ezzel is társadalmilag elkülönítve a közösség többi fiatal tagjától.

A kutatás célja, hogy bemutassuk a konfirmáció szokását, az abban történt változásokat a XX. század közepétől napjainkig, figyelmet fordítva a kommunizmus időszakára, amikor az állam korlátozta a vallásgyakorlást megnehezítve a konfirmációt is.

---

<sup>1</sup> Ez Bihardiószezen inkább a szülői kezdeményezés és döntés, mint a gyermeké

## A kutatott község

A tanulmányban vizsgált település Bihardiószeg, Románia Bihar megyei községe. Ez a település az Érmellék déli részén, Nagyváradtól 32 kilométerre észak felé található. A legutóbbi, 2011-es népszámlálás eredményei alapján 6816 lakosa van (ebből 6529 Bihardiószeghez és 287 a községhez tartozó Jankafalván él). A nemzetiségi megoszlást illetően a térségben 3338 magyar, 1758 román és 1545 cigány él, míg 175 lakosról nincs információ.<sup>2</sup> A felekezeti hovatartozás pedig a következő megoszlást mutatja: 3596 fő református, 1385 ortodox, 750 személy római katolikus, 341 személy pünkösdistá, 303 személy adventista, 62 személy görög katolikus és 266 személy egyéb vallású. Jelen tanulmány a református lakosság bemutatására fókuszál, akiknek túlnyomó többsége magyar nemzetiségű és csak kis számban találkozunk cigányokkal közöttük, míg románokkal egyáltalán nem.

## Az alkalmazott módszerek vázolója

Kvalitatív kutatási módszereket alkalmaztunk vizsgálatunk során. Elsősorban interjúk készítését tartottuk szükségesnek ahhoz, hogy mélyen, részletekbe menően megismerjük a konfirmáció szokását. Másodsorban résztvevő megfigyelést alkalmaztunk, tartós részvétellel sikerült betekintést nyerni a közösség mindennapi életébe, mely által a kutató önmaga figyeli meg a kutatott jelenségeket, saját élményként éli és tapasztalja meg azokat (Babbie 2001, 319–321; Magyarai 2005, 274–277). Az interjúalanyok kiválasztása hólabda módszerrel<sup>3</sup> történt. Az adatok a református közösség széles rétegének tudásába adnak betekintést azáltal, hogy adatközlőinket úgy választottuk ki, hogy általuk minden korcsoport, társadalmi, gazdasági réteg képviselve legyen, ugyanakkor a vizsgált időszakról egy összefüggő képet kapjunk. Összesen 44 interjú készült, melyek félig strukturált egyéni mélyinterjúk voltak. Az interjúk 2017-ben készültek.

Diktafon segítségével az interjúkat rögzítettük, majd a lejegyzett szövegek, közlések manifeszt tartalmait elemeztük.

Ami az alanyok kiválasztását illeti, a szaturáció elvének megfelelően, addig választottuk ki az eseteket, míg redundancia lépett fel, azaz a kutatás szempontjából újabb fontos információt már nem kaptunk az interjúk során.

A kutatáshoz felhasználtunk több egyházi dokumentumot is, elsősorban a Bihardiószegi Református Egyház gyűléseinek jegyzőkönyvét (1956–2016 között), valamint a Bihardiószegi Református Egyházközség - Konfirmáltak anyakönyvét (1908–1935, 1936–1972, 1973–2016 között).

<sup>2</sup> 2011-es népszámlálási adatok: <http://www.recensamantromania.ro/rezultate-2/>

<sup>3</sup> A hólabda-mintavétel olyan módszer, amellyel egyre növekvő megfigyelési mintára tehetünk szert azáltal, hogy az interjúalanyoktól további, az adott témában kompetens személyek elérhetőségét kérjük (Babbie 2001, 206–207)

## Elméleti keret

A konfirmáció szokását Arnold van Gennepe rítuselmélete mentén mutatjuk be, mely szerint az emberi élet fordulópontjaihoz kötődő rítusok sorrendjében mindig van egy kezdeti szakasz, ami a kilépés az előző állapotból, csoportból vagy státusból (elválasztó rítus); ezt követi egy rituálékkal teli, köztes időszak, melynek jellemzője a kiválás (eltávolító rítus), és végül a harmadik fázisban történik meg a befogadás az új állapotba, csoportba vagy státusba (befogadó rítus) (van Gennepe, 2007). Kósa László felosztásában három szakaszt különböztet meg: az előkészítést, a vizsgát és a befogadást, mellyel az alapvető és leglényegesebb részeire fókuszál a konfirmáció rítusának (Kósa 1990, 472–473). A van Gennepe átmeneti rítus modelljének alapján a Kósa féle felosztást kiegészítve a többi lényeges elemmel, a következőképpen húzhatjuk meg a határvonalakat:

- elválasztó rítusként tartható számon a konfirmációra való felkészítő és a konfirmációi vizsga.
- a határhelyzet (vagy eltávolító) rítus a legünnepelesebb, legfontosabb a konfirmáció szertartásában, mely a fogadalomtétellel kezdődik, és tartalmazza az áldást és az utána következő családi ünnepséget. Ez által válik ki az előző, még gyermeki állapotból.
- beépítő rítusként pedig az első úrvacsoraosztást tekintjük, mely által egyenrangú egyháztaggá, az egyház szemében felnőtté válik, elfoglalja új státuszát a közösségben.

## A konfirmáció bihardiószegei története

A konfirmáció hagyományosan áldozcsütörtökön történt, de vidékenként és falvaként is változott az időpontja húsvét és pünkösd közötti vasárnapok egyikén (Kósa 1990, 441; Bartha 2006, 60). A Bihardiószegei Református Egyházközség – Konfirmáltak anyakönyve konfirmációs névsoraiból nyomon tudjuk követni azt, hogy az idők folyamán hogyan változott ennek az időpontja. Sajnos az 1900-as évek első harmadában nem mindig írták be a pontos dátumot, így ezekről az évekről nem tudunk meg konkrét információt. 1868-ig nagypénteken konfirmáltak, majd 1935-ig többször változott az időpontja, de leginkább pünkösd előtti vasárnap volt, később, 1936-1957 között áldozcsütörtökön, majd 1958-1961 között pünkösd előtti vasárnap, 1962-től virágvasárnap, 1975-től pedig pünkösd előtti vasárnap, ami azóta sem változott. Valószínűnek tartjuk, hogy Kicsi József lelkész vezette be az új időpontot, mivel a konfirmáció időpontjának utolsó változása akkor történt, amikor a lelkész elkezdte a faluban a szolgálatát.

Ma az ifjúság pünkösd vasárnapját megelőző vasárnap konfirmál és pünkösdkor veszik az első úrvacsorát.

A fiatalok nagy többségének magától értetődő volt a konfirmáció ténye, a megkeresztelt református ifjú lekonfirmált, legtöbbször fel sem merült a kérdése annak, hogy konfirmáljon vagy nem, kötelezettségként tekintettek rá.

*„Egy kisebb gyülekezetbe, például Kágyán, fel se tettem ezt a kérdést, mert ott úgy gondoltam, mindenki meg van konfirmálva. Meg is volt. De itt ebbe a nagy településbe csak csúsznak el emberek, nem vevődik úgy észre.” (B.L.)*

Legtöbben kortársaikkal, osztálytársaikkal együtt 13 évesen konfirmáltak, együtt jártak káté órára. A szülők is támogatták gyermekeiket, hozzátartozott ez is az élethez. A kommunizmus éveiben is fontosnak tartották a konfirmációt, még annak ellenére is, hogy emiatt atrocitások érték a gyerekeket. Adatközlőink elmondták, hogy konfirmáció utáni iskolanapon tenyerest kaptak azok, akik konfirmáltak.

*„Az egyik osztálytársam egy évvel előbb konfirmált, mint mi (...) Az igazgató megtudta, s állattan órán felszólította, nem tudott szinte semmit, s így pájeszinél fogva húzta, míg a kátét el nem mondatta vele, azt el tudta mondani, persze, hogy 4-est kapott, mert az állattanból nem tudott semmit.” (Sz.G.)*

*„13 évesen, 7-es koromba. Na, akkor már tiltották, szóval én nem emlékszek, hogy azt mondták, hogy nem konfirmálhatunk, de mégis tiltva voltunk, mert féltünk, ha jöttünk a templomból, mert jártunk kátéra, és ha jöttünk kinéztünk az ajtón, hogy az iskolaigazgató nincs az utcán vagy valamelyik tanár?” (K.L.)*

*„Virágvasárnap konfirmáltunk. S húsvétkor vettük az első úrvacsorát. De arra emlékszek vissza, hogy a vallásórát, mindig úgy mentünk, hogy ne találkozzunk senkivel se a tanerők közül. Mert szinte figyeltek bennünket, s akkor másnap az iskolába az órákon jól meghúzgáltak bennünket, hogy a leckét kellett tudni, mert ha nem tudtuk, rögtön kaptuk a fejmosást, hogy bezzeg a kátét azt megtanuljátok.” (Sz.G.)*

Az iskolai fenytések ellenére adatközlőink szerint ritka volt az a diák, aki nem konfirmált, vagy nem járt rendszeresen a konfirmációi előkészítő órákra.

*„55-be, 14 évesen konfirmáltam, és abban az időben nem az volt a szokás, hogy Pünkösöd előtt egy héttel konfirmáltunk, hanem áldozócsütörtökön. 38-an konfirmáltunk, nem 12-14, most ahogy vannak, és bizony tele volt a templom, ugye a gyermekek hozzátartozói, szülei mind jöttek.” (Sz.I.)*

Két esetről hallottunk, amikor nem a megszokott rendjében zajlott a konfirmáció: az 1960-as évek elején nem időben konfirmált néhány diák, illetve az első úrvacsorájukat nem tudták időben felvenni.

*„Mi csak konfirmálás előtt jártunk hittanórákra, kátéra, ez 1960-ban volt, mi 63-64-ben konfirmáltunk, az nekem nagyon negatív élmény volt (...) Vasárnap lekonfirmáltak a többiek, mi vasárnap elmentünk egy versenyre a szindarabot bemutattuk és kedd este lekonfirmáltunk, hogy tudjunk a rá következő vasárnap úrvacsorát venni.” (D.K.)*

*„Nővéremék mikor konfirmáltak, ő is az első tanulók közt volt, és mikor az első úrvacsorát kellett volna vegyék, hogy lekonfirmáltak (...) nem tudták felvenni a többiekkel délelőtt az úrvacsorát. S majd a szülők kérték meg a tiszteletest, hogy tegye meg mivel nem 1-2 gyermekről van szó, hanem 11-12 gyerekről, hogy terítse meg délután is az úrvacsorát, hogy tudják felvenni az első úrvacsorát (...) Ilyen dolgok történtek meg akkor.” (Sz.G.)*

A konfirmációs névsorból kiolvasható, hogy már az 1900-as években is előfordult az, hogy valaki nem konfirmált le a társaival, csak később, hiszen a konfirmációnak felső korhatára nincs. Ez leginkább házasságkötés előtt történt meg. Erről adatközlőink is említést tesznek, és gyermeki érdektelenséggel, illetve szülői hanyagsággal, mulasztással magyarázták. Ezeket az eseteket megjegyezte a közösség, meg is szólták őket. A jegyzőkönyvek alapján, gyakoribb volt az, amikor az illető már meg volt ke-

resztelve csecsemő korában, de a konfirmáció elmaradt, így csak később konfirmált. A konfirmációk az év valamely vasárnapján történtek a parókián. A másik fajta alkalom, amikor a keresztség felvétele és a konfirmáció ugyanakkor történt. Leginkább házasságkötés céljából keresztelkedtek meg és konfirmáltak, mivel egyházi szertartást nem igényelhetett senki ezek nélkül.

A hetvenes években a presbiteri jegyzőkönyv szerint már csökkent a konfirmáció előkészítő, illetve a vallásos nevelő órákat látogatók száma<sup>4</sup>, és az elmúlt 20-30 évben egyre több példát találunk arra, hogy megkeresztelt ifjak nem konfirmáltak idejében. Ennek oka főként az otthoni vallásos nevelés, a vallásos szocializáció hiánya, amit az iskola kevésbé tudott pótolni. Erről számol be a jelenlegi lelkész:

*„Van, akinek a szüleje azt mondja egyszerűen, hogy nem érdekel, és ugye hátulról is kell az az ösztönzés, tehát most a gyerekeknek nem elég az, hogy az iskolában azt mondja a vallástanárnő, hogy értsd meg fiam, te református vagy, és gyere káté órára. Ha ő otthonról nincsen küldve, akkor nagyon kevés az az arány, amelyik azt mondja, hogy, nahát én csak jövök. 10-ből 1 mondja azt, hogy jövök, a többi azt mondja, ha apáéknak nem fontos, akkor nekem se.” (B.L.)*

A konfirmáció azonban ma sem marad el, csak késik, mivel az egyházi házasságkötés szükséges velejárója, így a jelenlegi tiszteletes beszámolója szerint, akik nem konfirmáltak időben, azok esküvő előtt teszik ezt meg.

*„2014 vagy 2015-ben volt 7 esküvőm Diószegen, és a 7 esküvőből 6 esetben vagy a vőlegény vagy a menyasszony nem volt megkonfirmálva (...) Akkor ő megkonfirmált esküvő előtt, mind megkonfirmáltak. Egyszerűsített formába, de megkonfirmáltak (...) nem tudjuk, hogy miért, de volt egy időszak, amikor kimaradtak sokan. Most megint olyan időszak van, hogy kicsúsznak egy páran, és olyan családoknak a gyerekei, akik diószegen nem is olyan elvetendő emberek, de valahogy elmaradt a konfirmáció. (...) Pedig régen ez szégyen volt...” (B.L.)*

A konfirmációnak egyetlen feltétele ma Bihardiószegen a keresztség. Ma sem, és régen sem volt feltétele a szülők egyházi járulékának egyenlítése.

*„Mi mindenkit megkonfirmáltatunk annyi a feltételünk csak, hogy tegye rá a kilincsre a kezét és jöjjön be. Én nem büntetek a konfirmációval, nem fegyelmezek a konfirmációval. Régi szokás volt az, ha a szülőknek nincs kifizetve az egyházfenntartói járulék akkor nem konfirmáltatjuk meg a gyereket. Én azt mondom, hogy ez nem helyes. El kell érni azt, hogy a szülő önként megértse és rendezze a fenntartói járulékát, de nem úgy, hogy azért mert máskülönben nem konfirmáltatom meg a gyerekedet.” (B.L.)*

## **A konfirmációra való felkészülés**

A konfirmációra való felkészüléssel indul az elvászto rítus, mely által megkezdődik a gyermekek sorából való kiválás. A lelkipásztor a konfirmandusokat a szabályoknak megfelelően felkészíti a konfirmációra a kátéórák keretén belül, ezen kívül fi-

<sup>4</sup> Presbiteri jegyzőkönyv: 1976. július 18

gyelmet fordít a hitbeli és erkölcsi nevelésük irányítására is<sup>5</sup>. Ha a faluban két lelkész szolgált, akkor a második lelkész vagy a segédlelkész feladatai közé tartozott ezen órák megtartása. Ezeket az előkészítőket a rendszerváltás előtt vasárnap tartották, utána pedig szombaton, mivel akkor már a szombat is iskolaszüneti nap volt. Ilyenkor a mindenkori kántor énekeket tanít a gyerekeknek.<sup>6</sup> Fontos szerep jut az iskolai kerek között tartott vallásóráknak, hiszen a beiskolázott, az egyházi érettségről tanúbizonyosságot tevő fiatalokat a lelkész és vallástanár az iskolán keresztül eléri és be tudja integrálni a felkészítés folyamatába.

2000 óta a konfirmációra való felkészítés két éves, és az első évesek a nagykonfirmáció előtti vasárnap ún. kiskonfirmációt tesznek (Darabont 2003, 87). A kiskonfirmáció tartása zsinati végzés volt, és az Erdélyi Egyházkerületben már komoly hagyománya volt, és fontosnak tartották, mivel mint alapra rá lehet helyezni a nagykonfirmáción tanultakat. Nagy konfirmációt csak azok tehetnek ezután, akik kis konfirmációkor bizonyosságot tettek.<sup>7</sup>

Az istentiszteleteken való részvétel kötelező a kis- és nagykonfirmándusoknak.<sup>8</sup> A konfirmándusok (VI-VII osztályos tanulók) helye minden időben a karzaton volt egészen 2003-ig, amikor a bírák székében foglaltak helyet, mely az úrasztalával szemben helyezkedik el, és a konfirmációi vizsgáig ott ülnek.<sup>9</sup>

A konfirmandusok szülei minden évben valami maradandó ajándékot adományoznak az egyház részére,<sup>10</sup> (pl. 2017-ben két padot készítettek a templomkertbe), ezen kívül megajándékozzák a lelkészt, és a kántort is. A konfirmáció napjára a konfirmandusok virággal díszítették fel a templomot. Konfirmáció napján kiteszik a zászlót a templomban, illetve szalagot is kötnek rá.<sup>11</sup>

## Viselet

A konfirmációi viselet a lányoknak már az 1950-es években is, úgy, ahogy ma is, fehér ruha volt. Azelőtt csak azok konfirmáltak fehérben, akik azt megengedhették maguknak, a parasztyermekek egyszerű ünnepi öltözetben konfirmáltak. A fiúk sötét színű öltönyben.

Konfirmálás 1943-ban: *„Akkor ki, milyenbe akart, akkor lettünk utána magyarok, és divat lett a bocskai vitézes kötéses ruha, nekem is olyan volt. Nem sokan vótak fehérbe.” (S.P.)*

*„A konfirmálás az nagyon szép volt, és tömeggel volt, és nem volt utána buli,*

5 Kimondja: 2006. évi 1. Jogszabály A Romániai Református Egyház szervezetéről és kormányzásáról, 7, <http://www.reformatus.ro/admin/data/file/20180926/rre-2006-1.pdf>

6 Presbiteri jegyzőkönyv: 2003. április 13

7 Presbiteri jegyzőkönyv: 2001 június. 10

8 Presbiteri jegyzőkönyv: 2011. május 8

9 Presbiteri jegyzőkönyv: 2003. március 23

10 Ötvös László is leírja, hogy a határ túloldalán levő szomszédos településeken, pl. Újlétán is hagyománya van annak, hogy maradandó ajándékot vesznek (vagy készítenek) az egyház részére (Ötvös: 1985, 120)

11 Presbiteri jegyzőkönyv: 2005. szeptember 25

*de megvolt az, hogy fehér ruhát csináltattak nagy keservesen, ahogy meg tudták hozzá venni az anyagot, mert nem volt könnyű (...) apánknak a hálóingéből csináltak nekünk fehér blúzt, mert akkor a férfiak jobb helyeken (...) hálóingbe aludtak, és apunak ilyen hosszú gyolcs hálóinge volt, (...) és abból a fehér gyolcsból csinált nekünk anyu blúzt.” (N.K.)*

## **A konfirmáció napja**

Maga a vizsga az istentisztelet keretén belül zajlik, ahol a gyülekezet előtt a lelkipásztor feltette a kérdéseket a Kátéból, amire a megfelelő választ meg kellett adni. Ezeket a kérdéseket az utóbbi időben a konfirmáció előtti napokban pontosították, a lelkipásztor előre megmondta, hogy ki, melyik kérdést kapja.

*„Nagyon nehéz már a 21. századi gyermeket konfirmáltatni. Az előtte való századokban könnyebben konfirmáltak, mert valóban ismerték a bibliai történeteket, és a Káté erre épül rá, a Bibliára, illetve a történetekre. A mai gyerek már nem ismeri a bibliai történeteket és a Kátét nagyon nehezen tudják megtanulni, hiába próbáljuk átírni, a Káté nagyon nehéz. És akinek Isten nem adott eszet, akkor azt nem kell erőltetni. Valóban annak akkor meg kell mondani, hogy a gyerek se szégyenkezzen majd az ünnepen (...) és a szülei és keresztszülei se szégyenkezzenek.” (...) (G.Gy.)*

Idős adatközlőink viszont arról számoltak be, hogy nekik nem mondta meg a lelkész előre, hogy mit fog kérdezni tőlük, így mindegyik kérdésre kellett tudni a megfelelő választ ahhoz, hogy ne maradjanak szégyenben a templomba az egész gyülekezet előtt.

A konfirmációs vizsga után következik az eltávolító rítus első eleme, a fogadalomtétel, mely által teljes jogú egyháztaggá válnak a fiatalok. A fogadalomtétel a konfirmációs vizsga után, az istentisztelet keretén belül történik.

A templomi szertartás után manapság már szokás kisebb vagy nagyobb ünnepséget rendezni, amire a családot, rokonságot, keresztszülőket szokták meghívni. Az ünnepeltnek virágot illetve ajándékokat (főként ékszereket) és pénzt adnak a meghívottak. Ez az ünnepség legtöbbször a családi háznál van megtartva, de van rá példa, hogy kibérelnek erre megfelelő helyiséget (pl. IKE- terem, Diakónia), vagy étterembe mennek. Ilyenkor egy ebéd után a résztvevők haza is mennek.

## **Úrvacsoravétel**

A rítus utolsó szakasza a befogadó rítus, mely által az ifjú elfoglalja új státusát a gyülekezetben. Ez a konfirmáció szokásköre esetében az úrvacsoravétel sákrámentuma, mely az első szimbolikus cselekvés, a reformátusoknál a felnőtté válás jele. Ezután a konfirmált ifjak úrvacsoravételre jogosultak,<sup>12</sup> ami az egyháztaggá fo-

---

<sup>12</sup> Kimondja: 2006. évi 1. Jogszábaály A Romániai Református Egyház szervezetéről és kormányzásáról, 4, <http://www.reformatus.ro/admin/data/file/20180926/rre-2006-1.pdf>

gadással együtt pünkösöd vasárnapján történik (Kósa 1990, 441). Ennek az alkalomnak is közösségi jellege van, mivel a lekonfirmált fiatalok szülei készülnek, hiszen az ő feladatuk a bor és a kenyér felajánlása. Az úrvacsoravételén is többnyire részt vett a család, a 2000-es évek elején a lelkész szorgalmazta is ezt a cselekedetet.<sup>13</sup>

Az első úrvacsora vételkor a frissen konfirmáltak megkülönböztetett helyen ülnek, a gyülekezettől külön járulnak az Úr asztalához: a fiúkat a főgondnok, míg a lányokat a tiszteletes asszony vezeti be. Fontos megjegyezni, hogy a mai napig az úrvacsorát a konfirmációkor viselt ruhában veszik. Az úrvacsoravétellel megkezdődött a felnőtt lét a gyülekezetben, és ezzel teljesnek tekinthető a konfirmáció rítusa.

A konfirmáció utáni hétköznapiakon a diákoknak kötelező volt a reggeli istentiszteletre eljárni még az ötvenes évek végén. Erről a következőképpen számolt be az egyik interjúalany:

*„Mondtuk, hogy tanító néni baj van, nekünk minden reggel kellene menni az istentiszteletre, mert lekonfirmáltunk, az úrvacsorát pünkösdkor vettük fel, tehát tíz napra rá és akkor azon a héten menni kellett 8-ra. Általában a számtan óra volt az első, vagy a magyar óra. Megmondták, menjetek el, de mi nem tudunk rúlla. Hát úgy is vót (...) Annyi eszünk nekünk is vót, hogy ne mondjuk, hogy tud rúlla az osztályfőnök, csak ellógtunk és azt a negyed órát küssük.” (Sz.I.)*

A konfirmáció végeztével azonban csak azok a fiatalok járnak továbbra is templomba, akiknek a családja is templomlátogató. Azt mondják erre, hogy kikonfirmál az egyházból.

*„A konfirmándusok is, a tiszteletes kötelezi is, hogy a vasárnapi istentiszteleten vegyenek részt (...) Hát nagyok, lekonfirmálnak, és hogy is mondják, kikonfirmálnak az egyházból, ez, ami a nagy baj.” (D.K.)*

*„(...) nem elég a kis káté, meg nagy káté, ugye konfirmáció, hanem kéne legyen egy harmadik év is, és akkor talán beépítjük őket, mert tudták mikor konfirmált, csúnyán ezt szokták mondani, hogy kikonfirmált, kimegy a templomból, kimegy a gyülekezetből és vége.” (G.Gy.)*

## Összegzés

A tanulmány fő célja a bihariószegi református közösség konfirmációs szokásainak a bemutatása a múlt század közepétől egészen napjainkig. E célból áttekintettük a konfirmációra való felkészülés időszakát, a konfirmációt és az első úrvacsoravételt.

A konfirmációra való felkészüléssel kezdődik a gyermekek sorából való kiválás. A lelkipásztor a konfirmándusokat a szabályoknak megfelelően felkészíti a konfirmációra a kátéórák keretén belül, ezen kívül figyelmet fordít a hitbeli és erkölcsi nevelésük irányítására is. Fontos szerep jut az iskolai keretek között tartott vallásóráknak, hi-

---

<sup>13</sup> „A konfirmáció utáni úrvacsora osztásakor a konfirmált ifjak a szüleikkel együtt vegyenek részt. Jó lenne ha a többi úrvacsora osztáskor a család együtt venné az Úr szent jegyeit. Jó lenne ha a konfirmált ifjak szülei hagyománnyá tennék az úrvacsorai jegyek adományozását”. Presbiteri jegyzőkönyv: 2001 jún. 10. Pünkösdkor a konfirmáltak szülei, keresztszülei is úrvacsorát kell vegyenek. Presbiteri jegyzőkönyv: 2002. június 16



szen a beiskolázott, az egyházi érettségről tanúbizonyságot tevő fiatalokat a lelkész és vallásnár az iskolán keresztül eléri és be tudja integrálni a felkészítés folyamatába.

Fontos rítus a bihardiószegek szokáskörében, és kötelezettségként tekintenek rá még a templomba ritkán, vagy egyáltalán nem járó reformátusok is, ami jelzi, hogy fontos állomása az emberi életnek.

A fiatalok nagy többségének magától értetődő volt a konfirmáció ténye, a megkeresztelt református ifjú lekonfirmált, kötelezettségként tekintettek rá és kortársaikkal, osztálytársaikkal együtt jártak káté órára, majd konfirmáltak. A szülők is támogatták gyermekeiket, hozzátartozott ez is az élethez és még a kommunizmus éveiben is fontosnak tartották ezt a rítust az iskolai fenyegetések ellenére is.

Azonban a vizsgált időszak minden évében talákoztunk olyan esettel, amikor kimaradt a konfirmáció, és felnőtt korban, főként házasságkötés céljából pótolták ezt, mivel konfirmáció nélkül egyházi szertartást nem igényelhetett senki. Ilyen esetben a konfirmációt az év valamely vasárnapján a parókián tették.

Az évek során azonban csökkent a konfirmáció előkészítő, illetve a vallásos nevelő órákat látogatók száma, és az elmúlt 20-30 évben egyre több példát találunk arra, hogy megkeresztelt ifjak nem konfirmáltak idejében. Ennek oka főként az otthoni vallásos nevelés, a vallásos szocializáció hiánya, amit az iskola kevésbé tud pótolni.

A konfirmációt követő héten az úrvacsoravétel által az ifjú elfoglalja új, felnőtt státusát a gyülekezetben, ami az egyháztaggá fogadással együtt pünkösd vasárnapján történik. A rítus végeztével azonban a többség "kikonfirmál az egyházból", csupán azok a fiatalok maradnak továbbra is templomlátogatók, akik a családjukkal együtt járnak. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy annak ellenére, hogy az istentiszteleteken való részvétel kötelező a kis- és nagykonfirmándusoknak, még önmagában az egyház által nyújtott vallási nevelés nem elégséges az egyén számára a majdani vallásos élethez, ha nem társul hozzá az otthonról hozott vallásos értékrend és norma.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Babbie, Earl (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bartha Elek (2006). *Vallási terek szellemi öröksége*. Debrecen: Bölcsész Konzorcium.
- Darabont Sándor (2003). A református egyház rövid története. In J. Szabó (Szerk.), *Bihardiószeg fejlődéstörténete* (old.: 84–89). Bihardiószeg: Pro Juventus Diosigenis Egyesület.
- van Gennep, Arnold (2007). *Átmeneti rítusok*. Budapest: L'Harmattan.
- Kósa László (1990). Protestáns egyházas szokások és magatartásformák. In *Magyar néprajz* (VII. kötet). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Magyari Tivadar (2005). *Adatfelvételi módszerek a társadalomkutatásban*. Kolozsvár: Presa Universitară Clujană.
- Ötvös László (1985). A konfirmáció néprajza. *Vallási Néprajz I.*, 110–131.
- Pozsony Ferenc (2006). *Erdélyi népszokások. Egyetemi jegyzet*. Kolozsvár: KJNT–BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék.

- Szacsuvay Éva (1998). Konfirmáció Kalotaszegen. Egy szokás jelrendszerének értelmezésilehetőségei. *Néprajzi Értesítő*. LXXX, 173–192.
- Szacsuvay Éva (2006). Tér, emlékezet, identitás. A kalotaszegi konfirmáció tere és szimbólumai. *Kriza János néprajzi Társaság Évkönyve 14*, 226–247.
- Tolnai Tímea Katalin – Szűcs Enikő (2018). A református vallásoktatás szerepe a vallásos nevelésben Bihardiószezen. In Tóth P. és mtsai. (szerk.), *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben, III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Tanulmánykötet* (old.: 365–378). Budapest: Óbudai Egyetem.

# GELENCSÉRNÉ DR. BAKÓ MÁRTA

egyetemi docens, Kaposvári Egyetem  
gelencserne.marta@ke.hu

## Feltáró kutatás az állatasszisztált tevékenység megítéléséről Magyarországon

*Az ember és az állat kapcsolata több ezer éves múltra tekint vissza. Kezdetben az állatokat főként a munkában való segítségre, vadászatra, házőrzésre alkalmazták, esetlegesen húsupért tartották, mára viszont társainkká, életünk kiemelkedő szereplőivé váltak (Klimke 2003). Számos kutatás igazolja, hogy „az ember-társállat kontaktus hatással van a kapcsolatban résztvevő személy egyes pszichológiai és fiziológiai paramétereire, mely előnyösen befolyásolja fizikai és mentális egészségi állapotát” (Topál-Hernádi 2011, 678–686). A kutatás célja az állatasszisztált tevékenységek ismertségének és elfogadottságának feltérképezése. A kutatás online, önkitöltő kérdőív alkalmazásával és feldolgozásával készült. A feltárt eredmények rávilágítanak arra, hogy a szakmai oldal fontossága mellett a befogadó oldal tudományos tájékoztatása is nélkülözhetetlen a szélesebb körben való megismertetésre.*

**Kulcsszavak:** állatasszisztált tevékenységek, fejlesztési lehetőségek, szülői bevonódás

### Bevezető gondolatok

Az ember és az állatok kapcsolata több ezer éves múlttal rendelkezik. Az ókortól kezdődően számos feljegyzés utal arra, hogy az állatok fontos szerepet töltek be az emberek mindennapjaiban. Míg régen főként a munkában való segítségre, vadászatra, házőrzésre alkalmazták őket, esetlegesen húsupért tartották, mára társainkká, életünk egyik kiemelkedő szereplőivé fogadták őket (Klimke 2003).

Kutatások bizonyítják, hogy az ember és az állat közvetlen kapcsolata pozitív pszichológiai, illetve fiziológiai hatást eredményez. Számos vizsgálat közös vonása az a kiindulási hipotézis, mely szerint „az ember-társállat kontaktusa hatással van a kapcsolatban résztvevő személy egyes pszichológiai és fiziológiai paramétereire, így befolyásolva fizikai és mentális egészségi állapotát” (Topál-Hernádi 2011, 678–686). Napjainkban az állattartás mellett egyre népszerűbbek a különféle állatasszisztált tevékenységek. Az egyes sportágak mellett szívesen alkalmaznak különböző állatfajokat pedagógiai, illetve terápiás tevékenységre.

## Az ember és az állat kapcsolata

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

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

Az állatok nemcsak otthonainkban, hanem különböző tevékenységek asszisztenseként is kiemelkedő szerephez jutnak. Kutatócsoportok felismerték, hogy ezek a hatások átalakíthatók és beépíthetők a klinikumba. „Széles körben alkalmazzák az állatokat többek között a pszichiátria, a geriátria, a rehabilitáció, az onkológia területén, illetve időotthonokban, iskolákban” (Zsoldos–Sátori–Zana 2014, 145).

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

Az állatasszisztált intervenció három fő területre osztható:

- Állatasszisztált aktivitás (Animal Assisted Activity – AAA)
- Állatasszisztált pedagógia (Animal Assisted Pedagogy – AAP/ Animal Assisted Education – AAE)
- Állatasszisztált terápia (Animal Assisted Therapy – AAT) (Takács 2015; Zsoldos–Sátori–Zana 2014; Köböl–Topál 2012).

Az AAA állatok bevonásával járó elfoglaltság, amelynek során az egészséges és/vagy beteg ember számára az állat jelenléte segítőn hat valamely tevékenységében, illetve állapotában (Takács 2015). Ezek lehetnek szabadidős vagy pedagógiai célú tevékenységek. Az AAA során nincs előre megfogalmazott és meghatározott cél, a foglalkozásokon nagy szerepet kap a spontaneitás. Általános célként fogalmazható meg a kliensek zárkózottságának csökkentése, valamint a szociális-, empátiás-, kommunikációs képességek fejlesztése. Az állat főként motivációs céllal van jelen, segít a résztvevők frusztrációinak, izoláltságának csökkentésében, kapcsolatot teremt közöttük, valamint elősegíti a megfelelő komfortérzet kialakulását. Az előbb említett foglalko-

zásokat leggyakrabban különböző nevelési-oktatási intézményekben (óvodákban, iskolákban, gyógypedagógiai intézményekben), idősotthonokban, valamint kórházakban alkalmazzák (Takács 2015; Fenyvesiné–Gelencsérné 2015; Zsoldos–Sátori–Zana 2014).

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

Az AAA-sal ellentétben az AAT olyan célorientált tevékenység, amely kizárólag szakember irányításával jöhet létre, és amelyről minden esetben szakmai dokumentáció, valamint a kliensekhez igazodó fejlesztési terv készül (Köböl–Topál 2012). Az állatasszisztált terápiák alkalmazási lehetősége igen sokrétű, gyakran veszik igénybe különböző személyek, csoportok megsegítésére kórházakban, pszichiátriai betegek otthonában, idősotthonokban, illetve az azt igénylő gyermekek körében. A terápia célja a sérült állapot befolyásolása. Fő feladata a különböző készségek és képességek fejlesztése, valamint a fizikai, szociális, emocionális és kognitív működés korrigálása. A foglalkozáson résztvevő állat nagy szerepet játszik a kliens, illetve a segítő szakember közti interakció kialakításában, valamint aktívan tevékenykedik a speciális fejlesztőfeladatok végrehajtásában. Koterapeuta (társ-terapeuta) szerepet tölt be a gyógyító folyamatban, így a kliens, a terapeuta, valamint a terápiás állat között triadikus kapcsolat alakul ki (Takács 2015; Zsoldos–Sátori–Zana 2014).

### **Állatasszisztált pedagógia a gyógypedagógus-képzésben**

Az állatasszisztált foglalkozások jótékony hatása már régóta ismert: az állat jelenléte, spontán viselkedése, interakciós nyitottsága támogatja a tanítási, illetve a terápiás folyamatokat. Empirikus, leíró jellegű munkák igazolják az állatokkal segített eljárások eredményességét (Fine 2010). Az állatasszisztált foglalkozások a résztvevők szomatikus, fiziológiai és lelki állapotát egyaránt befolyásolják, így hatásuk komplex módon hat a személyiség fejlődésére.

A nemzetközi és hazai tapasztalatok vezettek ahhoz a gondolathoz majd megvalósításhoz a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézetében, mely az állatok bevonását eredményezte különböző kurzusok megjelenésével a gyógypedagógus-képzés folyamatába. A Pannon Lovasakadémia lehetőséget biztosít a hallgatók számára a lovas ismeretek tökéletesítéséhez, mely kiváló alapot ad a lovasterapeuta képzésbe történő bekerüléshez.

Szakmai együttműködés jött létre az Állat- és Környezettudományi Kar oktatóival az oktatás, majd a kutatás területén. A 2017–2018-as tanévben nyúllal asszisztált kutatás vette kezdetét hallgatói bevonással, havi periódusokra bontva.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A kutatás jelenleg is zajlik, ennek részletei a kutatás lezárása után kerülnek publikálásra. Az előzetes mérések azonban igen kedvező eredményeket mutatnak, az osztályok átlagos szorongásszintjének tekintetében átlagosan 5%-os hatás mutatható ki.

## Kutatás bemutatása

A feltáró kutatás célja egy eddig kevésbé kutatott terület feltérképezése, melynek fókuszja az állatasszisztált tevékenységek ismertsége, valamint elfogadottsága.<sup>2</sup>

Kutatói kérdések:

1. Van eltérés Magyarország különböző régióiban az állatasszisztált eljárások ismertségében?
2. Az iskolázottság befolyásolja a megítélést?
3. A kérdőívet kitöltő személyek ismeretei e témakörrel honnan származnak?
4. Mi a véleményük az állatasszisztált tevékenységekről?

### *Kutatási módszerek*

A primer kutatás során kvantitatív módszertan jelenik meg.

Az alapsokaságot a Magyarországon élő 18 év feletti (felnőtt) populáció alkotta. Jellegét tekintve feltáró kutatás, mely egy eddig kevésbé kutatott területre nyújt bepillantást. A megállapítások nem általánosíthatók, kizárólag a vizsgált populációra érvényesek, de jelzés értékkel bírnak, illetve megalapoznak egy későbbi, valószínűségi mintavételen alapuló kutatást.

A mintavételre online önkitöltő kérdőív alkalmazásával került sor. A terjesztés hálóba módszerrel valósult meg, (gyógy)pedagógusok, (gyógy)pedagógus hallgatók és magánszemélyek körében, főként állatbarát csoportokban. A kitöltők körét befolyásolhatta a kérdőív kitöltésére való felhívás, továbbá az online elérhetőség – mert az internetes felhasználás bizonyos társadalmi rétegeket aktívabban érint. A nagy elemszám azonban megbízható, mely alapja lehet a kutatás kibővítésének.

A kérdőív 2017 szeptemberében került az online felületre. A kitöltésre egy hónap állt rendelkezésre. Végül 1042 darab kitöltött kérdőív került feldolgozásra.

A kérdések megfogalmazásakor és összeállításakor prioritásként jelent meg, hogy Magyarországra vonatkozóan minél átfogóbb képet kapjunk az állatasszisztált tevékenységek ismertségéről, valamint a válaszadók személyes véleményéről a témával kapcsolatban. A kérdőív 17 kérdésből áll, amelyből 16 zárt és 1 nyitott kérdés. A kérdőív zárt kérdéseire adott válaszok leíró statisztikával, a nyitott kérdésekre adott válaszok a megítélés minősége alapján kerültek feldolgozásra.

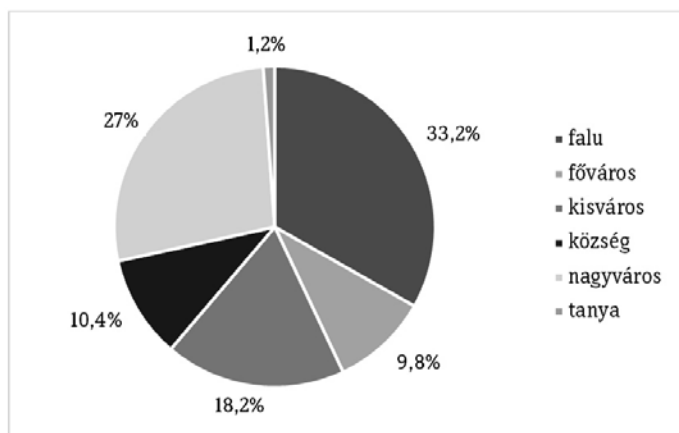
A kérdőív kérdéssora több területre osztható: az első részben a kitöltőkre vonatkozó általános információk, a következőben az állatasszisztált tevékenységek ismertsége, majd a témáról alkotott saját vélemény került fókuszba.

### *Kutatási eredmények*

A kitöltésben 846 nő és 196 férfi vett részt. A válaszadók 33,2%-a falun, 27,3%-a nagyvárosban, 18,2%-a kisvárosban, 10,4%-a községben, 9,8%-a a fővárosban, illetve 1,2%-a tanyán él. A válaszadók lakhelyének százalékos eloszlása az 1. ábrán látható.

---

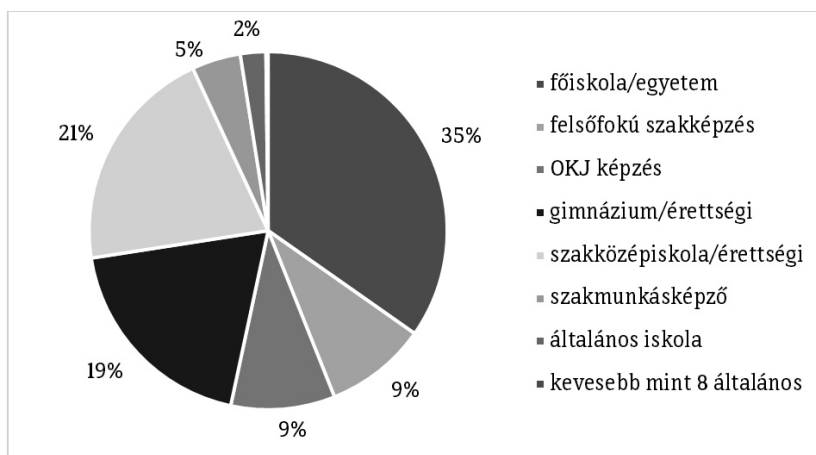
<sup>2</sup> A kutatást pilot kutatás előzte meg 2016-ban, melynek tapasztalatai meghatározóak voltak a kutatás kivitelezésében.



1. ábra: Válaszadók lakóhelye

Forrás: Saját szerkesztés.

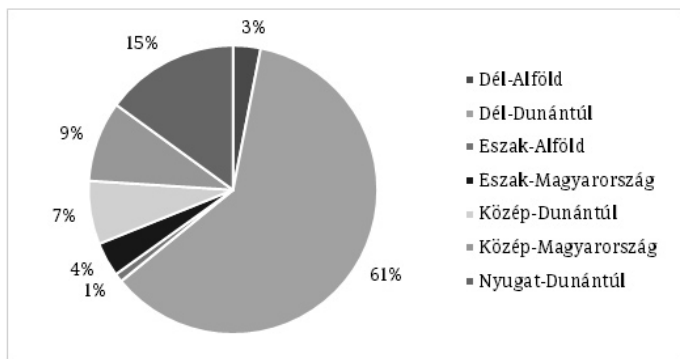
Legmagasabb iskolai végzettséget tekintve szintén nagy különbség mutatkozott. Kevesebb, mint 8 általános iskolai végzettséggel 2 személy rendelkezett, 24-en általános iskolát, 46-an szakmunkásképzőt, 214-en szakközépiskolát, 200-an gimnáziumot, 98-an OKJ képzést, 96-an felsőfokú szakképzést, 362-en főiskolát, vagy egyetemet végeztek. Az adatok a 2. ábrán láthatók.



2. ábra: Kitöltők iskolai végzettségének százalékos megoszlása

Forrás: Saját szerkesztés.

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

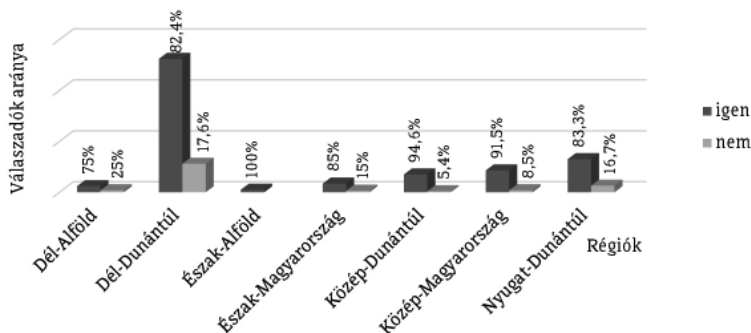


3. ábra: Válaszadók régiók szerinti eloszlása  
 Forrás: Saját szerkesztés.

A fenti diagramon látható, hogy a kérdőívet a dél-dunántúli régióban élő személyek töltötték ki legnagyobb arányban, azonban a kutatás az ország egész területére eljutott, mely ennek ellenére sem reprezentatív. A cél hazánk minél nagyobb területére kiterjedő kutatás volt. Kijelenthető, hogy a minta merítése igen széleskörű, a válaszok kiértékelése során azonban nem vonhatók le a régiók lakosaira vonatkozatható általános következtetések. Az eredmények kizárólag a kérdőívet kitöltő személyekhez kapcsolódnak.

Az állatasszisztált tevékenységek ismertségét vizsgáló kérdések közül az elsőre, mely szerint „Hallott-e már az állatasszisztált tevékenységekről?”, a kitöltők 84%-a, 878 személy válaszolt igennel.

Azt tapasztaltuk, hogy mindegyik régióban nagy arányban hallottak ezekről a lehetőségekről. A dél-alföldi válaszadók 75%-a, a dél-dunántúliak 82,4%-a, az észak-alföldiek 100%-a, az észak-magyarországiak 85%-a, a közép-dunántúliak 94,6%-a, a közép-magyarországiak 91,5%-a, és a nyugat-magyarországiak 83,3%-a értesült róla különböző információs forrásokból, melyet a 4. ábra szemléltet.



4. ábra: Az állatasszisztált tevékenységek ismertségének régiók szerint százalékos megoszlása  
 Forrás: Saját szerkesztés.



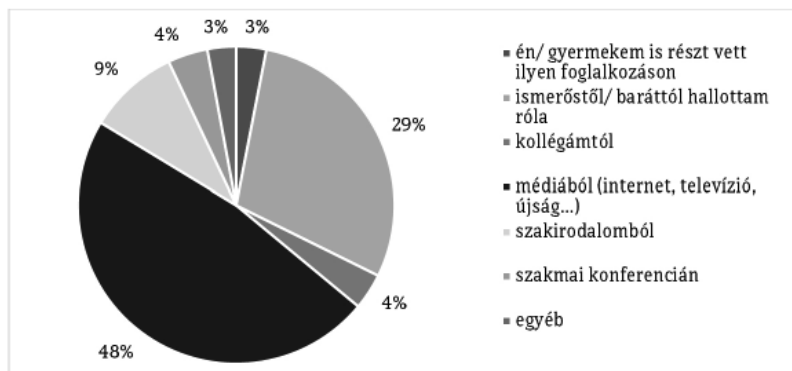
A másik igen fontos kérdés, hogy azok a személyek, akik hallottak az állatasszisztált tevékenységekről, honnan értesültek róla. Volt olyan személy, aki több választ is beírt, ennek eredményeként az összes válasz 1569. A következők kerültek felsorolásra:

- én/ gyermekem is részt vett ilyen foglalkozáson,
- ismerőstől/ baráttól hallottam róla,
- kollégámtól,
- médiából (internet, televízió, újság...),
- szakirodalomból,
- szakmai konferencián,
- egyéb – melybe a kitöltők szabadon beírhatták információ forrásait.

Az egyéb kategóriába főként az egyetemi tanulmányok kerültek. A kérdőívet néhány állatasszisztált terápiával foglalkozó személy is kitöltötte, továbbá volt olyan is, aki önkéntes munkája során, vagy nevelési-oktatási intézményből, illetve lovardából hallott a tevékenységről. Erre a kérdésre egy személy több választ is megjelölhetett.

A legtöbben, 748-an médián keresztül szereztek tudomást a témáról, 459-en ismerőseiktől/barátoiktól hallottak róla, 146-an szakirodalmat olvastak, 64-en szakmai konferencián, 58-an a kollégáktól kaptak információt, valamint 48-an ők, vagy a gyermekeik is részt vesznek/vettek ilyen foglalkozásokon. Ezen kívül 8 fő dolgozik terápiás szakemberként, 32 személy egyetemi tanulmányai során, 2 válaszadó önkéntes munkája folyamán, 2 fő oktatási intézményben, illetve 2 személy az általuk látogatott lovardában ismerkedett meg az állatasszisztált terápiás lehetőségekkel.

Ezekből az adatokból az a következtetés vonható le, hogy a média rendkívül fontos hírszerzési forrás és nagy szerepet játszik a mindennapi információszerzésben. Jelentős számban kaptak tájékoztatást barátaiktól, ismerőseiktől. A diagram jól szemlélteti, hogy több személy is vett már részt szakmai konferencián, valamint többen ismerkedtek meg különböző szakirodalmakból a témát illetően, melyet az 5. ábra szemléltet.



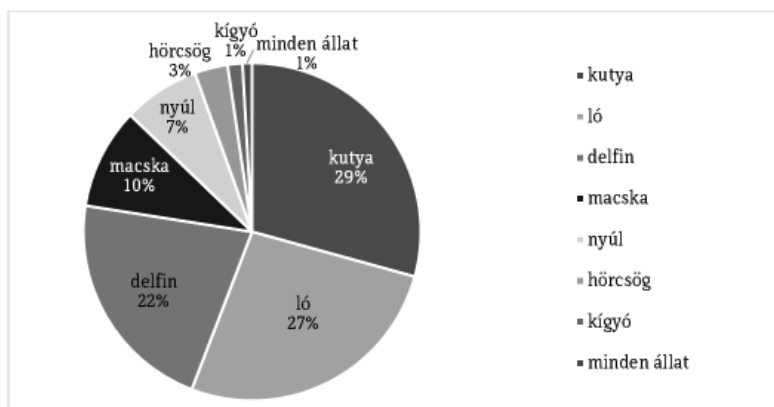
5. ábra: Információ forrása százalékos megoszlásban

Forrás: Saját szerkesztés.

A következő kérdések elemzésével áttérünk a kérdőívet kitöltő személyek állatasszisztált tevékenységére vonatkozó ismereteinek vizsgálatára.

E területre vonatkozó első kérdés: „Az Ön információi szerint milyen állatok vonhatók be állatasszisztált tevékenységekbe?” Több választ lehetett jelölni, ennek megfelelően 1759 válasz érkezett. A lehetséges alternatívák között olyan állatok szerepeltek, amelyek a szakirodalmak szerint valamennyien alkalmasak erre a tevékenységre. Főként a kutya, illetve ló alkalmazása került megnevezésre. A dunántúli régiókból sokan jelölték a nyulat. Ezen válaszadók foglalkozásukat tekintve egyetemi hallgatók. E kategória megjelölésében szerepet játszott a Kaposvári Egyetemen Gyógypedagógiai Intézete által koordinált nyúllal asszisztált pedagógia lehetőségeinek kutatása. 6 személy válaszolt úgy, hogy véleményük szerint bármilyen állat alkalmas állatasszisztált tevékenységekre. A delfint is felvetették, melyre azonban Magyarország környezeti adottságai, illetve egyéb feltételei miatt nincs lehetőség.

A kitöltők által megjelölt állatok bevonása a 6. ábrán látható.



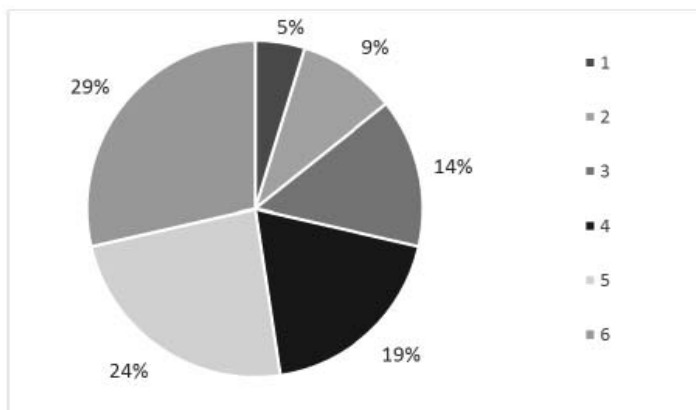
6. ábra: Állatasszisztált tevékenységbe bevonható állatok

*Forrás: Saját szerkesztés.*

A kutatás következő területe arra irányult, hogy mi a vizsgált populáció véleménye az állatasszisztált tevékenységekről. Ebbe a kategóriába tartozó kérdések közül az első: „Ön szerint szükség van állatasszisztált tevékenységekre?” A megkérdezettek „igen” és „nem” alternatíva közül választhattak. Az 1042 válaszadóból nagy számban, 1011-en válaszoltak „igen”-nel, míg a „nem” lehetőséget csak 31-en jelölték. Ez az arány arra enged következtetni, hogy az emberek nyitottak az ilyen jellegű tevékenységek iránt.

A kutatást tekintve lényeges kérdés volt az is, hogy „Mennyire tartja hasznosnak ezeket a tevékenységeket?” Ezen kérdésnél a kitöltők 6 fokozatú skálán jelölhették véleményüket. 1-est jelölték akkor, ha úgy gondolták, hogy az állatasszisztált tevékenységek egyáltalán nem hasznosak, 6-ost pedig akkor, ha meglátásuk szerint nagyon hasznosak. A válaszokból kitűnik, hogy a kitöltők pozitív véleménnyel vannak a tevékenységről.

A skálán jelölt értékek számszerű adatainak megjelenítése a 7. ábrán látható.



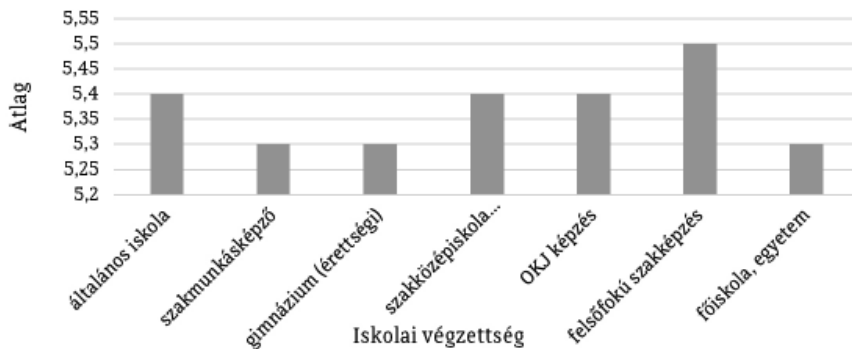
7. ábra: Az állatasszisztált tevékenységek hasznossága (1 egyáltalán nem fontos – 6 teljes mértékben fontos)

*Forrás: saját szerkesztés.*

Az előző ábrához és adatokhoz szorosan kapcsolódik a következő válaszkérés, amely kérdésként nem szerepelt a kérdőívben, viszont a kutatást tekintve jelentőséggel bír. Az állatasszisztált terápiák hasznosságát tekintve van-e számottevő különbség a különböző végzettségű személyek véleménye között?

Összességében elmondható, hogy a válaszok átlag értékét tekintve nincs számottevő különbség a különböző iskolázottságú személyek véleményét illetően. Mind-egyik esetben a kitöltők többsége 6-ossal (nagyon hasznos) válaszolt. A statisztikai próba is ezt igazolta, nincs szignifikáns különbség.

A válaszadók skálán jelölt véleményének átlaga iskolai végzettség tekintetében a 8. ábrán látható.



8. ábra: A válaszadók skálán jelölt átlaga a hasznosság tekintetében

*Forrás: saját szerkesztés.*

A kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy a kitöltők közül, akinek van gyermeke, engedélyezné-e az állatasszisztált tevékenységet? A kérdőívet kitöltők 95%-a beleegyezését adná az ilyen jellegű tevékenységekhez.

A nyitott és egyben utolsó kérdés szabad véleménynyilvánítást tett lehetővé a válaszadók számára az állatasszisztált tevékenységekről. A kérdésre összesen 481 válasz érkezett, amelyekből az tűnik ki, hogy a kérdőívet kitöltő személyek igen jelentős része pozitívan vélekedik. Kevésbé pozitív megfogalmazásként mindössze négy gondolat érkezett, melyek leginkább a terápia elérhetőségére vonatkoztak: *Nagyon kevesen foglalkoznak vele. Kevesen tudnak a létezéséről, valamint az emberek többségének kevés információjuk van róla. Kevesen tudják igénybe venni. Sokaknak nem megfizethető, ezért több erre fordítható anyagi támogatásra lenne szükség.*

A pozitív válaszok során a válaszadók több esetben kitértek az állatok pozitív hatásaira, mely szerint *jelenlétükben könnyebben oldódnak az amúgy zárkózott, esetenként ijedt gyermekek és felnőttek, valamint sokkal egyszerűbben kerülnek kapcsolatba egy állattal, mint a tevékenységet vezető személlyel. A kliens, valamint az állat között kialakulhat egy kötelék, amelynek következtében az érintett személy szívesebben vesz részt a foglalkozásokon, továbbá azokat nem terápiának, sokkal inkább játéknak érzékeli. Azt is megemlítették, hogy vannak olyan személyek, akik az állatoknak hamarabb és könnyebben nyílnak meg, mint embertársaiknak, valamint a közös munka bátorságot és önbizalmat eredményez számukra. Többen úgy gondolták, hogy az állatok olyan hatást tudnak kiváltani az emberekből, amelyre egy másik személy nem képes. Igen fontos pozitívumként az ember és állatok közti kapcsolatot hangsúlyozták a kitöltők. Magányos, idős személyek újra átélhetik a gondoskodás örömét. A gyermekek felelősségtudatot, empátiát, kapcsolatteremtést, megfelelő kommunikációt sajátíthatnak el, mindemellett megtanulják kimutatni az állathoz és embertársaikhoz kötődő érzelmeiket. Sérült személyek estében azt is kiemelték, hogy az állatok a valós élethez, illetve a természethez köti őket.*

A kiscsoportos foglalkozások előnyeként említették, hogy a gyermek képességei, erősségei felszínre kerülnek, ezáltal mindenki a saját módján és tempójában halad a fejlődés útján.

Sokan elsősorban gyermekek esetében látják célravezetőnek az állatasszisztált foglalkozásokat, mert abban a korban még él bennük az állatok iránti szeretet, illetve gyermekként nagyobb motivációt jelent számukra. Azonban felnőtteknek, időseknek, fogyatékos személyeknek egyaránt ajánlották.

### **Kutatói kérdések megválaszolása, összegzés**

Kutatásunk négy kutatói kérdést tartalmazott, melyek összeállításakor arra törekedtünk, hogy megválaszolással hazánkban minél átfogóbb képet kapjunk az állatasszisztált tevékenységek ismertségére és megítélésére vonatkozóan. A rövid kitöltési idő alatt igen jelentős számban érkezett válasz, ami arra enged következtetni, hogy a terület sok embert érdekel.

Elsőként arra kerestük a választ, hogy van-e eltérés Magyarország különböző régióiban az állatasszisztált terápiás eljárások ismertségében? Az elemzések során arra a megállapításra jutottunk, hogy a kérdőívet kitöltő személyek különböző hírforrásokból, jelentős arányban hallottak az állatasszisztált terápiás eljárásokról. A nem valószínűségi mintavétel miatt a régiók közötti különbségekről azonban nem beszél-

hetünk nagy bizonyossággal. A kutatás folytatása során a valószínűségi mintavétel alkalmazásával választ kaphatunk arra, hogy mi indokolhatja a fellelhető különbséget, pl. a tevékenység elérhetősége, vagy a felsőoktatási intézmény speciális profilja, ahol tanulható és megismerhető az állatasszisztált tevékenység.

Következő kutatói kérdés arra irányult, hogy az iskolázottság befolyásolja-e az állatasszisztált tevékenység megítélését? A különböző iskolai végzettséggel rendelkező válaszadók állatasszisztált tevékenységek hasznosságával kapcsolatos véleménye közel azonos átlagot mutat. A szakmunkásképzőt, gimnáziumot, valamint főiskolát/egyetemet végzett személyek átlaga megegyezik, a hatfokozatú skálán 5,3; az általános iskolát, OKJ képzést, szakközépiskolát végzetteké 5,4; a felsőfokú szakképzésen résztvevőké 5,5. A kérdőívet kitöltő személyek véleménye közel azonos, az iskolázottság nem befolyásolta jelentős mértékben a tevékenység megítélését, nincs szignifikáns különbség.

Kutatásunk során arra is kerestük a választ, hogy a kérdőívet kitöltő személyek ismeretei e témakörrel honnan származnak, és mennyire tájékozottak?

Az eredmények elemzése során kitűnt, hogy az információkat legtöbbször a médián keresztül, televízióból, újságokból, internetről szerzik. Ezt követte a következő hírforrás, ami a kitöltők ismerősei, valamint baráti köre. A válaszadók szakmai érdeklődése, illetve érintettsége ebben a tekintetben alacsony, csupán néhány személy szerzett információt szakirodalomból, kollégáktól, egyetemi tanulmányok, vagy önkéntes munka során, esetlegesen szakmai konferencián.

Negyedik kutatói kérdés a kitöltők saját véleményére irányult az állatasszisztált tevékenységgel kapcsolatban. Ebben a nyitott kérdés válasza kerültek feldolgozásra.

A válaszadók kifejezetten pozitív véleménnyel voltak az állatok közelségének hasznosságáról, illetve a velük kapcsolatos tevékenységekről. Véleményük szerint az állatok rendszert visznek az emberek életébe, mozgáslehetőséget biztosítanak, „ápolják a lelket”, oldják a feszültséget, a stresszt, valamint segítségükkel az egyén új kapcsolatokra tehet szert. Kiemelték azt is, hogy a gyermekek számára az állatok jelenléte kifejezetten motiváló. Véleményként jelent meg, hogy sok embernek nincs lehetősége az ilyen jellegű tevékenységbe bekapcsolódni, egyrészt anyagi vonzat miatt, másrészt a szakemberek kevés száma miatt.

Összegzésként megállapítható, hogy a kutatás eredményesnek bizonyult. Feltáró kutatásunk alapul szolgál egy jövőbeli kutatáshoz, mely során véletlenszerű mintavétellel megismerhetjük a teljes magyarországi felnőtt lakosság véleményét e témakörben. Nagyobb fókusz helyezzünk a pedagógusok és gyermekekkel foglalkozó szakemberek véleményére. Szélesebb feltárást ad lehetőséget a Kárpát-medencei gyakorlatok bevonása a kutatásba a szakemberképzés és jógyakorlatok tekintetében.

A kutatás záró gondolatai javaslatként fogalmazódnak meg: Kiemelt jelentőségű a terület mind szélesebb körben történő kiépítése humán és etológiai oldalról egyaránt, melynek megvalósításában az állami támogatás mellett az Európai Unió forrásai is meghatározók.

Megjelenik továbbá a média információszerzésben nyújtott jelentősége. Ez óriási lehetőség, ugyanakkor óriási felelősség, mert a téma iránt minden érdeklődő számára prioritást jelent, hogy hiteles forrásból tájékozódjon.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Babos Edit – Koronczai Beatrix (2013). *A kutya szerepe gyermekekkel végzett csoportterápia során csoportdinamikai szempontból*. II. Országos Alkalmazott Pszichológiai PhD Hallgatói Konferencia. Előadáskivonatok. [online] [2017. 01. 12.] < URL: [http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/ii\\_orzagos\\_alkalmazott\\_pszichologiai\\_phd\\_hallgatoi\\_konferencia/chap\\_06.html](http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/ii_orzagos_alkalmazott_pszichologiai_phd_hallgatoi_konferencia/chap_06.html)
- Fenyvesiné Rozgonyi Eszter – Gelencsérné Bakó Márta (2015). Az állatasszisztált terápia és a figyelem fejlesztésének lehetősége az óvodában. In Takács I. (szerk.), *Állatasszisztált kutatások*. Kaposvári Gyógypedagógiai Vademecum 3 (old.: 33–46). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Fine A. (2010). *Handbook on Animal Assisted Therapy*. California: *Academic Press Elsevier*.
- Köböl Erika – Topál József (2012). Játék vagy munka? A kutyás terápia lehetőségei a tanulásban akadályozott gyermekek fejlesztésében. *Gyógypedagógiai Szemle*. 40/2, 159–169.
- Klimke, V. (2003). *Gyógyító állatok*. Budapest: Gladiátor Kiadó.
- O’Haire, M. (2010). Companion animals and human health: Benefits, challenges, and the road ahead. *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research*. 5/5, 226–234.
- Takács István (2015). *Állatasszisztált pedagógia és terápia*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Topál József – Hernádi Anna (2011). Gyógyító állatok: tudomány vagy kuruzslás? *Magyar Tudomány* [online] 172(6), 678–686. [2017. 02. 14.] URL: <http://www.matud.iif.hu/2011/06/06.htm>
- Zsoldos Amanda – Sători Ágnes – Zana Ágnes (2014). Az állatasszisztált intervenció hatása gerincvelősérült személyek rehabilitációjában. *Orvosi Hetilap*. 155/39, 1549–1557.

## BARTHA KRISZTINA

egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad  
krisztinabbartha83@gmail.com

### Kétnyelvűség a romániai magyar óvodapedagógusok szemével

*A bilingvizmuskutatók régóta próbálják megszüntetni a kétnyelvűséggel kapcsolatos negatív attitűdöket, mégis léteznek tévhitek, amelyek megnehezítik a kétnyelvűek nyelvi fejlődését. Kutatásom célja, feltárni azokat az attitűdöket, amelyeket az erdélyi magyar óvónők a kétnyelvűséggel, a kétnyelvű családból származó gyermekek nyelvi készségeivel kapcsolatban mozgósítanak. Hipotéziseim: 1) az óvodapedagógusok többnyire a kétnyelvűség szűk meghatározását ismerik, 2) nincsenek megfelelő módszereik a gyermekek fejlesztésére, és ennek hiányát ők maguk is érzik. Kutatásomat on-line kérdőívvel végeztem. Az eredmények alátámasztják azt a feltevésemet, miszerint ma is léteznek tévhitek a kétnyelvűségről és ez negatívan befolyásolja a nyelvfejlesztést. Mindezekből kiindulva fontos a romániai magyar pedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos ismereteinek és gyakorlati készségeinek bővítése.*

Kulcsszavak: kétnyelvűség, attitűd, fejlesztés, nyelvi készségek

#### Bevezetés

A kétnyelvű család mára már elfogadott, ismert jelenség szerte a világon. Az együtt élő nemzetek, a kisebbségi-többségi helyzet megteremti annak a lehetőségét, hogy a fiatalok nyelvileg vegyes házasságot kössenek. Tapasztalati és statisztikai adatok is alátámasztják, hogy Romániában is egyre nő a kétnyelvű családból származó gyermekek száma (magyar-román, magyar-roma, magyar-egyéb külföldi). Ezeknek a gyermekeknek lehetőségük van korai, kiegyensúlyozott (vö. Bartha 1999) kétnyelvűvé válni, ha szüleik megfelelő nyelvi nevelésben részesítik őket. A mai ismereteink szerint a vegyes családban felnövő gyermekek nyelvi fejlesztésében az egy szülő – egy nyelv stratégia válik be a legjobban (vö. Romaine 1989). Ez azt feltételezi, hogy mindkét szülő kizárólag a saját nyelvén beszél a gyermekhez. Természetesen az, hogy a gyermek valóban kiegyensúlyozottan fogja-e használni mindkét nyelvét, egyéb tényezőktől is függ: a gyermek nyelvérzéke, kognitív képességei, a szülőkkel eltöltött idő mennyisége, a nagyszülők jelenléte a gyermek nevelésében stb. Ennek a számos tényezőtől függő bonyolult élethelyzetnek a korai állomása a gyermek óvodába kerülése, amikor az óvodapedagógus szembesül azzal a konkrét nyelvtudással, amit a fentebb említett számos tényező eredményez.

A romániai oktatásban nem létezik kéttannyelvű oktatás, ezért a szülőknek dönteniük kell, hogy román vagy magyar óvodába/iskolába íratják-e gyermeküket. A magyar csoportba járó óvodások magyar, azaz anyanyelvi készségeinek fejlesztésével és a román (állam)nyelvi készségek fejlesztésével egyaránt a csoport magyar anyanyelvű óvónője foglalkozik. A tavalyi évben a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége által szervezett továbbképzésen, melynek címe *Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában* volt, külön modulban foglalkoztunk a kétnyelvűség kérdésével. A modul címe *A kommunikációs kompetenciák óvodai fejlesztése kétnyelvű környezetben* volt (Bartha 2018). Abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a pedagógusképzésben (legyen szó óvodapedagógusokról, tanítókról vagy tanárokról) viszonylag kevés szó esik a kétnyelvűségről és arról, hogy a gyakorlatban a kétnyelvű gyermekkel sokszor speciális módszerekkel, eszköztárral, a hagyományostól némiképpen eltérő nyelvi fejlesztéssel kell foglalkozni annak érdekében, hogy elérhesse azt a kiváltságos nyelvi állapotot, amit kiegyensúlyozott kétnyelvűségnek nevezünk (vö. Bartha 2016; Magyarai 2017). Ezért arra fektettük a hangsúlyt, hogy az óvodapedagógusokat kellő elméleti ismerettel és gyakorlati ötlettel lássuk el a kétnyelvű gyermekek megismeréséhez és nyelvi fejlesztésükhöz. A képzés során a kétnyelvűséggel kapcsolatban tapasztalt tévhitek, negatív attitűdök, ismerethiány adta az ötletet a jelen kutatáshoz, melyben a kétnyelvű gyermekekhez való óvodapedagógusi viszonyulást, attitűdöket, beállítódásokat igyekeztem feltérképezni.

Allport (1999) szerint az attitűd olyan tapasztalat révén szerveződött készenléti állapot, amely irányító jellegű hatást gyakorol az egyén reakcióira azoknak a tárgyaknak és helyzeteknek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik. Az attitűdnek létezik *érzelmi*, viselkedéses és kognitív összetevője. A megismerő (kognitív) összetevő az adott tárggyal kapcsolatos ismeretek összességét jelenti, az értékelő (érzelmi) egység az adott tárggyal szembeni érzelmi megnyilvánulásokat jelenti, ide tartoznak értékelő magatartások, a hiedelmek is egy bizonyos tárggyal kapcsolatban. Az akarati/viselkedéses összetevő az ismeretek és az érzelmi értékek viselkedési szándékokká, törekvésekké való átalakítását jelenti (Oskamp–Schultz 2005). Az összetevők között nem minden esetben van összhang, például számos negatív attitűd jelenik meg érzelmi szinten az egyénben, amit viselkedése nem feltétlenül támaszt alá, azaz viselkedését nem befolyásolja – legalábbis látványosan – a negatív érzelmi viszonyulás.

A kétnyelvűséggel kapcsolatba hozható attitűdök a nyelvi attitűd kategóriájába esnek. A nyelvi attitűdöt úgy határozhatjuk meg, mint „az egyes emberek csoportjainak nyelvekkel, nyelvváltozatokkal, nyelvi jelenségekkel és elemekkel illetőleg a konkrét nyelvhasználattal szembeni beállítottságát, hozzájuk való viszonyulását, róluk kialakult értékelő jellegű vélekedését jelöli” (Kiss 1995, 135). A nyelvi attitűd lehet egy értékelő viszonyulás: az anyanyelvhez, a másodnyelvhez, a különféle beszédstílusokhoz, a nyelvjárásokhoz, a kevert-nyelvűséghez, magához a kétnyelvűséghez, a többnyelvűséghez stb. (Sorban 2009). A nyelvi attitűd is hozzájárulhat ahhoz, hogy az adott nyelv(ek)et beszélő személy hogyan választja ki az aktuálisan használt nyelvet. Megfelelő nyelvi fejlesztés mellett az egyén képes az adott helyzethez igazítani a kommunikációját, azaz a kommunikációs partner nyelvtudása, a helyzet adta elvárások alapján választ az általa ismert nyelvek közül (Kovács Rácz 2011).



## Célok és hipotézisek

Kutatásomban célul tűztem ki, hogy feltárjam azokat az attitűdöket, amelyeket az erdélyi magyar óvodapedagógusok a kétnyelvűséggel, a kétnyelvű családból származó gyermekek nyelvi készségeivel kapcsolatban mozgósítanak. Szerettem volna megismerni annak a csoportnak a hozzáállását, véleményét, tapasztalatait, akik a gyermekekkel életük kezdeti szakaszában intézményes körülmények között dolgoznak, különös tekintettel arra, hogy a viselkedésükben mennyiben tükröződik a kétnyelvűséggel és a kétnyelvű családdal kapcsolatos érzelmi és kognitív attitűdjük. Kutatási kérdéseim: i) a kisebbségi környezetben élő óvodapedagógusok hogyan viszonyulnak a kétnyelvű gyermekekhez és családjaikhoz, ii) vannak-e negatív attitűdjeik velük szemben, iii) mennyire tudják támogatni őket magyar nyelvi fejlődésükben.

Hipotézisem, hogy:

- az óvodapedagógusok többnyire a kétnyelvűség szűk meghatározását ismerik és fogadják el,
- tapasztalatuk szerint a vegyes családban élő gyermekek román domináns kétnyelvűvé válnak,
- az óvodapedagógusoknak nincsenek megfelelő módszereik a vegyes családban élő gyermekek fejlesztésére, és ennek hiányát ők maguk is érzik.

## Adatközlők, anyag, módszer

A kérdőíves vizsgálatban összesen 110 óvodapedagógus vett részt 8 romániai megyéből (Arad, Bihar, Fehér, Kolozs, Máramaros, Maros, Szatmár, Szilágy megye). A válaszadók 47,3%-a vett részt az elméleti részben bemutatott továbbképzésen és további 15% volt már olyan más továbbképzésen, ami a kétnyelvűségről (is) szólt, 65%-uk pedig olvasott már szakfolyóiratban tanulmányt a kétnyelvűségről, így az adatközlők többségét érdekli a kutatás témája. A nemek szerinti eloszlás a következő: 96,4% nő, 3,6% férfi. Az on-line kérdőívet inkább a fiatal korosztály töltötte ki, így az átlagéletkor 33,2 év volt, a legfiatalabb óvodapedagógus 22 éves, a legidősebb 51 éves volt a kérdőív kitöltésekor. A választ adó pedagógusok többnyire falun dolgoznak, 38,2%-ban, 36,4%-uk kisvároson, 25,5% városban. A válaszadók 56,4%-a magyar tannyelvű intézményben tanít, 43,6%-uk pedig vegyes óvodában. Legtöbben magyar tannyelvű csoportban óvodapedagógusok, 96,3%-ban, a többiek német tannyelvű csoportban. A szakmában eltöltött évek száma alapján a megkérdezettek 35,2%-a 0–5 év között dolgozik, 16,7%-uk 6–10 éve, 11,1%-uk 11–15 éve, 20,4% 16–20 éve, végül 20 év fölött 16,7%-uk. A fokozatok alapján a megkérdezettek 12,7%-a pályakezdő, 34,5%-a rendelkezik véglegesítő vizsgával, 21,8%-uk második fokozattal, 30,9%-uk első fokozattal.

A kutatási módszerem az on-line kitölthető kérdőív volt, amely 7 elkülöníthető egységből állt. Az első rész az óvodapedagógusok objektív, statisztikai adataira kérdezett, majd a szakmai tapasztalatra és a tanulmányokra vonatkozó kérdések következtek. A negyedik részben az óvodapedagógusok nyelvhasználati szokásairól és nyelvtudásáról kértem információkat. Az ötödik egység a kétnyelvűséggel kapcsolatos ismeretekre, tapasztalatokra és a vegyes családokkal történő óvodai nyelvhasználat-

ra vonatkozott. A hatodik részben az adatközlőknek az általam megfogalmazott állításokat kellett értékelniük egy Likert-skálán 1-től 5-ig terjedő pontozással. Az állítások az óvodapedagógusok attitűdjeit vizsgálták a kétnyelvűséggel kapcsolatos tévhitek, negatív beállítódások mentén. Az utolsó egységben arra kérdeztem rá, milyen módon segítik, fejlesztik és differenciálják az óvodapedagógusok a kétnyelvű családból származó gyermekeket. Jelen tanulmányban az ötödik és az utolsó egységhez tartozó kérdések feldolgozására helyeztem a hangsúlyt.

Munkám során használtam a résztvevő megfigyelést is, melyet a *Differenciált óvodai nevelés a szociális környezet kontextusában* című továbbképzés során alkalmaztam. Közel 200 óvodapedagógusnak tartottam a kétnyelvűség jelenségének megismertetése céljából előadást és gyakorlati képzést. Ekkor körvonalazódtak azok a tévhitek és beállítódások, amelyeket a későbbiekben a kérdőívemben ellenőriztem, emellett ezek a megfigyelések voltak segítségemre a hipotézisek megfogalmazása során is.

## Eredmények

### *A kétnyelvűséggel kapcsolatos ismeretek*

A megkérdezett óvodapedagógusok mindegyike magyar nemzetiségűnek és magyar anyanyelvűnek vallotta magát, többnyire tanulmányaikat is magyarul végezték. A nyelvtudásra vonatkozó kérdésből kiderült, hogy az óvodapedagógusok többsége magyar (anyanyelvi) tudását magasra értékelte. A 0-tól 10-ig terjedő skálán a magyar nyelv ismeretére vonatkozó átlagos pontszám 9,78 volt. A román nyelv ismeretére vonatkozó pontszámok átlagos értéke 7,09. Itt a válaszadók által adott minimum pontszám 2, a legmagasabb 10 volt. A válaszadók 70,9%-a tekint magára kétnyelvűként, ugyanakkor a csoport egyharmada a magas román nyelvtudás ellenére sem gondolja magát kétnyelvűnek. Az, ahogyan önmagukról vélekednek a pedagógusok a kétnyelvűség szempontjából már egy árulkodó tényező és közvetít egyfajta tévhitet a kétnyelvűséggel kapcsolatban mégpedig arra vonatkozóan, hogy csak az tekinthető kétnyelvűnek, aki vegyes családból származik, vagy aki anyanyelvi szinten beszél mindkét nyelvet. A kérdőívben arra is kértem a résztvevőket, hogy határozzák meg a kétnyelvűség fogalmát. A válaszok 36,3%-ából az derült ki, hogy csak az a személy kétnyelvű, aki vegyes családból származik, és 18,8%-a a meghatározásoknak a két nyelv „tökéletes”, „majdnem tökéletes”, „magas szintű”, „anyanyelvi szintű” ismeretét várja el. Ezek az arányok még jobban tükrözik, hogy az adatközlők nagymértékben szűkítik a kétnyelvűség definícióját és csak azokra a személyekre alkalmazzák, akik vegyes családban élnek és/vagy anyanyelvi szinten beszélnek mindkét nyelvet. A válaszadók 32,7%-a a nyelvismeret alapján határozta meg a kétnyelvűséget, de úgy, hogy nem derül ki belőle a nyelvek ismeretének mértéke: „Aki több, mint egy nyelvet beszél”, „Aki ki tudja fejezni magát két különböző nyelven is, megérti és használja azt”. A további válaszokban fellelhető még az iskoláztatás nyelvének fontossága, a környezeti nyelv, a mindkét kultúrával való azonosulás szempontja.

Rákérdeztem arra is, hogy tanulmányaik során foglalkoztak-e a kétnyelvűséggel, a kétnyelvű gyermek nyelvi fejlesztésével. A válaszadók 52,7%-a állította, hogy

volt szó ilyen kérdésekről az óvodapedagógusi képzés során, 21,8%-uk szerint talán volt ilyen téma, míg 25,5%-uk nem találkozott a kétnyelvűséggel az egyetemi oktatás során. Az adatközlők 65,5%-a olvasott már a kétnyelvűségről szakfolyóiratban vagy szakkönyvben, 34,5 semmilyen ehhez a témához kapcsolódó szakirodalmat nem tanulmányozott. Végül az óvodapedagógusok 43,6%-a vett már részt a témához kapcsolódó továbbképzésen, míg 56,4%-uk nem.

### *Nyelvhasználat a kétnyelvű gyermekekkel és családjukkal*

Az óvodapedagógusok 98,2%-ának a csoportjába járt már vegyes családban élő gyermek és 80%-uk jelenleg is dolgozik ilyen gyermekkel. A válaszadók csoportjaiban jelenleg átlagosan 4,45 vegyes családban élő gyermek van. Az óvodában töltött idő alatt (kivéve a román tevékenységeket) az óvodapedagógusok többsége, 51,9% csak magyarul beszél a vegyes családban élő gyermekkel, 44,2% magyarul és románul vegyesen, 3,8% pedig románul beszél a vegyes családban élő gyermekkel. Bár az óvodapedagógusok többsége ismeri a nyelvi következetesség fontosságát (vö. Bartha 2019), az óvodásokkal ezt csak részben mozgósítják, feltehetőleg akkor váltanak a nyelvek között, amikor az óvodába lépő gyermek magyar nyelvi készségeit nem érzékelik megfelelőnek az utasítások megértéséhez, az óvodai életben való elboldoguláshoz. Érdeemes arra ösztönözni a pedagógusokat, hogy a vegyes családban élő gyermekek esetében minél többször ragaszkodjanak a magyar nyelv használatához, a nyelvi következetesség fontosságára pedig hívják fel a szülők figyelmét is.

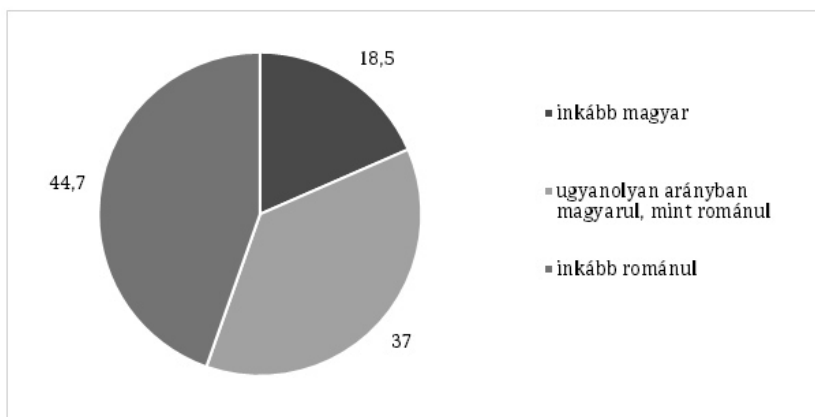
A szülőkkel való kommunikációban az óvodapedagógusok 79,2%-ban mindkét nyelvet használják, azaz mindkét szülővel a saját anyanyelvén beszélnek, a pedagógusok 17%-a nyilatkozta, hogy csak magyarul beszél a vegyes szülőpárokkal, 3,8%-uk viszont ilyen esetekben mindkét szülővel az állam nyelvét használja. A szülői értekezleten az óvodapedagógusok igyekeznek figyelembe venni, ha román anyanyelvű szülő is jelen van a szülői értekezleten (66,7%), ezért vegyesen használják mindkét nyelvet, 29,6%-uk a csoport tannyelvét használja ilyen helyzetekben, azaz a magyart (29,6%). 3,7% csak románul beszél a szülői értekezleten.

### *Az óvodapedagógus tapasztalatai a kétnyelvű családokkal kapcsolatban*

Az adatközlők válaszai alapján a vegyes családokban nagyobb arányban (69,1%) nem tanítják meg a gyermeknek mindkét anyanyelvét, 30,1% szerint többnyire megtanítják. A válaszadók 58,2%-a szerint a szülők a román nyelv megtanítását és otthoni használatát preferálja, 36,4%-uk mindkét nyelvet és 5,5% a magyart. Arra is rákérdeztem, hogy melyik szülő anyanyelvét tanítják meg inkább a gyermekeknek. Eszerint az anyának a nyelve adódik át könnyebben a családi nyelvhasználat során. Ha ugyanis az anya román, akkor 70,9%-ban a román nyelvet tanítják meg a családban, 18,2%-ban inkább az apa nyelve, azaz a magyar válik dominánssá és csupán a válaszadók 10,9%-ban tanítják meg mindkét nyelvet a gyermeknek. A kétnyelvűvé válásra nagyobb esély van azokban a családokban, ahol az anya magyar, itt ugyanis a családok 23,6%-ában mindkét nyelvet megtanítják a gyermekeknek, 49,1%-uknak a magyart tanítják meg inkább, 27,3%-ban pedig a román. Ezek az ada-

tok némiképpen ellentmondanak korábbi, nagyváradi vizsgálatok adatainak (vö. Bartha 2016), amelyekből az derül ki, hogy az apa nyelve határozza meg a családban átörökített nyelvet. Így tehát nem tudni, hogy az óvodapedagógusok válaszai a tényleges tényeken alapulnak, vagy azt tükrözik inkább, amit a válaszadók gondolnak, feltételeznek a nyelvelsajátítás menetéről ti., hogy az édesanyák foglalkoznak többet a gyermekekkel, így az ő anyanyelvüket adják tovább.

Az óvodapedagógusok 44,7%-a szerint a vegyes családból származó gyermekek inkább románul kezdik el iskolai tanulmányaikat, 37%-uk szerint ugyanolyan arányban kerülnek be a román és a magyar alsó tagozatra a kétnyelvű gyermekek és 18,5%-uk szerint a magyar tannyelvű óvoda után jellemzőbben magyar tannyelvű iskola következik a vegyes családban élő gyermekek számára (lásd 1. ábra).



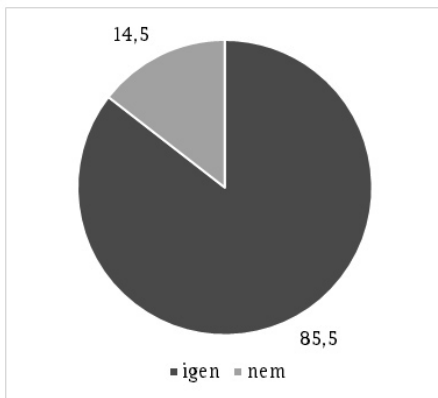
1. ábra: Az iskolakezdés tannyelve az óvodapedagógusok tapasztalatai szerint  
 Forrás: saját szerkesztés.

### *A vegyes családból származó gyermekek nyelvi fejlesztése*

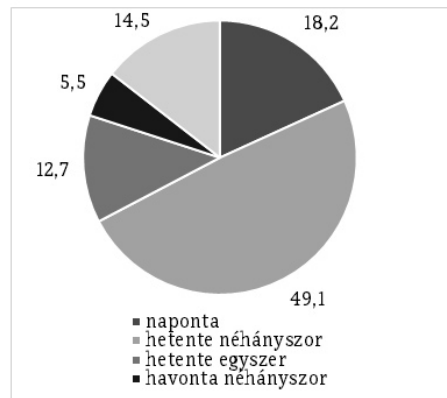
A vegyes családból származó gyermekek óvodába lépésük idejére két (anya) nyelv használatát kellene ismerniük nagyjából hasonló színvonalon, ahogy a velük egykorú egynyelvű gyermekek az anyanyelvüket ismerik (vö. Gósy 2005). Az adatközlőktől megkérdeztem, hogy tapasztaltak-e lemaradást a magyar nyelvi készségekben a vegyes családból származó gyermekek esetében. Csupán 3,6% állította, hogy egyáltalán nem tapasztalt nyelvi elmaradást, 18,2% egyértelműen azt állította, hogy vannak elmaradások, míg a csoport többsége 78,2% azt állította, hogy a kétnyelvű gyermekek egy részének vannak elmaradásai, másoknak viszont nincsenek, azaz nem feltétlenül a vegyes nyelvi környezet, hanem más tényezők játszanak közre a gyermekek nyelvi készségeinek fejlődésében.

Az óvodapedagógusok tapasztalata szerint a nyelvi elmaradás leginkább a kifejezőképességet érinti. 61,8%-uk szerint az nyelvi fejlődés elmaradása a kétnyelvű gyermekeknél mindig megmutatkozik a kifejezőképesség gyengeségében. Ehhez kapcsolódóan 49,1%-uk azt is állította, hogy a szókincs sivársága állandó jellemző-

je a nyelvi készségek elmaradásának a vegyes családban élők esetében. 41,8%-uk szerint mindig jelentkezik a nem magyaros akcentus a kétnyelvű gyermekek kiejtésében és 30,9%-uk mindig tapasztalt kései beszédindulást a kétnyelvű gyermekeknél. A megkérdezettek szerint a beszéd megértése a legkevésbé érintett terület az elmaradást illetően, mindössze 14,5%-uk állította, hogy a nyelvi elmaradást mutató gyermekeknél megfigyelte a beszédértés elmaradását is. Az óvodapedagógusok tapasztalata a beszédértéssel kapcsolatban részben magyarázható azzal, hogy a megértés mindig gyorsabban fejlődik, mint a kifejezőképesség (előbb értjük a nyelvet, mint ahogy használni tudnánk), ugyanakkor elképzelhető, hogy a kétnyelvű gyermekek nagyobb százalékának van megértési nehézsége is, mint amennyit az óvodapedagógusok tapasztalnak, hiszen a beszédfeldolgozás hibás működésének a felismerése sokkal nehezebb, mint a beszédprodukcióban jelentkező nehézségek tudatosítása.



2. ábra: A vegyes családból származó gyermekekkel való foglalkozás  
Forrás: saját szerkesztés.

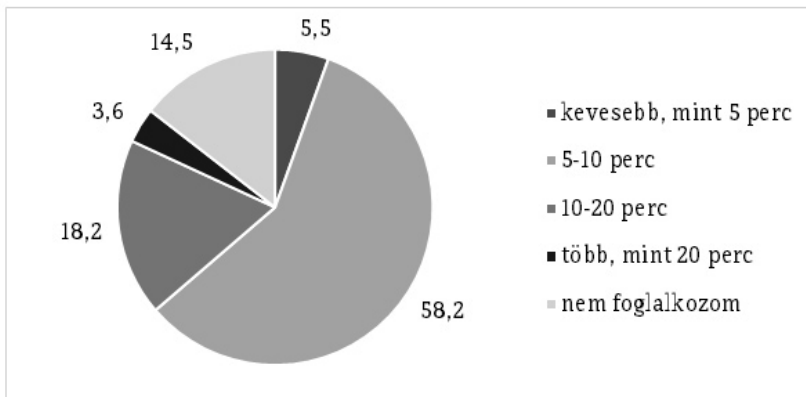


3. ábra: A kétnyelvű gyermekek egyéni nyelvi fejlesztésének gyakorisága  
Forrás: saját szerkesztés.

Az adatközlők 85,5%-a külön is szokott foglalkozni a vegyes családból származó gyermekek nyelvi készségeinek fejlesztésével. 49,1%-uk hetente néhányszor egyénileg is fejleszt a kétnyelvű gyermekek magyar nyelvi készségeit, 18,2%-uk naponta teszi ezt meg, 12,7% hetente egyszer, 5,5%-uk pedig havonta néhányszor. A fennmaradó 14,5% egyáltalán nem fejleszt egyénileg a vegyes családból származó gyermekek magyar nyelvi készségeit (lásd 2–3. ábra).

Az adatközlők 58,2%-a 5–10 percet szán alkalmanként a gyermekek fejlesztésére, 18,2%-uk 10–20 perc közötti időt, 5,5%-uk kevesebb, mint 5 percet, 3,6%-uk pedig több, mint 20 percet (lásd 4. ábra).

A megkérdezettek 90,9%-a nem ismer olyan szakirodalmat vagy módszertani segédletet, amely kifejezetten a kétnyelvű gyermekek magyar nyelvi fejlesztését segiténé elő. A fejlesztést leginkább az óvodai anyanyelvi nevelés, az anyanyelvi kommunikáció módszertana szerint végzik a pedagógusok, azaz többségük beszélgetéssel, mondókákkal, mesemondással, didaktikai játékokkal oldja meg a magyar nyelvi fejlesztést.



4. ábra: Az egyéni fejlesztések hossza alkalmanként  
 Forrás: saját szerkesztés.

### Következtetések

Kutatásom során azt a célt tűztem ki, hogy feltárjam a romániai magyar óvodapedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos nézeteit, attitűdjeit és, hogy ezeket mennyire mozgósítják a vegyes családból származó gyermekek nevelésében, azaz hogyan viszonyulnak a kétnyelvű gyermekekhez és családjaikhoz, mennyire tudják támogatni őket elsősorban a magyar nyelvi készségek fejlődésében.

Első hipotézisem beigazolódott, hiszen a megkérdezett óvodapedagógusok többnyire azokat a személyeket tekintik kétnyelvűnek, akik vegyes családból származnak és/vagy anyanyelvi szinten beszélnek két nyelvet. Ebből kifolyólag a válaszadók nagy százaléka önmagát sem tekinti kétnyelvűnek. A második hipotézisem is igazolódott, hiszen az adatközlők tapasztalata szerint a vegyes családban élő gyermekek román domináns kétnyelvűvé válnak, azáltal, hogy a magyar tannyelvű óvodából román tannyelvű iskolába kerülnek, de magas volt azoknak a válaszadóknak az aránya is, akik szerint a vegyes családokban a román nyelv megtanítása és a hétköznapiakban az államnyelv használata prioritás a családok életében, míg a magyar nyelv háttérbe szorul. A harmadik feltételezésem részben igazolódott, hiszen a válaszadók döntő többsége nem tudott megnevezni kétnyelvűséggel kapcsolatos szakirodalmat és módszertani segédanyagot, ugyanakkor az óvodapedagógusok többsége igyekszik az általa ismert anyanyelvi nevelés fejlesztését célzó gyakorlatokkal hetente többször is egyénileg fejleszteni a vegyes családból származó gyermekek magyar nyelvi készségeit. A negatív attitűdök, ezen belül a kétnyelvűség túlságosan szűk meghatározása a válaszadók többségét tehát nem gátolja abban, hogy igyekezzenek kiegyensúlyozott magyar és román nyelvi képességeket kialakítani a vegyes családban élő gyermekeknél, sok esetben az óvodapedagógusok pótolják azokat a hiányokat, amelyeket a családban az államnyelv domináns volta miatt elhanyagolnak.

A kutatási eredmények igazolják, hogy a kétnyelvűséggel kapcsolatos ismeretek átadására a pedagógusképzésben még nagyobb hangsúlyt kellene fektetni, tudatosít-

va azt a tényt, hogy a kétnyelvűségnek számos formája létezik, a kétnyelvű személy nyelvi készségei pedig nem feltétlenül kiegyensúlyozottak. Ugyanakkor a vegyes családból származó gyermekek magyar nyelvi fejlesztése a magyar tannyelvű csoportokban prioritás, hiszen ezek a gyermekek többnyire az óvodában sajátítják el a magyar anyanyelvüket, ebben pedig az óvodapedagógus segítségére, speciális kétnyelvűséggel kapcsolatos ismereteire, módszertani felkészültségére is szükség van.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Allport, W. Gordon (1999). *Az előítélet*. Budapest: Osiris Könyvtár.
- Bartha Csilla (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha Krisztina (2016). *Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai*. Kolozsvár – Nagyvárad: Erdélyi Múzeum Egyesület – Partium Kiadó.
- Bartha Krisztina (2018). Óvodapedagógusok szakmai fejlődése – egy továbbképzés tanulságai. In Tóth P. és mtsai (szerk.), *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Tanulmánykötet* (old.: 542–552). Budapest: Óbudai Egyetem.
- Bartha Krisztina (2018). Romániai magyar óvodapedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos attitűdjei. In Pásztor-Kicsi Mária (szerk.), *Kétnyelvűség – hátrány vagy esély? Tanulmányok* (old.: 89–98). Újvidék: Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék.
- Gósy Mária (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Kiss Jenő (1995). *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kovács Rácz Eleonóra (2011). *Nyelvi attitűdök a vajdasági magyarság körében*. Újvidék: Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék.
- Magyari Sára (2017). *A magyar mint idegen nyelv oktatása. Fogalmak, helyzetek, megoldások*. Nagyvárad: Partium Kiadó.
- Oskamp, Stuart – Schultz, P. Wesley (2005). Approaches to Studying Attitudes and Opinions. In Oskamp, S. – Schultz, P. W. (eds), *Attitudes and Opinions*, Third Edition. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- Romaine, Susanne (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sorbán Angella (2009). Mutakozások és rejtőzések. A nyelvi attitűdről. In Bálint E. – Péntek J. (szerk.), *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról* (old.: 144–167). Sepsiszentgyörgy: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége.

# BELÉNYI EMESE

adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad  
esenzor@yahoo.com

## Továbbtanulás, otthonteremtés és identitás egy partiumi magyar siket közösségben

*Romániában a siket tanulók számára, ha csak egy intézményben is, de nyitott az alapfokú magyar nyelvű speciális oktatás lehetősége, speciális szakmai oktatásuk viszont kizárólag román nyelvi/jelnyelvi kommunikációs környezetben valósulhat meg. Kutatásomat a Nagyváradon élő, magyar nyelvű speciális alapképzésben részesült, de ezt követően román nyelvű szakiskolát végző magyar siket személyek körében végeztem, azt vizsgálva, hogy identitásuk alakulásában milyen szerepe volt az iskolai évek oktatási nyelvhasználati gyakorlatának. A kutatás eredményei arra világítanak rá, hogy a nyelvi-etnikai sokszínűség lehetőségeit alapszinten felkínáló, de a továbbtanulás során azokat korlátozó oktatási környezet hatásait a megkérdezettek hogyan építették be önazonosságukba, és miként befolyásolták a továbbiakban ezek az identitásbeli elemek az otthonteremtéssel, párválasztással kapcsolatos döntéseiket.*

**Kulcsszavak:** partiumi magyar siket személyek; speciális szakiskolai továbbtanulás; otthonteremtés; nyelvhasználat; identitás

### Értelmezési keretek

Szociológiai és antropológiai perspektívából tekintve a siketség nemcsak a fogyatékoság egyik típusa, hanem nyelvi-kulturális közösségalkotó tényezőként is működik, amelynek központi alkotórésze a jelnyelv. Napjainkban a speciális szükségletekre koncentrálnó fogyatékoságcentrikus látásmód helyét fokozatosan átveszik a két- vagy többnyelvűségre alapozott megközelítések, amelyek a siket személyt önálló kulturális és nyelvi kisebbség tagjának tekintik (Higgins és Liberman 2016).

A siket közösség belső struktúrája szerint nem homogén, tagjai számos – többségi vagy kisebbségi – etnikai-nyelvi közösséghez tartoznak. Tanulmányomban az etnikai-nemzeti kisebbségben élő partiumi magyar siket személyek helyzetét vizsgálom, olyan társadalmi csoportét, amelynek tagjainál a kulturális gyökerű többszörös kirekesztettség helyzete áll fenn. A halló, orális nyelvi kultúrára épülő társadalmon belül a jelnyelvi-kulturális kisebbséghez tartoznak, de a siket közösségen belül is a többségitől eltérő nyelvi és etnikai-nemzeti másságot képviselik. A kisebbségi etnikai-nemzeti hovatartozással rendelkező siket személyek identitása többségi sorstársaikhoz viszonyítva is összetettebb és dinamikusabb társadalmi mezőben alakul, amely ese-



tenként nem mentes a konfliktusoktól sem, és mindenkor a konkrét körülmények hatása (nyomása) révén változik (Atkin et al. 2002).

A kétnyelvűség fogalma, amennyiben az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetben levő siket tanulók nyelvi-kulturális szükségleteire vonatkoztatjuk, akár megtévesztő is lehet (Ohna 2003), esetükben ugyanis tulajdonképpen kettős kétnyelvűségről van szó. Ahhoz, hogy megmaradhassanak saját otthonos nyelvi környezetükben, és ugyanakkor teljes értékű tagjaivá válhassanak a domináns nyelvi-kulturális identitás által meghatározott szélesebb társadalmi környezetüknek is, egyaránt el kell sajátítaniuk saját kisebbségi közösségük és az etnikai többség nyelvének mind a jelnyelvi, mind pedig az orális változatát. A siket tanulók nyelvi és kulturális sokféleségét akkor építhetjük be hatékonyan az oktatási és társadalmi inklúziójukat elősegítő nevelési stratégiákba, ha elismerjük, hogy a siket tanulók, akár csak a hallók, származási környezetük, a családban használt nyelv(ek), a családok közösségi-kulturális hovatartozása és számos más tényező függvényében sokféle identitással rendelkezhetnek, és mindenkinek alapvető joga, hogy önazonosságát kedvező körülmények között megélhesse (Leigh Crowe 2015).

A hegemoniát gyakorló nemzeti többség homogenizáló nyelvi-kulturális perspektívájából szemlélve a kisebbségi nyelvhasználat hátrányos helyzetet generáló tényezőként jelentkezik (O'Neill 2013). Korántsem véletlen tehát, hogy a világos nyelvi-kulturális többséggel rendelkező országokban vagy régiókban a segítő intézmények és képviselők is hajlamosak arra, hogy a kisebbségek tagjainak a többség kultúrájához, nyelvéhez való hasonulását támogassák. Egy Amerikai Egyesült Államokban végzett kutatás kimutatta, hogy az ottani siket gyerekek spanyol szülei tipikusan azt a tanácsot kapták, hogy kizárólag a jelnyelvel kombinált angolt használják gyermekeikkel folytatott kommunikációjuk során. Ausztráliában – 2014-es kutatási eredmények szerint – szintén az angol nyelv domináns az etnikai kisebbségi háttérű szülők és siket gyermekek kommunikációs kapcsolatában. Azok a szülők, akik kizárólag az angol nyelvet használják a családi kommunikáción belül, tipikusan úgy vélekednek, hogy ez a nyelv biztosítja a legkedvezőbb feltételeket gyermekük nyelvi, kognitív, szociális, érzelmi fejlődéséhez, szakmai tapasztalatszerzéséhez (Crowe et al. 2014).

Egy másik kutatás, amely Spanyolország multikulturális régióiban vizsgálta ugyanazt a kérdést (Guiberson 2013), ettől eltérő eredményeket hozott. A kutatás során megkérdezett szülők 50%-a kapott saját nyilatkozata szerint olyan tanácsot segítő szakembertől, hogy gyermekével több, mint egy nyelven kommunikáljon, azok számára pedig, akiket eltanácsoltak ettől, csak 36%-ot tesz ki. Mindez azt támasztja alá, hogy a multikulturális régiók intézményes segítői gyakorlata kedvezőbb feltételeket biztosít az etnikai-nyelvi identitások sokféleségének megélésére a siket népességen belül is. Annak ellenére azonban, hogy sok szülő vélekedik úgy, miszerint saját gyermeke számára elérhető is és hasznos is a többnyelvűség, a gyakorlatban csak kevés siket gyermek válik ténylegesen többnyelvűvé.

A romániai magyar szülők siket gyermekeinek iskolaválasztásánál, annak függvényében, hogy a szülők mennyire ragaszkodnak gyermekük orális kifejezésmódon alapuló magyar nyelvi identitásához, az egyik valószínűsíthető opció a Kolozsváron már több mint egy évszázada működő – napjainkban Kozmutza Flóra nevét viselő – magyar nyelvű siketiskola, az ország egyetlen ilyen jellegű magyar nyelvű tanin-

tézménye, ahová a gyerekek nagy többsége Erdély és Partium területéről, főként a számottevő magyar lakossággal rendelkező megyékből érkezik. Az általános iskolai oktatást követő szakiskolai oktatásuk viszont kizárólag román nyelven, román nyelvi környezetben, etnikailag vegyes siket tanulói közösségekben történhetett és történhet ma is. Ezekben a szakiskolákban, ahová egyaránt bekerülnek román és magyar siket fiatalok, etnikai-nyelvi szempontból heterogén közösség alakul ki. Az oktatás nyelve azonban, valamint az iskolai kommunikáció nyelve kizárólag a román orális nyelv, illetve a román jelnyelv. A tanulói népeség etnikai összetételének függvényében a román orális nyelv által kísért román jelnyelv kerül túlsúlyba az informális tanulói közösségi nyelvhasználat során is.

Kutatásom során azt igyekeztem feltárni, hogy általános iskolai és szakiskolai nyelvhasználati tapasztalataik függvényében hogyan alakult a közösség tagjainak etnikai-nemzeti identitásának alakulását befolyásoló tényezők hatása; hogyan viszonyul egymáshoz a szakiskolai formális és informális nevelési környezetben és gyakorlatban a siket kultúrába történő szocializáció és az anyanyelvi identitás megőrzésére irányuló törekvés; milyen mikro- és makrotársadalmi körülmények befolyásolják a tanulmányozott társadalmi csoport tagjainak nyelvhasználati, otthonteremtési és családalapítási opcióit, valamint ezekkel összefüggésben esélyeiket etnikai-nemzeti identitásuk megőrzésére.

### **Kutatási módszerek**

A romániai siketek társadalmi életfolyamatai nagymértékben előre meghatározottak, lehetséges karrierútjaik pedig rendkívül behatároltak. Ugyanakkor viszont a kisebbségi helyzetben élő romániai magyar siketek identitásának alakulását számos differenciáló tényező is befolyásolja. Kutatási stratégiám megtervezésénél abból indultam ki, hogy a társadalmi kirekesztés és befogadás folyamatai, az identitás kialakulása, változásai és továbbörökítése az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetbe beleszületett siket személy egész életútját végigkísérik, ezért a vizsgálatnak az egyéni életút, minden lényeges állomására, társadalmi színterére ki kell terjednie. Kutatási tervem megalapozása érdekében szakirodalmi források felhasználásával és saját eddigi kutatási és gyakorlati tapasztalataim alapján előkutatást (kérdőíves próbafelmérést, előinterjúkat, résztvevő megfigyelést) végeztem a vizsgálati csoport körében, amelynek nyomán a tanulmányozott társadalmi csoport tagjaira vonatkoztatva a következő fő életútbeli szakaszokat különítettem el és helyeztem kutatásom homlokterébe:

- A. Származási családi szocializáció, nyelvhasználat és identitás a korai életrészekben: az identitás származási családon belüli átörökítését befolyásoló tényezők; kommunikáció a családon belül; családi szocializáció és korai fejlesztés.
- B. Iskolai szocializáció, nyelvhasználat és identitás: az iskolaválasztást meghatározó tényezők; iskolai nyelvhasználat és kommunikációs kultúra; iskolai nyelvhasználat és etnikai-nemzeti identitás;
- C. Családalapítás, az alapított családon belüli nyelvhasználat és identitás: szakmaválasztás, otthonteremtés, siket közösség; nyelvi-kulturális identitás a házastárs kiválasztásában; az identitás családon belüli megélése, átörökítése;

D. Közösségi inklúzió, nyelvhasználat és identitás: kommunikációs módozatok; kapcsolatháló, informális közösségi tér és nyelvi-kulturális identitás; a nemzethez való tartozás megélési módozatai.

Kutatómunkám folyamán egyaránt használtam kvantitatív és kvalitatív módszereket. Kérdőíves felméréssel a Bihar megyei siket közösség magyar tagjai és (a vegyes házasságban élők esetében) román házastársaik körében gyűjtöttem információkat. A kutatási mintát így 111 személy alkotta: 89 magyar identitású, 22-en pedig a vegyes házasságban élő magyar személyek román házastársai. Közülük választottam ki, az előkutatásom során körvonalazódó tipológiai szempontok alapján, azt a harminc interjúalanyt, akikkel strukturált interjúkat készítettem, annak érdekében, hogy feltárjam a személyes életutat alakító döntések mélyebb mozgatórugóit, motívációit, az egyén életében bekövetkezett kulcsesemények, történések szubjektív megélésének módját, valamint az identitás alakulásában játszott szerepüket.

Kutatásom adatgyűjtési része 2015 folyamán valósult meg, a teljes elemzés anyaga megjelent a Kolozsvári Egyetemi Kiadó gondozásában publikált *Kötődések* peremvidéken című kötetemben (Belényi 2018). Jelen tanulmányomban e kutatás egészéből a siket személyek továbbtanulásával, otthonteremtésével kapcsolatos eredményeket emeltem ki és igyekeztem elmélyíteni, a kutatási információk szélesebb pedagógiai és szociológiai értelmezhetőségének elősegítése érdekében. E célból felhasználtam azoknak a strukturált interjúknak a feldolgozását is, amelyeket egy újabb, az előbbinek szerves folytatását és a tömbmagyar régióra történő kiterjesztését jelentő kutatási projekt<sup>1</sup> keretében 2017-ben készítettem a kolozsvári magyar nyelvű siket iskolában tanító nagy tapasztalatú szurdopedagógusokkal.

## Továbbtanulás és identitás

A speciális iskola általános iskolai szintjének (I-VIII. osztály) elvégzése után a siket fiatalok többnyire speciális szakiskolába kerültek. A kommunista rendszer által életbe léptetett, de sok vonatkozásban 1989 után is fennmaradó politikai intézkedés eredményeként újtjuk egyértelműen a speciális szakképzésbe, onnan pedig a számukra fenntartott – mindössze néhány szakma közötti választási lehetőséget biztosító – védett munkahelyekre vezetett.

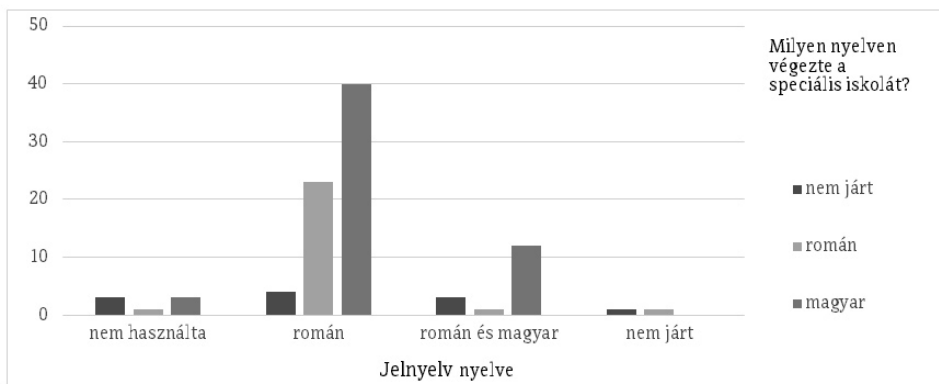
*M.D.-nek csak két szakma közül volt lehetősége választani (az 1988-as évben vagyunk!). Ezek: bútorasztalos és szobafestő. Tehát lányok számára való szakmát itt akkor, elmondása szerint, nem talált. Kedvtelenül is kezdte meg a szakiskolai éveket emiatt, mert végül is a bútorasztalosi/fényezői szakmát kényszerből választotta inkább, mintsem nő léteire szobafestőnek menjen...*

A román nyelvű speciális iskolát végzett magyar siket tanulók számára a szakiskolai évek lényegében a folytonosságot, a román nyelvi környezethez való haso-

---

<sup>1</sup> Az identitás mint az oktatási-nevelési inklúzió erőforrása egy sajátosan összetett kisebbségi helyzetben. Összehasonlító kutatás erdélyi/partiumi magyar siket közösségekben elnevezésű kutatási projekt (2017-2018) az MTA Domus Szülőföldi Ösztöndíj Programjának támogatásával valósult meg.

nulásuk folyamatának továbbfolytatását jelentették. A magyar iskolát végzett siket fiatalok ezzel szemben szinte egyik napról a másikra éltek meg a román nyelvű szakiskolába való bekerülésükkel a nyelvi környezetükben bekövetkezett változást, azt a tényt, hogy a tanárokkal való kommunikációjuk nyelve egyik napról a másikra a román szóbeli nyelv és a román írásbeli nyelv lett. Az informális magyar írásbeli nyelvhasználatot – amint az 1. ábra adatai is mutatják – csak kis arányban és korlátozott keretek között, elsősorban a magyar speciális iskolában végzett osztálytársaikkal folytatott kommunikációjukban őrizték meg.



1. ábra: A magyar siket tanulók jelnyelvhasználatának nyelve társaikkal a szakiskolában az elvégzett általános iskola nyelve szerint (fő)

Forrás: saját szerkesztés, N=89

A bekövetkezett nyelvhasználati változás egyéni, szubjektív megélési körülményeinek megértéséhez hoznak közelebb az alábbi interjúrészletek:

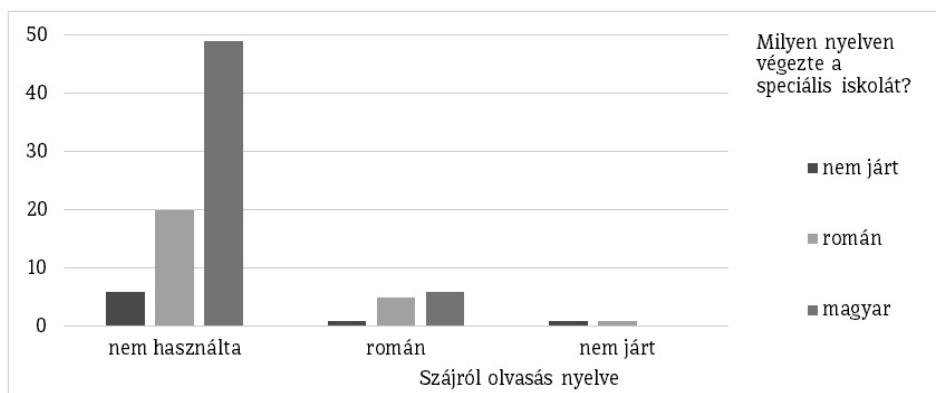
*H.Z. a nyolcadik osztály befejezése után a szintén Kolozsváron található speciális szakiskolában folytatta a képzéseket, ezúttal románul, az ő csoportjában 9 magyar tanuló társával és 15 román siket tanulóval együtt. Mivel az oktatás román nyelven/jelnyelven folyt tovább, kezdetben nagyon nehezen boldogult.*

*H.I. nem a szakiskolában találkozott először a román jelnyelvvvel, hanem a sportversenyeken, ahol a román siketiskolákban tanuló hallássérült versenytársakkal került kapcsolatba, akkor kezdték először „egyeztetni” a jelnyelvi hasonlóságokat és különbségeket.*

Ami viszont a szakiskolai oktatási környezetben továbbra is meghatározó marad, a kommunikáció nemzeti nyelvi komponensének változása ellenére, az a jelnyelvhasználatán alapuló tanuló siket kulturális közösség. Az új közösségi környezetben a magyar iskolából származó siket fiatalok először szembesülnek azzal, hogy a román jelnyelv, mint elfogadott közös kommunikációs módozat elsajátítása nélkülözhetetlen előfeltétele az etnikailag vegyes siket közösségbe történő sikeres beilleszkedésüknek. Több interjúalanyunk elmondása szerint, a szakiskolában a tanárok jelekkel kísérték az órákat. Viszont nem a szavakra alkalmaztak jeleket, hanem azok körülírására. Például a szakiskolában találkoztak először a „technológia”, „mechanika”, „bobinator” (tekerceselő) kifejezésekkel, ám a tanárok e kifejezésekre jeleket nem minden esetben

használtak, óra után alakítottak ki a siket tanulók ezekre jelet. A saját tanulói közösségben kialakított jeleket a továbbiakban is használták (pl. a munkahelyen).

A jelnyelvre alapozott siketkultúra térnyerését az etnikailag vegyes szakiskolai tanulói közösségben tükrözi az is (l. 2. ábra), hogy a magyar tanulók orális nyelvhasználatára minimálisra szorult vissza a siket tanulói közösségen belüli kommunikációjuk során, s ha meg is maradt bizonyos szinten, akkor is – a román tanulótársak számbeli dominanciája és magyar nyelvi tudáshiánya folytán - román nyelven folyt tovább. Mivel a román siket fiatalokkal őket egybefogó siket kultúrához való tartozás közösségi megélése elsődleges fontosságúvá vált a magyar siketek számára, ez a tény erősítette bennük a nyelvi alkalmazkodási szándékot.



2. ábra: A magyar siket tanulók szájról olvasási nyelvhasználatának nyelve társaikkal a szakiskolában az elvégzett általános iskola nyelve szerint (fő)

*Forrás: saját szerkesztés, N=89*

A rendszerváltás utáni években, bár a speciális szakiskolák nyelve továbbra is kizárólag a román maradt, a szakiskolai tanulók száma fokozatosan csökkent, ami összefügg a szakoktatás szerepének háttérbe szorulásával a romániai oktatási rendszer egészén belül.

*„A szakiskolában nagyon kevesen jelelnek, már nagyon kevés a hallássérült gyerek. Csak néhány szakmában indítanak hallássérült csoportot, az iskolák tanulóinak nagy részét más fogyatékosági típusokhoz tartozó tanulók teszik ki. Ez a helyzet viszont megnöveli az orális román nyelvi kommunikáció szerepét. Ezzel kapcsolatban az a tapasztalat, hogy aki magyarul elég jól kommunikál legalább írásban, az román közegbe kerülve románul is eléri a magyar nyelvi szintet. Van, aki meg is haladja, a nyelvi közegetől függően. Akinek azonban a nyelvi szintje gyenge magyarul, annak a román sem fog konszolidálódni.”* (T.P. szurdopedagógus, a továbbiakban T.P.)

Ugyanebben az időszakban új, az asszimilációt kivédő lehetőségként jelent meg a magyarországi szakiskolai továbbtanulás lehetősége a kolozsvári magyar siketiskola végzettségi számára. Ezt a lehetőséget, mint a magyar identitás megtartásának útját, az iskola tanárai is támogatták. Az érettségizni akaró tehetségesebbnek bizonyuló tanítványok számára viszont továbbra is csak a román nyelvű beiskolázás lehetséges – többnyire a szintén kolozsvári helyszínű román speciális középiskolában:

*„Akit lehet, mi igyekszünk a pesti siketek iskolájába küldeni, amikor befejezték a nyolcadikat. Akik maradnak, azok nagy része asszimilálódik a román siket közösségbe. H. C., a H. Z. lánya jelenleg tizenegyedik osztályos, jövőre szeretne érettségizni. Jelenlegi osztályába 11 tanuló jár, közöttük egyedül ő magyar, mivel Romániában nincs lehetőség az arra vágyó siketek számára magyarul letenni az érettségit. Így maradt a román nyelvű középiskolában, egyedüli magyarként, eredmény: egyre inkább a román jelnyelvi kommunikáció nyer teret közte és a szülei között is. C. osztálytársai nagyon olcsón, szinte ingyen tanulnak tovább Magyarországon, de szakoktatásban. C. szülei súlyos hallássérültek lévén kevésbé ragaszkodnak a középfokú anyanyelvi oktatáshoz, inkább a helyi siket közösség fontos nekik, ezért ők nem fogják Pestre vinni a lányukat. Az osztálytársainak mind halló szülei vannak, teljesen másképp látják ezt a kérdést.”(T.P.)*

Napjainkban a román siketiskola elszívó hatása nemcsak a vegyes házasságban élő siket családok gyerekei esetében érvényesül, de a homogén magyar siket és magyar halló családok közül is sokan nem a magyar speciális iskolába viszik a gyerekeket. A román nyelvű iskolába iratkozott magyar tanulók részaránya éppen a fiatalabb korosztály esetében a legmagasabb. E jelenség egyik feltételezhető oka, szurdopedagógus interjúalanyunk meglátása szerint, hogy egy sajátos módon diszkriminatív hatású iskolapolitikai döntés következtében Kolozsváron a román iskolák megmaradtak „tisztá” siket iskoláknak, míg a kolozsvári magyar siketiskolában sok az értelmi fogyatékos-sággal élő tanuló, ezt pedig a siket gyermekek szüleinek nehéz elfogadni.

*„A potenciális diákok szüleinek iskolaválasztását befolyásoló tényező az inkluzív jelleg, vagyis a nem szenzoriális sérültséggel élő, súlyosabb tüneteket mutató, alacsonyabb szinten működő diákok jelenléte, ami sok esetben csökkenti az iskolánkban anyanyelven történő oktatás lehetőségének incentív értékét. Az együttnevelés ezen formája szorongást és elzárkózást szül bizonyos szülőknél, akik az egyes tanulóink nem hétköznapi viselkedését látván egyrészt egy irracionális fenyegetettség-helyzetként értelmezik a gyermekük jelenlétét ebben a környezetben, másrészt aggályaik vannak a fiatal gyermekük viselkedéses utánzásához iskolában rendelkezésére álló kortárs modellek minőségét illetően. A közelmúltban előfordult, hogy a kolozsvári román siketiskolába írtattak magyar hallássérült diákot, mivel ott a tanulópopuláció nagyobb mértékű homogenitást mutat a sérültségi kategóriák és az érintettség mértékének tekintetében.” (G. K. szurdopedagógus, a továbbiakban G.K.)*

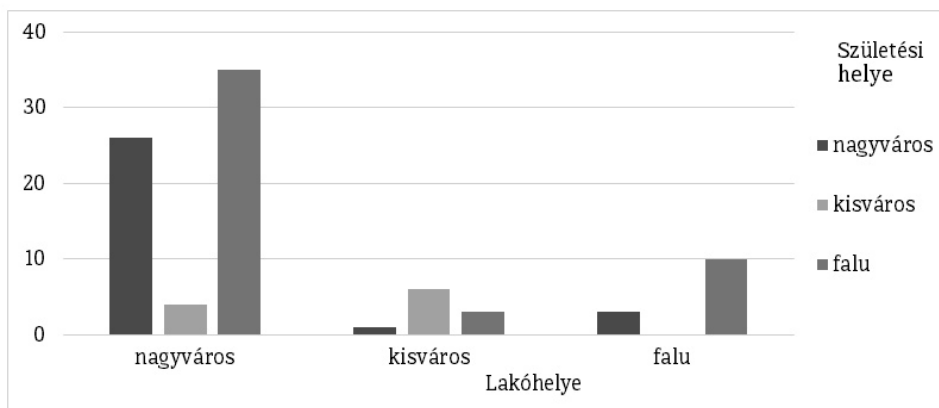
Növekvő jelentőségű, de még mindig csak a siket tanulók kis része (kb. 10%-a) számára elérhető az integrált oktatási forma, ahol már a gyermekek lakóhelyén is több lehetőség kínálkozik az anyanyelvű képzési környezet kialakítására. Ez olyan opció, amit jellemzően a jobb háttérrel, támogató kapacitással rendelkező szülők a nagyobb esélyegyenlőség elérése, a speciális iskola lefelé nivelláló hatásának elkerülése érdekében választanak gyermekeik számára.

*„A halló családból jövők esetében van egy negatív kiválasztódás: a jó családból származó, szüleikkel korán kommunikáló hallássérülteket az esetek nagy részében a szülők integrálják, a speciális iskolába a gyengébbek, a nehezebb családi háttérűek érkeznek. Eddig hat vagy hét felsőfokú végzettségű sikettel találkoztam, de egyik sem hozzánk járt iskolába. Viszont mind halló családból származtak. Ez azt jelenti, hogy a siket családból származók előnye csak a speciális iskola szintjén jelentkezik.” (T.P.)*

Az integrált oktatási formához való ragaszkodás tehát az anyanyelvi kultúra iránti elkötelezettség, annak sikeres továbbadására irányuló erőteljes törekvés kifejeződése is lehet a halló szülő részéről. Mivel azonban az integrált iskolák képzési gyakorlata kizárólag a kultúra orális és írásos komponensére korlátozódik, és teljesen hiányzik belőle a siketkultúrához kötődő jelnyelvi, specifikusan a magyar jelnyelvi komponens, így képtelen megfelelően alkalmazkodni a siket gyermek kommunikációs szükségleteihez. Ennek következtében a magyar nyelvű integrált képzési formának eddigi és jelenlegi megvalósulási körülményei között elidegenítő, hátráltató következményei is lehetnek mind a tanulók siket-identitásának, mind pedig nemzeti identitásának fejlődése tekintetében. Fennáll ez főként azokban a helyzetekben, amikor nem adott, vagy nehezen elérhető a magyar nyelvű továbbtanulás lehetősége.

### Otthonteremtés és identitás

A közösségi élet *területi-lakóhelyi dimenziója* a szakiskola befejezése után válik kiemelt jelentőségűvé a magyar identitású siket fiatalok életében. A siket kultúrához való tartozásuk megélésének elsődleges és immár végleges tere az etnikailag vegyes lakóhelyi siket közösség lesz.



3. ábra: A magyar siket tanulók megoszlása születési hely és lakóhely szerint

Forrás: saját szerkesztés, N=89 (fő)

A 3. ábra adataiból látható, hogy a magyar siket fiatalok körében jelentős falu-város migrációs folyamat valósult meg. Bár nagyobb részük falun született, túlnyomó többségük ma már nagyvárosban él. Ez a nagyméretű elvándorlás nem magyarázható kizárólag a kommunizmus idején végbement hasonló jellegű vándorlással, mivel arányaiban ezt jóval meghaladja és kifejezetten a nagyvárosok felé irányult. A magyar siket fiatalok körében ugyanakkor érzékelhető az a törekvés is, hogy olyan magyarok által jelentős számban lakott településre kerüljenek, ahol a siket közösségen belül, de azon kívül is (pl. a munkahelyi közösségben) magyar identitásukat megélhetik. A

származási család (vagy a házastárs családja) erőforrást jelent számukra az otthontelemben és az identitás megtartásában egyaránt.

*H.I.: A szakiskola befejezése után (még a kommunizmus idejében vagyunk!) a személyazonossági lakhely szerinti helységben volt csak megengedett a munkavállalás, ezért Kolozsváron, bár a hely nagyon a szívéhez nőtt, meg sem próbálhattam munkát keresni. Barátnője szülőföldjére (Sepsiszentgyörgy) együtt mentek, ahol a szülők lakása szerinti új személyazonosságot csináltattak.*

A kommunizmus idején a magyarok számára általában nem volt lehetséges az erdélyi nagyvárosokban való letelepedés. Ez érintette a kolozsvári siketiskolában tanult magyar fiatalokat is. Közösségvesztéssel is járt, hiszen az iskola tanulóiként hozzászórtak a nagyvárosi siket közösségi élet lehetőségeihez. A lakóköznyezet etnikai-nemzeti és családi kötődésű otthonossága mellett az is fontos számukra, hogy a lakóhelyükön erős, nagy létszámú, aktív siket közösség létezzon, még akkor is, ha ebben a közösségben az elsődleges kommunikációs eszköz a román jelyelv. Mivel a siketek közösségeit szervezetileg egybefogó regionális siket-egyesületek kizárólag néhány nagyvárosban működtek, természetes opció volt a fiatal siketek számára, hogy ilyen nagyvárosokban alapítsanak maguknak otthont.

Amint az alábbi interjúrészletekből is kitűnik, a siket közösség, illetve az egyesület elsődleges közösségi életkeretet jelent számukra, mindenkor igyekszik támogatni az álláskeresésben és a mindennapi problémák megoldásában egyaránt.

*H.Z. a szakiskola befejezése után hazament szüleikhez, de Margittán nem jutott álláshoz, és négy hónapig kapta a munkanélküli segélyt. Ám a semmittevést megelőgelte és felutazott Nagyváradra. Felkereste a Siketek Egyesületét, s így jutott az ő közvetítésükkel munkahelyhez. Asztalosként, azaz bútorfényezőként kezdett el dolgozni egy magáncégnél. Itt alkalmazásban voltak még más siketek is, különböző csoportokban, de az ebédszünetekben mindig összeverődtek egy helyen.*

*H.I. válása után hazament a szüleikhez, Zilahon, a szülőfaluja melletti városban sem talált munkát. Legjobban a siket közösség hiányzott számára, a siket kultúra, a jelyelvi kommunikáció. Megszokta a kolozsvári siket közösséget.*

*G.B. a szakiskola befejezése után egy Brăila-i gyárban kezdett el dolgozni. Ebben a gyárban nagyon jól érezte magát. A gyár vezetőnőjének a leánya is siket volt, még a szomszédságukban is lakott, ezért a gyári közösségben nagyon nyitott, kedves fogadtatást élhetett meg, egyenlőnek érezhette magát velük ebben a munkaköznyiségben, ahol szép számban dolgoztak siketek is. A halló kollégái lassan, türelmesen beszéltek vele, s itt aztán 10 évet dolgozott. A csoportvezető törpenövésű és púpos volt, ezt azért fontos figyelembe venni, mert ebben a közösségben a máságát sikerült inkább pozitívan megélnie. Egyszer a szabadságát Nagyváradon töltötte, s mivel megtetszett ez a környék, ide költöztette később a családját.*

A siket közösség – a család mellett – a siket személyek elsődleges élettere, a házastárs kiválasztásának legvalószínűbb társadalmi környezete is. A házastársválasztásban az elsődleges szempont a jelyelvi kulturális identitás. A megkérdezett siket személyek legtöbbje a magyar nyelvű speciális iskolában találkozott először egymással és az iskola elvégzése után tartották a kapcsolatot.

*„Az iskolában ma tanulók közül sokan az iskola „unokái” közé számolhatók, vagyis a szülőpárok az iskolában ismerkedtek meg, kapcsolatuk ott bontott rügyet.*



*Ennek egyik magyarázata az, hogy az országban az egyetlen magyar tannyelvű siketiskola már 130 éve, vagyis a XIX. század végén és a XX. században a tömegkommunikáció elterjedését megelőző évtizedekben ez az intézmény volt a magyar hallássérült fiatalok szociális életének színtere. Noha szinte kizárólag orális módszertanra épült a tanítás, a nem vagy rosszul beszélő siket tanulók számára ez volt az egyetlen olyan szocializációs környezet, ahol kortársaikkal való viszonyaik minden szempontból szimmetrikusak voltak” (N.Z. szurdopedagógus).*

Másokat a vallási közösség megléte hozta össze, vagy sok esetben a Siketek Egyesülete programjain ismerkedtek meg, és maradtak aztán együtt:

*I.D.: „Amikor a nagyváradi siket baptista gyülekezet küldöttségére Piatra Neamț-on jártam, az ottani siket baptista gyülekezetnél, akkor találkoztam először mostani feleségemmel.”*

*H.K.: „Befejeztem az iskolát, dolgozni kezdtem, és azután elkezdtem a klubba járni. Először nem, de később ott találtam magamnak társat.”*

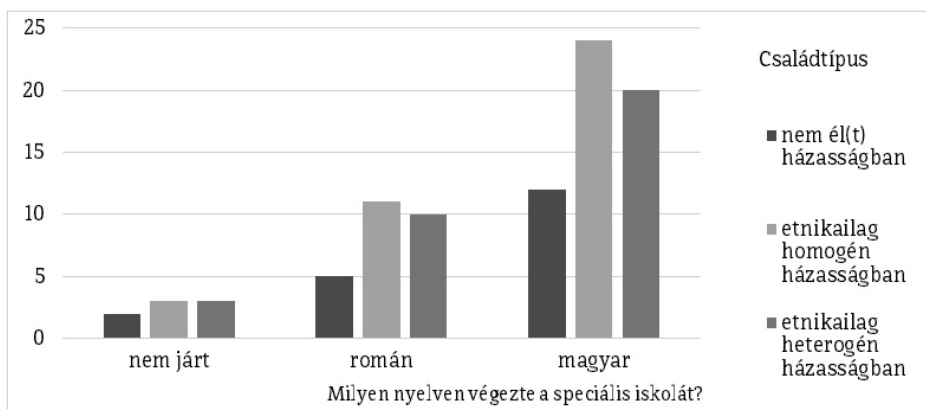
Kutatási eredményeim szerint a vizsgált siket közösségen belül a népesség átlagához viszonyítva nagy gyakorisággal fordulnak elő etnikailag vegyes házasságok. E jelenség feltételezhető okai összefüggnek a siket kultúra és a jelnyelvi kommunikáció integráló szerepével, valamint azzal, hogy a magyar nyelvű, etnikailag homogén általános iskolai közösségből kikerülve a magyar siketek elsődleges közösségi környezete az etnikailag heterogén szakiskolai, majd lakóhelyi siket közösség lesz. Amint az alábbi interjúrészletekből is kitűnik, a siket-kultúrában szocializálódott fiatalok identitástudatában a nemzetiséget meghatározó etnikai elemekre ráépülnek a siket kultúra közösségbe vonó, egységesítő, ugyanakkor egyedivé tevő sajátos elemei, így a két különböző (román és magyar) nemzethez tartozó egymással házasságra lépő siket személy e vonatkozásban másként éli meg a kulturális kompromisszumok kialakítását, mint ahogyan az a halló vegyes házasságoknál tapasztalható.

*L.F. feleségével egy Brăila-i szilveszteri mulatságon ismerkedett meg a siket közösségben, egy évig jártak, ezután házasodtak össze, két évre rá született meg a fiuk. Felesége halló családban nőtt fel, de már kisiskolás korától részese lett a siket kultúrának. Kétévesen gyógyszeres kezelés következtében veszítette el hallása nagyobb részét, a galaci (Galați) hallássérültek iskolájába járt tizedik osztályig, majd a jászvárosi (Iasi) speciális szakiskolában folytatta tanulmányait. Tehát ő már korán kapcsolatba került a siketekkel, a jelnyelvel.*

*H.Z., amikor dolgozni kezdett, egyre gyakrabban eljárt a siketek közösségébe, és itt ismerkedett meg későbbi férjével is. K.S., a férje, szintén siket, román nemzetiségű, a Craiova-i siketiskolába járt, utána a jászvárosi siketek szakiskolájába. Mégsem az egyesületnél találkoztak először, mert férje nem nagyváradi, ám amikor egy futballmérkőzésen találkoztak, itt ragadt... A nagyváradi egyesületnél elmondása szerint sorban álltak a siket fiúk a kegyeiért, de ő nem állt szóba, humorosan: nem állt jelbe velük, talán, mert tartani akarta magát édesapja kéréséhez: hozzá hasonlót... Ennek a későbbi férje tökéletesen megfelelt.*

A halló magyar családokból származó siket fiatalok esetében, főként azoknál, akik magyar önazonosságukat a magyar siketiskolában egyértelműen megélték, lényeges szempont lehet ugyanakkor az is, hogy a házastárs rendelkezék magyar nyelvű-magyar jelnyelvi ismerettel/magyar etnikai-nemzeti identitással.

H.I. második házastársa szülei szintén hallók, mindketten először a kolozsvári siketiskolában találkoztak a siket kultúrával, és abban éltek tovább az egyesületen keresztül. Itt ismerkedtek meg egymással.



4. ábra: A magyar siketek házasságuk típusa (etnikai homogenitása/heterogenitása) és az elvégzett speciális iskola nyelve szerint (fő)

Forrás: saját szerkesztés, N=89

Amint a 4. ábra adatai alátámasztják, a magyar–magyar házastársi kapcsolatok nagyobb gyakorisággal fordulnak elő a magyar nyelvű speciális iskolában végzetek körében. Ennek okai – a származási családi kötelékek és a nemzeti kulturális hovatartozás szerepe mellett – feltehetően összefüggnek azzal is, hogy mélyebb baráti kapcsolataik kezdete sok esetben még az iskolai évekre nyúlik vissza. A magyar iskola nyelvi-kulturális otthonosságának kedvező légkörében kialakult és az együtt töltött évek személyiségérlelő tapasztalatán alapuló kapcsolatok az eljövendő házastársuk kiválasztásánál is fontosnak bizonyulhatnak. A kolozsvári magyar nyelvű speciális iskola szurpedagógusaival készített interjúink megerősítik, hogy a tanintézet – több évszázados hagyományaihoz méltóan – ma is kulcsszerepet játszik az erdélyi, partiumi magyar siketek nemzeti és anyanyelvi identitásának fenntartásában.

*„Jelenkori intézménypolitikánk elismeri, támogatja és facilitálja a magyar jelnyelv minél eredményesebb elsajátítását, és ezzel párhuzamosan aktívan keresi és kihasználja a magyarországi siketiskolákkal való közreműködés lehetőségeit, ezáltal facilitálva mindkét státusz beépülését a tanulók identitásába a kettős hovatartozás minden előnyének kiaknázása érdekében. Megfigyelhető, hogy a jelenlegi tanulópopulációnk tagjai a különböző közösségi fórumok szolgáltatotta lehetőségeken keresztül tartós barátságokat ápolnak magyarországi kortársaikkal, kommunikációs interakcióik állandóan bővítik szó- és jelkincsüket, és közös rendezvények során észrevehető a jelnyelvet kísérő artikulációs tevékenységnek szentelt figyelem megnövekedése, egy olyan fajta igényesség az önkifejezésben, amit hallókkal való interakcióikban sokkal ritkábban tapasztalunk.” (G. K)*

## Következtetések

Magyar hallássérült fiatalnak lenni Romániában két szempontú kisebbségi létet jelent. A két hangsúlyos dimenzió visszavonhatatlanul része a gyermekek identitásának, és mivel két meghatározó kapcsolódási pontot jelent (egyik a magyar nyelvű kisebbségi kultúrához, a közös nyelven keresztül a családi működéshez, a tágabb halló környezet valódi szociális hálóvá válásához, másik egy nyelvi akadályoktól kvázi-mentes, országhatárokat felülíró kommunikációs és szocializációs kapcsolatrendszerhez), a személyiség optimális fejlődése csakis a kettő egységében képzelhető el.

Mivel Romániában szakiskolai szinten nincsenek magyar siket tanulók számára fenntartott anyanyelvű oktatást biztosító speciális osztályok, a magyar nyelvű siketiskola végzettjei számára is – hacsak nem Magyarországon folytatják tanulmányaikat – az út előbb-utóbb valamelyik román nyelvű speciális szakoktatási vagy kivételes esetben középiskolai tanintézménybe vezet. Az a tény, hogy a kolozsvári magyar speciális iskola végzettjei számára Romániában speciális szakiskolai és speciális középiskolai szinten sem elérhető az anyanyelvi továbbtanulás, gyengítheti az általános iskolai évek során az identitás-megőrzésben elért eredményeket és ezáltal erősítheti a román siket közösségbe való beolvadás tendenciáját.

Másrészt viszont kutatási eredményeim arra utalnak, hogy ez utóbbi tendencia inkább az általános iskolát is román nyelven végzett magyar siket fiatalok körében érvényesül. A magyar siketiskola végzettjei a román nyelvű speciális alapoktatásban végzett társaikhoz képest nagyobb eséllyel telepednek le számottevő magyar lakossággal rendelkező településen és nagyobb valószínűséggel alapítanak az identitás megőrzése szempontjából kedvező etnikailag homogén házasságokat, sok esetben a közös iskolai évek idején megismert magyar siket partnerrel. A magyar nyelvű speciális iskola tehát – még ha nem is áll oktatási nyelvi folytonosságban a végzett tanulói nagy többsége számára a következő oktatási szintet jelentő szakiskolai képzéssel – közvetlen és közvetett hatásai révén jelentős szerepet tölt be az ott tanuló magyar siket személyek nemzeti identitásának megőrzésében.

Napjaink erősödő tendenciája ugyanakkor a magyar nyelvű siketiskola végzett tanulóinak fokozódó elvándorlása, elsősorban anyaországi szakiskolák felé. Információink szerint például az egyik nemrég végzett osztály tanulóinak fele budapesti szakiskolákban tanul tovább. Ez az erőteljes elvándorlási tendencia egyrészt összefügg a rendszerváltást követő új lehetőségekkel (a két ország EU-s csatlakozása, a magyar állampolgársági törvény változása), másrészt pedig azzal a ténnyel, hogy a speciális szakoktatás Romániában továbbra sem érhető el magyar nyelven. Az elvándorlás ellentmondásos következményekkel jár: miközben garantálja az elvándoroltak magyar identitásának megtartását, ugyanakkor nagy eséllyel kiszakítja őket szülőföldi magyar közösségükből, csökkenti az otthon maradó siketek számát, s ez által hozzájárul a rájuk nehezedő asszimilációs nyomás növekedéséhez a domináns román helyi siket közösségeken belül.

A siket kultúrába történő szocializáció és az orális/jelnyelvi magyar nyelvi identitás erősítése korántsem minősülnek egymást kölcsönösen kizáró oktatási-nevelési kimeneteknek, hanem ellenkezőleg, kiegészítik egymást. Arra hivatottak, hogy a gyermek fejlődésében, személyiségének kibontakoztatásában két egymással szorosan összefüggő tartós szerep- és viselkedésmodell irányába vezető hidat képezzenek.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Atkin, K. – Ahmad, W. – Jones L. (2002). South Asian deaf people and their families: negotiating relationships and identities. *Sociology of Health & Illness*. 24(1), 1–45.
- Belényi Emese (2018). *Kötődések peremvidékén. Identitás és társadalmi inklúzió romániai magyar siketek életútjainak tükrében*. Kolozsvár: Presa Universitară Clujeană/Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Crowe, K. – Fordham, L. – Mcleod, S. – Ching, T. Y. (2014). ‘Part of Our World’: Influences on Caregiver Decisions about Communication Choices for Children with Hearing Loss. *Deafness & education international*. 16(2), 61–85.
- Guiberson, M. (2013). Survey of Spanish parents of children who are deaf or hard of hearing: Decision-making factors associated with communication modality and bilingualism. *American Journal of Audiology*. 22(1), 105–119.
- Higgins, M. – Lieberman, A. M. (2016). Deaf Students as a Linguistic and Cultural Minority: Shifting Perspectives and Implications for Teaching and Learning. *Journal of Education*. 196(1), 9–18.
- Leigh, G. – Crowe, K. (2015). Responding to cultural and linguistic diversity among deaf and hard-of-hearing learners. In Marschark M. – Knoors H. (eds.), *Educating deaf learners: Creating a global evidence base* (p.: 68-91). Oxford: Oxford University Press.
- Ohna, S. E. (2003). Education of deaf children and the politics of recognition. *Journal of deaf studies and deaf education*. 8(1), 5–10.
- O’Neill, F. (2013). Making sense of being between languages and cultures: a performance narrative inquiry approach. *Language and Intercultural Communication*. 13(4), 386–399.

# GÖLCZ MIRA

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest - Kora Gyermekek  
Pedagógiája Program, Budapest, golczmira@yahoo.com

## A német nemzetiségi nyelvjárás gyakorlati alkalmazása az oktatásban

*A kétnyelvűség nagyon régóta van jelen az emberiség történetében. Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy valójában mit értünk kétnyelvű nevelésen, oktatáson. Milyen módon, hogyan tudjuk alkalmazni az óvodai nevelésben, az általános iskola alsó tagozatának nevelésében, oktatásában? Számos módszer, képzési lehetőség áll a pedagógusok rendelkezésére ahhoz, hogy a gyerekekkel a jelen kor oktatási igényeihez alkalmazkodva tudjanak foglalkozni, ehhez szeretnék gyakorlati példákat bemutatni. Hazánkban a magyarországi német közösséghez tartozó gyermekek nagyrészt „visszatanulják” ősiek nyelvét, hiszen a legtöbben az óvodai nevelésben kezdenek először nyelvtanulásba. Ők jellemzően a német kultúrát ismerve nőnek fel, hallgatják ősiek zenéjét, látják táncaikat, de a nyelvet anyanyelvi szinten még nem ismerik az asszimiláció miatt. Számos lehetőség áll viszont rendelkezésünkre ahhoz, hogy a magyarországi német nyelvjárás is beleépítsük a kétnyelvű órákra, ezzel is segítve és hitelesebbé téve a nemzetiségi oktatást-nevelést. Fontos ez azért, hogy megőrizzük ősaink nyelvét, nyitottá tegyük gyermekeinket más népek nyelve, kultúrája iránt.*

Kulcsszavak: *német nemzetiségi nyelvjárás, gyakorlat, oktatás, nemzetiségi oktatás*

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy megvizsgálja az általános iskola alsó tagozatán a német nemzetiségi nyelvjárás közvetítésének lehetőségeit, a gyakorlati alkalmazásának lehetséges módjait a jelenleg érvényben lévő nemzetiségi kerettanterv átfogó vizsgálatával.

### **A magyarországi németekről**

Magyarországra az első németek István király feleségével, Gizellával érkeztek, majd legnagyobb számban a török kiűzése után a földesúri, illetve szervezett udvari telepítések hatására. Ma a magyarországi németiség a romák után Magyarország második legnagyobb nemzetisége. Számuk a 2011-es KSH népszámlálási adatok alapján 132.000 fő, de becslések alapján 220.000 főre tehető. Elterjedt megnevezésük a sváb,

bár Németország különböző területeiről származnak. Ma Buda környékén, a Bakonyban, Tolna, Baranya megyében, illetve az ország nyugati részén élnek és úgynevezett keverék nyelvjárásokat beszélnek. A II. világháború utáni kitelepítések hatására csökkent jelentősen a számuk, hiszen ekkor a magyarországi németek nagy részét visszatelepítették az anyaországba, Németországba. Az itt maradt magyarországi németek nem használhatták anyanyelvüket, ezért a nyelvjárás jelentős pusztulást szenvedett, mára már csak az idős, 70-80-90 éves korosztály beszéli. A mai fiatalok már magyar nyelven szocializálódtak, saját gyermekeiknek már nem tudták a nyelvjárást közvetíteni, így állt elő a nyelvvesztés állapota (Márkus 2016: 164). A fiatalok a magyar nyelvet már magasabb szinten beszélik, mint őseik anyanyelvét, mára szinte már csak a nyelvjárás visszatánulásáról beszélhetünk.

### **A magyarországi nemzetiségi oktatási rendszer**

A nemzetiségi oktatást első alkalommal jogilag 1945 őszén szabályozták, az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945. október 24-i rendelete alapján<sup>1</sup> azokban az iskolákban, ahol legalább tíz tanuló szülei kérték, szavazással dönthettek arról, hogy a tantárgyakat anyanyelvükön kívánják-e tanulni, a magyar nyelv mint tantárgy meghagyásával, vagy pedig magyar nyelvű oktatást szeretnének az anyanyelvük mint tantárgy meghagyásával. Ha legalább húsz német nemzetiséghez tartozó tanuló jelentkezett, akkor engedélyezni kellett a nemzetiségi tanítási nyelvű iskola megnyitását. A német nemzetiségi nyelvoktatás bevezetéséről konkrétan csak az 50-es évek elején beszélhetünk. 1993. július 7-én hirdették ki a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvényt (1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól). A Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet alapján a kisebbségi oktatást ötféleképpen, öt céllal lehet megszervezni. (1) Az anyanyelvű oktatás, melynek célja a teljes értékű kisebbségi oktatás biztosítása. (2) A kétnyelvű kisebbségi oktatás, melynek célja a kiegyensúlyozott kétnyelvűség elérése. (3) A nyelvoktató kisebbségi oktatás célja, hogy biztosítsa a tanulók számára anyanyelvük sztenderd változatának elsajátítását és (4) a kisebbségi népismeret külön tantárgyként vagy integrált formában történő beépítésével anyanyelvi kultúrájuk megismerését. (5) A kiegészítő kisebbségi oktatás a népismeret a kisebbségi nyelv és irodalom, továbbá a népismeret elsajátítását külön megszervezett kötelező tanórai foglalkozások keretében biztosítja. Tartalmára és időkeretére a nyelvoktató kisebbségi oktatás előírásai érvényesek. Ekkor az oktatási rendszer megkülönböztetett német nemzetiségi nyelvoktató, német nemzetiségi kétnyelvű programot, anyanyelvi oktatást, illetve kiegészítő kisebbségi oktatást (Gölcz 2014). Az 1993-as kisebbségi törvényt a nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény váltotta fel. Fontos változása a törvénynek, hogy a nemzetiségi önkormányzatoknak lehetőségük van köznevelési intézményt alapítani, illetve fenntartani. Ma Magyarországon a nemzetiség óvodai

<sup>1</sup> Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 10 030/1945. M. E. számú rendelete a nemzetiséghez tartozó tanulók nemzetiségi oktatása tárgyában. Magyar Közlöny, 1945. 164. sz.

nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet alapján a kisebbségi oktatást ott kell megszervezni, ahol azt legalább nyolc, egyazon nemzetiséghez tartozó szülő kéri. Jelenleg három típusát különböztetjük meg az iskoláknak a magyarországi nemzetiségek vonatkozásában. Az első típus az anyanyelvű (a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv kivételével az oktató és nevelő munka a nemzetiség nyelvén folyik), a második típus a kétnyelvű (a pedagógiai program által meghatározott legalább három tantárgyat a nemzetiség nyelvén kell oktatni az anyanyelv és irodalom mellett) és a harmadik típus a nyelvvoktató iskolák. A nyelvvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás hagyományos és bővített nyelvvoktató formában valósítható meg. A hagyományos nyelvvoktató nemzetiségi nevelés-oktatásban a tanítás nyelve a magyar nyelv, a nemzetiségi nyelv és irodalom tantárgyat tanítási óra keretében az első évfolyamtól kell tanítani. A bővített nyelvvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás célja a kétnyelvű nemzetiségi vagy az anyanyelvű oktatási formára való felkészítés (Márkus 2014, 322).

### **A magyarországi nemzetiségi pedagógusképzésről**

A magyar felsőoktatás a nemzetiségi, etnikai oktatás számára alapvetően a nemzetiségi óvodapedagógusok, tanítók, továbbá az anyanyelv- és irodalom szakos általános és középiskolai tanárok képzését tudja biztosítani a meglévő nemzetiségi pedagógusképző helyeken. A kétnyelvű, illetve a tannyelvű nemzetiségi oktatás részéről szinte minden nemzetiséget érintően a közismereti tantárgyakat nemzetiségi nyelven oktató pedagógusok iránti fokozottabb igény is megjelent. Így az elmúlt időszakban is az egyik legfontosabb feladat a közismereti tantárgyakat a nemzetiség nyelvén oktató pedagógusok szaknyelvi képzésének és továbbképzésének a biztosítása. Országos szinten elmondható, hogy valamennyi nemzetiségi oktatással rendelkező közösség számára biztosított a pedagógus továbbképzés lehetősége. A pedagógusképző intézményekben foglalkoztatott anyaországokból érkező lektorok, valamint a közoktatásban foglalkoztatott vendégtanárok tevékenysége rendkívül hasznos a nemzetiségi nyelvek, illetve az anyanyelven oktató tárgyak tanítása szempontjából (Ispánovity 2013). Magyarországon jelenleg hiány van a nemzetiségi szakos óvónőkből, tanítókból, tanárokból, bár az országban hét főiskolán is folyik ilyen jellegű képzés. Az oktatásügynek óriási kihívást jelent évente az a tény, hogy nagyszámú diplomával rendelkező fiatal hagyja el az országot, illetve a pedagógus pályát. Bár a 2010 után bevezetett pedagógus életpályamodell kiszámíthatóbb jövőképet kínál (Pete 2016), a társadalmi megbecsülés még mindig komoly probléma a pedagógusok számára. Ennek az óvodapedagógus hiánynak az orvoslására hozzák létre a jövőben azt az új ösztöndíjprogramot, mely anyagilag támogatni fogja a nemzetiségi óvóképzésben résztvevő hallgatókat. Az ELTE TÖK-on 1990 óta működik német nemzetiségi tanítóképzés, amely a hallgatókat felkészíti az alsó tagozat 1–6. osztályában az anyanyelv (nemzetiségi nyelv) oktatására, illetve 1–4. osztályában a környezet/természetismeret, az ének, a testnevelés, a népiismeret tantárgyak német nyelven való oktatására (Márkus 2016 és Márkus–Radvai 2017). Kiemelten fontos a német nemzetiségi óvóképzés (Golyán 2018). A Magyarországi Német Pedagógiai Intézet regionális és helyi

továbbképzéseket szervez végzett pedagógusok számára az igényeknek megfelelően. Az intézetnek akkreditált továbbképzései vannak, amelyeket országosan és regionálisan is meghirdet, illetve országos konferenciákat, fórumokat szervez. Honlapot is működtet, melyen tananyagok, módszertani útmutatók, tanmenetek is elérhetőek.

### **Pedagógiai módszerek a korai nyelvelsajátításban**

Magyarországon a nemzetiségi óvodai nevelésről és iskolai oktatásról szóló EMMI-rendelet<sup>2</sup> előírja, hogy „A nemzetiségi óvodai nevelés az óvodás korú gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a nemzetiség nyelvének és kultúrájának megismerését és elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését és fejlesztését szolgálja. A nemzetiségi nevelés-oktatás [...] biztosítja a nemzetiség nyelvének tanulását, a nemzetiség nyelvén való tanulást, a nemzetiség történelmének, szellemi és anyagi kultúrájának megismerését, a hagyományőrzést és -teremtést, az önismeret kialakítását, a nemzetiségi jogok megismerését és gyakorlását. A nemzetiségi nevelés-oktatás segíti a nemzetiséghez tartozó tanulót abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, vállalja másságát, elfogadja és másoknak is megmutassa a nemzetiség értékeit, erősítse a közösséghez való kötődést.”

A kétnyelvű oktatás más az óvodában, más az általános iskola alsó, illetve felső tagozatán és másról szól a középiskolában (Márkus 2009). Az óvodában és az általános iskola alsó tagozatán a nyelvvél való ismerkedésről beszélünk. Előtérbe kerül a kommunikáció, a játék, az utánczás (Golyán 2017a, 2017b). A írás háttérben marad. A legfontosabb a gyermekek érdeklődésének felkeltése a nyelv íránt (Golyán 2014). „ A gyermek életkori sajátosságainak figyelembe vétele (játékosság): nem tanórai keretben, tudatosan, szabályok elsajátításával tanulják a kisgyermekek a nyelvet, hanem koruknak megfelelő, játékos tevékenységek közben, anélkül, hogy tudnának róla, elsajátítják, hasonlóan az anyanyelv elsajátításához” (Márkus 2009:63). Kuti és szerzőtársai (2004:9) öt olyan cselekvésorientált tevékenységformát határoznak meg, melyek sikeresen alkalmazhatóak a nyelvoktatásban, illetve akár a nyelvjárások játékos elsajátításában is: 1. A tantermi kereteken túli idegen nyelvi kirándulások, melyek remek alkalmat kínálnak a magyarországi németek szokásainak, néprajzának megismeréséhez egy-egy falu tájházának megtekintése közben. 2. Keresztmértalmi tartalmak alkalmazása, melyek során a nyelvjárásban énekelt dalokat, mondókákat, táncokat taníthatjuk a gyermekeknek. 3. Egyszerű képes történetek feldolgozása a tanulók bevonásával, ahol remekül alkalmazhatóak a nyelvjárás kifejezések, mondatok. Ehhez lehet segítség Karsainé Gasser Mária: Feste, Feiertage und Bräuche im Kalenderjahr című társasjátéka, mely eredetileg a magyarországi németek népszokásait hivatott megismertetni a gyerekekkel, de a rengeteg színes kép, mely a játékhoz tartozik számtalan felhasználási lehetőséget kínál a tanítók számára. A játékhoz módszertani útmutató is tartozik, mely számos nyelvjárás kifejezést, verset tartalmaz.

---

2 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300017.emm>)



A gyerekekkel akár rövid, egyszerű jelenetek is megtanulhatóak német nemzetiség nyelvjárásában. 4. Hagyományos, autentikus mondókák, kiszámolók, dalok, körjátékok tanulása, ahol alkalom nyílik az eredeti nyelvjárást még ismerő nagymamák, nagypapák, dédszülők bevonására is, ez által szorosabbá fűzve a generációk kapcsolatát. 5. A szóbeli utasításokra adott testi válaszok szerepe jelentős. Ezeket az utasításokat kezdetben a tanár adhatja nyelvjárásban, de idővel egy-egy kisgyermek is átveheti játékosan a szerepét, mely tevékenység által nemcsak a gyermekek nyelvjárási beszédértése, de beszédkészsége is fejlődik. A 2013 szeptemberében Magyarországon bevezetett kerettantervek<sup>3</sup> pontosan megfogalmazzák a nyelvjárások szerepét a nemzetiségi oktatásban. Az alsó tagozat 1-2. évfolyamán népismeret tantárgyban a Gazdaság, technika, környezet – Az otthon és környezete tematikai egységben megjelenik az irodalmi és német kifejezések, illetve a nyelvjárási kifejezések egymás mellé állítása a témához kapcsolódóan. Ugyanitt a Személyes életvitel, szociális kapcsolatok – A család egységben szerepel a kifejezések nyelvjárási és irodalmi német kifejezések megkülönböztetése. Ehhez a témához használható Karsainé Gasser Mária: Német nemzetiségi kártyajáték 3-12 éveseknek játéka, melynek segítségével játékosan sajátítható el például a parasztház- das Bauernhaus: Pauernhaus számos berendezési tárgy nyelvjárásban, vagy a konyha- die Küche: Kuchl használati tárgyai. Az alsó tagozaton a nyelvjárási rímek, mondókák, énekek, körjátékok is kiváló lehetőséget kínálnak a nyelvjárás megismertetésére, elsajátítására. A 3-4. évfolyamon a Személyes életvitel – Szociális kapcsolatok témakörön belül jelenik meg ismét a nyelvjárási és irodalmi kifejezések egymás mellé állítása. Ezen a két évfolyamon a Gazdaság, technika, környezet- Tájékozódás saját környezetben című egységben a tanulóknak ismerniük kell néhány, a saját településükön használt nyelvjárási kifejezést (Márkus 2014). Számos segédanyag áll rendelkezésünkre ahhoz, hogy a gyerekek érdeklődését felkeltsük a német nyelv iránt. A magyarországi német oktatás számára a kerettantervek a következő köteteket ajánlják: Katharina Wild–Regine Metzler: Hoppe, hoppe Reiter; Grete und Karl Horak: Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen; Igele-Bigele; Josef Michaelis: Zauberhut (Márkus 2014, 325). Ezeknek a köteteknek a segítségével dalokon, mondókákon, kiszámolókon, rímeken keresztül ismertethetjük a gyerekekkel a német nyelvet, illetve a magyarországi német nyelvjárást. A Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch című háromnyelvű, német köznyelvi, német nyelvjárási és magyar nyelvű kötet, mely jó példája egy pedagógusokat segítő tananyagnak. A szerzők a tanítás hónapjaihoz igazodva dolgoztak ki tíz különböző témát, melyekhez nyelvjárási szavakat, mondatokat is megadnak. Például: „Wia haast tu? - Wie heißt du? (= Hogy hívnak?) I haas Khadi. - Ich heiße Khadi. (= Katinak hívnak.) Wia pist tu? - Wie bist du? (= Milyen vagy?) I pin schëei8. - Ich bin schön. (= Szép vagyok.) A könyvecskéhez CD-melléklet is tartozik, amely tartalmazza a nyelvjárási anyagot és annak német köznyelvi fordítását.” (Márkus–Gölcz 2018) Fontos megemlíteni a Geschichte und Gegenwart, Brauchtum und Sprache. Arbeitsmaterialien für den Unterricht an deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn című segédanyagot, mely a magyarországi németek szokásaihoz, viseletéhez, étkezéséhez viszi közelebb a tanulókat játékos feladatokon keresztül. A mappához hanganyag is tartozik, melynek

3 <http://www.udpi.hu/hu/dokumentumok/kerettantervek/kerettantervek-2013-szeptembertol>

segítségével a gyerekek a magyarországi német nyelvjárással is megismerkedhetnek (Márkus 2014, 326). A nyelvjárási kifejezések gyűjtésére a legjobb módszer az lenne, ha a nemzetiségi oktatással foglalkozó tanítók, tanárok saját maguk keresnének az adott településeken hiteles adatközlőket, akik segítségével a kerettantervben előírt témakörökben (család, otthon, állatok, öltözködés) nyelvjárási szavakat, mondókat, énekeket gyűjthetnének és használhatnák fel mindennapi munkájuk során. „Ennek előnye, hogy a nemzetiségi oktatás helyszínének nyelvjárását gyűjtjük le, nem szorulunk arra, hogy más település nyelvjárási kifejezéseit ismertessük meg diákjainkkal. Hangfelvételeket is készíthetünk, így a kiejtést is tiszta forrásból ismerhetik meg a tanulók” (Márkus 2014, 325). Az ELTE TÓK hallgatói a Magyarországi német nyelvjárások szabadon választható órán rendszeresen gyűjtenek saját településükön nyelvjárási szavakat, kifejezéseket, mondókat, melyeket digitálisan is rögzítenek. Feladatuk továbbá ehhez kapcsolódóan játékos feladatok összeállítása digitálisan is, a modern kor oktatási igényeihez igazodva. Ilyenek például a Memoryspiel – memóriajáték nyelvjárási szavakkal digitális táblára, vagy a Schlangentext – kígyószöveg, melyben az egybe írt nyelvjárási szavakat kell megkeresni és szétválasztani. Egy a közelmúltban Kerekes Gábor és Müller Márta szerkesztésében megjelent könyv, a Kinderreime und Sprüche aus Werischwar ugyancsak a nyelvjárás tanításához nyújt kiváló segítséget a tanítóknak akár úgy is, ha ők maguk a nyelvjárás laikusai, hiszen ebben a kiadványban három formában találhatjuk meg a verseket, mondókat. Az első forma mindig az adatközlő általi lejegyzés, a második átírat azok számára készült, akik a nyelvjárást nem ismerik, tehát kizárólag csak a német ábécé betűit használja, a harmadik forma pedig a szöveg standard német átírata (Márkus 2018). A mindennapokban ezeken a kiadványokon kívül a magyarországi Goethe Intézet is számos, a korai nyelvtanítást segítő módszert kínál.” Ilyen például a Goethe Intézet Hans Hase (Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule) taneszköz-csomagja, melynek alkalmazása során a gyermekek különböző tevékenységek során kerülnek közelebb a német nyelvhez” (Márkus–Gölcz 2018). (A nyelvjárás szerepéről a nemzetiségi oktatásban bővebben lásd: Márkus 2015, 2016, 2017.)

## Összegzés

A tanulmányomban a magyarországi német nyelvoktatás múltbéli és jelenlegi helyzetét szerettem volna röviden bemutatni, illetve ezen belül képet adni a nyelvi szempontból előrehaladt asszimilációról, illetve a napjainkban használt intézményes keretek között történő alsó tagozatos nyelvsajátítási szokásokról. Röviden vázoltam a magyarországi nemzetiségi köznevelési, -oktatási rendszer jogszabályi hátterét, a pedagógusképzést és ajánlottam számos kiadványt, melyek segítségével a gyermekkori német nyelvsajátítás történik. A Steh dazu! A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata stratégiája 2020-ig című dokumentumban a következőt fogalmazzák meg a német nyelv megőrzésével kapcsolatban: „Jogunk van anyanyelvünk használatára, de kötelességünk is minden tőlünk telhetőt megtenni azért, hogy a német nyelv használata mindinkább elterjedjen és természetessé váljon. Ennek érdekében szorgalmazzuk a német nyelv tudatos használatát a közéletben, németül

beszélünk közösségünk rendezvényein, de az egymás közti hétköznapi kommunikációban is. Kiemelt jelentőséget tulajdonítunk a német nyelv használatának az egyházi szertartásokon. Elengedhetetlennek tartjuk a magyarországi német nyelvjárások megőrzését és továbbadását a fiatal generációknak.”

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Andrusch-Fóti Mária – Müller Márta (2009). *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischerwarer Dialektbuch*. Budapest: Szent István Társulat.
- Golyán Szilvia (2014). The complex analysis of early childhood institutional change. *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkum. 2/2*, 22–37.
- Golyán Szilvia (2017a). A kisgyermekkori intézményváltás hazai problémaköre (1. rész). *Dunakavics. 5/8*, 5–16.
- Golyán Szilvia (2017b). A kisgyermekkori intézményváltás hazai problémaköre (2. rész). *Dunakavics. 5/9*, 5–15.
- Golyán Szilvia (2018). A kiseduvóképző intézettől az óvóképző főiskoláig. A óvodapedagógus-képzés főbb állomásai a kezdetektől napjainkig. In Francz M. (szerk.), *Óvodavezetési ismeretek. 100. kiegészítő kötet (old.: 1–20)*. Budapest: Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft.
- Gölcz Mira (2014). A német nemzetiségi általános iskolai oktatás szakértői szemmel. [Szakdolgozat] Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Tudományegyetem, 2014. 63.old.
- Heinek, O. (2016). *Steh dazu! A Magyarországi Németek Országos Önkormányzata stratégiája 2020-ig*. Budapest: Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, 2016. [online] < URL: <http://www.ldu.hu/page/391>
- Horak, Grete – Horak, Karl (1988). *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ispánovity, Márton (2013). *Kisebbségek Magyarországon 2009–2011*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma.
- Karsainé Gasser, M. (2018). *Feste Karussel. Feste, Feiertage der Ungarndeutschen im Kalenderjahr. Törökbálint: Csupaszív Alapítvány*.
- Karsainé Gasser, M. (2018). *Német nemzetiségi kártyajáték 3-12 éveseknek. Törökbálint: Csupaszív Alapítvány*.
- Koch, Valeria Hg. (1980). *Igele Bigele. Ungarndeutsche Kinderanthologie*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Márkus Éva (2009). Az ELTE TÓFK magyar-német kéttannyelvű tanító- és óvodapedagógus képzési programjai, In Kovács J. - Márkus É. (szerk.) *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás (old.: 53–70)*. Budapest: ELTE TÓK.
- Márkus Éva (2014). A német nyelvjárások szerepe a német nemzetiségi oktatásban. In Márkus É. – Trentinné Benkő É. (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok (old.: 322–329)*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Márkus Éva (2015). Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban. In Major É. – Tóth E. (szerk.), *SZAKPEDADÓGIAI KÖR-*

- KÉP II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok (Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3) (old.: 96–115). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Márkus Éva (2016 a). A német nemzetiségi gyermekirodalom gyöngyszemei. In Kolo-sai N. – M. Pintér T. (szerk.), *A gyermekkultúra jelen(tősége)* (old.:164–173). Bu-dapest: ELTE TÓK.
- Márkus Éva (2016 b). Minderheiten in Ungarn und die Ausbildung von Minderheitenpädagogen an der ELTE TÓK. In Ilse-Indira V. – Winkler S. – M. (szerk.), *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in den Schulen im Donauraum.* (pp. 81–92). Frankfurt am Main: Peter Lang. DOI 10.3726/978-3-653-07188-7
- Márkus Éva (2016 c). Milyen szerepet játszanak a nyelvjárások a német nemzetiségi oktatásban? *Gyermeknevelés.* 4/1, 152–157.
- Márkus Éva – Radvai Teréz (2017). Die PädagogInnenausbildung für Kindergärten und Primarschulen der deutschen Minderheit in Ungarn an der ELTE TÓK. In Philipp H., Ströbel A. (Hrsg.): *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung. Beiträge zur 2. Jahrestagung des Forschungszentrums Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Budapest, 1.–3. Oktober 2015* (pp. 615–634). Regensburg: Verlag Friedrich Pustet. (Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa FzDiMOS, Band 5)
- Márkus Éva (2017). Praktische Verwendungsbeispiele mundartlicher Texte im Unterricht anhand von Beispielen aus der Märchensammlung Reigöd vum Weidepam. In Márkus É. – Klein Á. (szerk.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagoginnen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe* (pp. 58–71). Pécs: Bolko-Print Kft.
- Márkus Éva (2018). Recenzió. Kerekes Gábor Müller Márta (szerk.) *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar (Pilisvörösvári gyermekversek és mondókák).* Zusammengestellt, transkribiert, übertragen, kommentiert und Vorwort von Gábor Kerekes /Márta Müller. Werischwar/ Pilisvörösvár, 2017. ISBN 978-615-00-0871-4. *Gyermeknevelés,* 6/3, 199–201.
- Márkus Éva – Gölcz Mira (2018). A magyarországi német nemzetiség nyelvészajátítási szokásai. *Gyermeknevelés.* 6/3, 56–69. <https://doi.org/10.31074/201835669>
- Michaelis, Josef (1994). *Zauberhut.* Budapest: Verband der Ungarndeutschen.
- Pete József (2016). Helyzetjelentés a pedagógus életpályamodellről – alul-, felül- és oldalnézetben. *Autonómia és felelősség.* 2/2,3, 89–99.
- Wild, Katharina – Metzler, Regine (1982). *Hoppe, hoppe Reiter. Reime, Lieder und Spiele aus der Baranya.* Budapest: Tankönyvkiadó.

## TOVÁBBI FORRÁSOK

1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól < URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?dbnum=1&docid=99300077.TV&mahu=1>
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól < URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100179.TV>
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről

- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. < URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300017.emm>
- Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 10 030/1945. M. E. számú rendelete a nemzetiséghez tartozó tanulók nemzetiségi oktatása tárgyában. Magyar Közlöny. 1945. 164. sz.
- Erb, M. et al (2010). Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja. Budapest: Magyarországi Németek Országos Önkormányzata.
- Helyi tantervek 2015 szeptemberétől. < URL:<http://www.udpi.hu/hu/dokumentumok/kerettantervek/helyi-tantervek-2015-szeptemberetol>.

## MÉSZÁROS MÁRIA

Német nyelv és irodalom szakos tanár, Kolegji Heimerer, Prishtinë (Kosova)  
mariemeszaros20@gmail.com

### A Fushë Kosova és Székelyhíd városában élő kétnyelvű roma gyermekek memóriájának fejlettsége

*Kutatásom során Fushë Kosova (UVK) és Székelyhíd (RO) városában élő roma kisebbséghez tartozó iskolás gyermekek anyanyelvi és idegennyelvi készségének a vizsgálatával foglalkoztam. A terepmunka során az anyanyelvi, idegennyelvi fejlettséget, valamint a memóriafejlettséget kérdőívek és memóriatesztek felhasználásával mértem fel, kutatásom további részét pedig félig strukturált interjúk segítségével végeztem. Kutatásom alapkérdései a következők: (1) Mennyire biztos a kétnyelvű, esetleg többnyelvű környezetben élő roma gyermek anyanyelvi tudása? (2) Milyen mértékű memóriafejlettséggel rendelkeznek a roma diákok és hogyan fejleszthető? (3) Megfigyelhető-e jelentős különbség a kétnyelvű roma diákokat illetően egynyelvű társaikhoz viszonyítva? (4) Hátterbe van-e szorítva a roma közösség anyanyelve a tanintézményekben, vagy van-e lehetőségük használni azt? (5) Mi az oktatáspolitikára vonatkozóan, hogy a roma gyermeket megtanítsák az állam nyelvére?*

Kulcsszavak: idegennyelvű kultúra, kétnyelvűség, identitás, memóriafejlettség

#### Bevezetés

Koszovóban és Romániában, kutatásom területén még senki nem végzett hasonló kutatást, ezért fontosnak tartom, hogy ezt a hiányt pótoljam, és átfogó képet kapjak arról, hogy az idegen kultúrába született roma gyermekek milyen nyelvi nehézséggel, hátránnyal néznek szembe, illetve milyen szinten sajátítják el anyanyelvüket, egy második, esetleg harmadik nyelvet és mindez összefügg-e a memóriájuk fejlettségével.

#### A kétnyelvűség meghatározása

A kétnyelvűség Bartha Csilla (1999) meghatározásában a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szociokulturális szükségleteinek megfelelően rendszeresen használó egyén nevezhető két- vagy többnyelvűnek. William F. Mackey (1959) nyelvész meghatározásában a kétnyelvűség nem egy nyelvi jelenség, hanem a nyelv használatának egyik jellemzője. Ez pedig nem a *langue*hoz hanem az

úgynevezett *parole*hoz tartozik. Mackey (1968, 555) idézi Marouzeau-t kutatása során, aki azt mondta, hogy „a kétnyelvűség egy olyan egyén vagy közösség sajátossága, amely állandóan két nyelvet használ anélkül, hogy az egyiket számottevően jobb képességei lennének, mint a másikon”.

### **A kétnyelvűség előnyei**

A szakirodalom ezen a területen Göncz és Kodzopeljic (id. Bartha 1999) nevét említi. Azt figyelték meg, hogy az óvodások esetében a kétnyelvűség a metalingvisztikai fejlődés felgyorsulásával járt együtt, a gyermekek nyelvi-analizáló képessége fejlettebb lesz. A többnyelvűség nem jár a személyiségfejlődés károsodásával, amennyiben olyan környezeti feltételek adóttak, amelyekben a több nyelv ismeretét nagyra értékelik. Mivel két nyelv működésének szabályait kell ismerniük, elsajátítaniuk a megfelelő nyelvi formákat, ez nagyobb kognitív erőfeszítést igényel. A másik pozitívuma az, hogy növeli a nyelvi és kulturális toleranciát, több kultúrával gazdagít. A fejlődő agyra egyfajta kihívásként, de pozitívan hat, és a fejlődési folyamathoz járul hozzá. Az agy könnyebben tanul meg új dolgokat, a kreativitásra való képesség is jelentősen fejlődik, úgy mint az analógiás gondolkodás magas szintje is. A nyelv metakomponensei átláthatóbbá válnak, fokozott nyelvi érzékenység alakul ki náluk, valamint a magas fokú elemzési és kontrollfolyamatokat igénylő elemzőképesség terén is óriási fejlődés jelentkezik (Túri-Németh-Hoffmann 2014). Emellett az is bizonyított, hogy az agyi betegségek is megelőzhetőek, illetve ritkább számban fordulnak elő azoknál, akik kétnyelvűek.

### **Az emlékezet és memória szerepe a nyelvtanulásban**

Az emlékezet az agnak azon képessége, hogy eltárol, megőriz, előhív emlékeket és információkat. Az emlékezés egy komplex, az agy több területére kiterjedő folyamat, amely kódolással kezdődik, amelyet tárolás követ, majd pedig felidézéssel zárul. Az emlékezés folyamatának ezen hármas együttese hat egymásra, a kódolás milyensége befolyással bír az információ tárolására, ennek módja pedig hatással lesz az előhívás sikerességére. A rövid távú emlékezet (RTM) az információt néhány másodpercig tároló rendszer, és verbális, vizuális-téri, tapintási, valamint szaglási információk tárolását is lehetővé teszi. A hosszú távú emlékezet (HTM) az információ hosszú távú tárolására alkalmas (Túri-Németh-Hoffmann 2014). A rövid távú emlékezeti rendszerrel ellentétben nincs kapacitási korlátja. Amennyiben emlékezeti zavarok lépnek fel, a nyelvi produkció és megértés működésében változás áll be. Ezek a rendszerek, úgy mint a munkamemória-rendszer, procedurális emlékezeti rendszer és a deklaratív emlékezeti rendszer nagy szerepet töltenek be a nyelvi folyamatokban. Az emlékezés sikerességének az a feltétele, hogy minél jobban dolgozunk fel egy elemet (Baddley 1997).

## A kutatás adatközlői

Kutatásomat a koszovói fővárostól Prishtinától mindössze 5 kilométerre található Fushë Kosova városban, valamint a Bihar megyei Székelyhíd város iskolájának roma osztályában végeztem, 15-15 nyolcadik osztályos gyermekkel, akik számukra fenntartott roma osztályokban tanulnak. A koszovói roma gyermekek átlagéletkora 13,8, a romániai gyerekéké 14,6. A nem szerinti eloszlás a teljes csoportban a következő: fiúk 30% arányban, lányok 70% arányban vettek részt. Ezeket a gyermekeket kétnyelvűnek tekintjük, azonban a kétnyelvűség különböző fokán állnak. Székelyhídon a Petőfi Sándor Elméleti Líceum roma nyelvű osztályában végeztem kutatásom, egy roma származású pedagógus segítségével, aki a városban élő romák képviselője is egyben. Az általam vizsgált albán roma gyermekekkel való találkozást a Fushë Kosova városban *The Ideas Partnership* néven működő, harmadik legnagyobb koszovói önkéntes szervezet tette lehetővé. Olyan rászoruló roma gyermekeket karolt fel, akik kiestek az oktatási rendszerből. A székelyhídi osztályban a roma gyermekek magyar és román nyelven tanulnak, Koszovóban albánul. A részt vevő gyermekek valamennyien átlagos családokból kerülnek ki, rendezett körülmények közül származnak. A pedagógusok elmondása szerint egyik diáknak sem volt tanulási vagy magatartási zavara. A kísérlet alatt mindegyik jól szervezett és legjobb tudása szerint végezte el a feladatokat. Iskolai teljesítményüket tekintve jó és nagyon jó tanulók voltak. Minden olyan gyermeket teszteltem, aki a kutatás szempontjából megfelelt a kritériumoknak, az életkori egyeztetés lehetséges volt. A tesztelést megelőzte az igazgatótól kért engedély beszerzése. A tanulók szüleinek nemzetiségét tekintve az összes adatközlő 100%-ának édesapja és édesanyja roma.

## A kutatás módszere, anyaga

Székelyhídon a kutatás magyar nyelven zajlott, Fushë Kosovában albán nyelven. A gyermekekkel kérdőíveket töltettem ki, valamint memória- és emlékeztetést alkalmaztam. Pedagógusaikkal félig strukturált, tizenkét kérdésből álló interjút készítettem. Erről hangfelvétel készült. A koszovói és romániai roma gyermekek helyzetének feltérképezését céloztam meg az oktatási rendszerben, azt, hogy hogyan boldogulnak a különböző nyelveken történő kommunikációban. Mivel jómagam nem beszélek albánul, lefordítottam a feladatokat, a kérdőívet angol nyelvre, és a TIP önkéntesei, Gentiana Ibra és Artmir Ibra lefordították azt albán nyelvre, és segítettek a kutatás lebonyolításában. A koszovói roma gyerekek pedagógusával készített interjúnak elkészítettük angol fordítását, majd feldolgoztam magyar nyelven.

A diákok egy 21 kérdésből álló kérdéssort kaptak. Arra kérdeztem rá, hogy melyik nyelvet tekintik anyanyelvüknek, a családtagok milyen nyelven kommunikálnak, hol tanulták meg a magyar, illetve az albán nyelvet. Arra is rákérdeztem, hogy milyen szinten beszélnek az oktatásban használt nyelvet, illetve milyen nyelven végeznek különböző tevékenységeket, mint például imádkozás, számolás, álmodás és káromkodás. Arra a kérdésre is fókuszáltam, hogy milyen nyelvet használnak különböző interakcióban, illetve milyen nyelven nézik a televíziót, használják az internetet. Megvizsgáltam azt



is, hogy melyik nyelvet preferálják írás, olvasás során, valamint roma nyelven milyen szinten ismernek verseket, mondókákat, van-e lehetőségük ezen a nyelven történő kommunikációra az oktatási intézményekben. A diákoktól is megkérdeztem, hogy milyen nyelvi nehézségekbe ütköznek az iskolában, illetve tapasztaltak-e már diszkriminációt származásuk miatt.

A kérdőív kitöltése után a memóriájukat vizsgáltam két módszer segítségével. Első lépésben elvégeztem a szövegértési tesztet. A hangzó szöveg felolvasása három percet vett igénybe. A felolvasás során figyeltem arra, hogy érthető, tagolt legyen. Tíz ellenőrző kérdéssel vizsgáltam memóriájukat, és azt, hogy mennyire pontosan tudják felidézni az elhangzottakat. A kérdések ellenőrző, rövid válaszos, kifejtős és ok-okozati kérdések voltak, amelyek szóban hangzottak el. Minden gyermekkel egyenként végeztem el a tesztet. Az ellenőrző kérdésekkel a fő információkra fókuszáltam, mint például mit szimbolizál a karácsonyfa a keresztény kultúrában, mire használták a rómaiak a fenyőfa ágait, mikor kezdődött a karácsonyfa története tudomásunk szerint, mikortól kezdtek el a fenyőfát karácsonyfának használni, ki volt az első személy, aki bevitte házába a karácsonyfát. Ezt követően el kellett mesélni a szöveg alapján Luther Márton történetét, illetve, hogy melyik két országban található a leghíresebb karácsonyfa. Minden kérdés után rögtön a válaszadás következett. A harmadik módszer az emlékezetet mérő teszt volt, ami a következő tizenkét szót tartalmazta: *víziló, oroszlán, gyöngy, édesség, óceán, sültburgonya, ház, asztal, bicikli, énekes, nagymama, kirándulás*. A tesztelés során figyeltem arra, hogy ismert, rövid, legfeljebb négy szótagból álló szavak legyenek. Összetett és egyszerű lexémákat használtam, figyeltem arra, hogy magyar és albán nyelven a szavak ne szószerkezetek legyenek. A tesztelés ebben az esetben is egyénileg történt, nem csoportosan.

## Eredmények

### *A félig strukturált interjúk feldolgozása*

A koszovói roma gyerekek pedagógusa hangsúlyozta, látható, hogy a többnyelvűség erősen jelen van az életükben. Az anyanyelvüket otthon tanulják meg ezek a gyermekek, mivel az állam nem biztosít számukra anyanyelven történő oktatást, viszont nem szenvednek semmilyen hátrányt, hiszen az iskolában, megtanulják az ország hivatalos nyelvét. Mindeközben anyanyelvük nem szorul háttérbe, nem történik nyelvvesztés. A székelyhídi roma gyerekek pedagógusának elmondása szerint a magyarul tanuló roma gyerekek magyar domináns kétnyelvűek, kis részben roma nyelven kommunikálnak a családdal, viszont barátokkal, iskolán kívül más közegekben a magyar nyelvet választják, többen azt is vallották anyanyelvüknek. Az oktatás egyik említett országban sem támogatja a roma gyerekeket anyanyelvük gyakorlásában, annak ellenére, hogy már vannak roma nyelvű tankönyvek és szótárak is. Székelyhídon csakis az esti képzésben, 1–4. osztályban áll rendelkezésre roma nyelvű tankönyv. Az itteni gyerekek számára a román nyelv okoz problémát, az oktatási intézmények román anyanyelvi beszélőknek tekintik őket, így a románt nem idegen nyelvként, hanem anyanyelvként tanulják. Emellett anyagi nehézségekkel is küzde-

nek, és Koszovóval ellentétben itt nem kapnak olyan szintű anyagi támogatást szervezetektől, akik felkarolják őket. Koszovóban a nyelv miatt nem, viszont származásuk miatt nagymértékű diszkriminációval kell szembenézniük, leginkább a szerb nyelvű tanintézményekben. A koszovói pedagógus a romákról úgy vélekedik, hogy ugyanolyan okosak, intelligensek, jó tanulók, mint albán nyelvű társaik, nem figyelhető meg semmiféle lemaradás. Székelyhídon viszont az anyagi okokból történő iskolából való kimaradás okánál fogva elmarasztaló a helyzet. Koszovóban megfigyelték, hogy a két- vagy többnyelvű roma gyermekek memóriája jobb egynyelvű társaiknál, reakcióidejük rövidebb, emlékezőképességük is kiváló, sokkal pontosabban mondanak vissza információkat. Jobb képességek birtokosaivá válnak, de pedagógusuk úgy gondolja, hogy a memória fejlettsége nem vezethető vissza kifejezetten csak arra a tényezőre, hogy az illető roma gyermek egy- vagy kétnyelvű. A Székelyhídon élő roma gyermekek koszovói társaikkal ellentétben a nyelveket nem keverik, nincs kódváltás, mivel csupán egy nyelvet beszélnek anyanyelvi szinten. Roma nyelvet kizárólag a családon belül vagy barátokkal használják alapszinten. Kutatásom alapján úgy látom, a koszovói kétnyelvű roma diákok teljesítménye kimagasló a székelyhídi társaikkal ellentétben. Az általuk beszélt nyelvek specifikus szerepet töltenek be mindennapjaik során, nem keverik azok használatát, és azt, hogy mikor melyik nyelven kommunikálnak, társadalmi befolyás, de érzelmi kötődöttség alapján is történik.

#### *A kérdőíves felmérés eredményei*

Az általam felmért prishtinai gyermekek mindannyian nyolcadik osztályosok, nemzetiségük alapján mind azt választották, hogy roma származásúak, egy személy volt, aki kiemelte, hogy koszovói roma családhoz tartozik. A megkérdezettek közül kilenc diák a roma, három az albán nyelvet vallja anyanyelvének, három diák romalalbán anyanyelvűnek vallotta magát. A családban a roma nyelvet használják, akik nagyon jól beszélnek az albán nyelvet, azok az albánt is használják az anyanyelvük mellett. A székelyhídon felmért diákok mindannyian roma származásúak, de magyarnak vallották magukat, és anyanyelvüknek is ezt tekintik. Tizenhárom gyerek mondta, hogy szülei anyanyelve a magyar, kettő pedig roma-magyar kétnyelvűnek vallotta szüleit. Koszovóban nyolcan roma nyelven kommunikálnak az otthoniakkal, három albán nyelven, négy pedig mindkét nyelven. A székelyhídiak már születésüktől kezdve az ország nyelvét tanulják, miközben a koszovóiak közül mindössze hat diák van hasonló helyzetben, nyolc diák gyerekkorában kezdte el tanulni, egy pedig csupán pár év óta. Mind a tizenöt romániai diák azt válaszolta, hogy ugyanolyan jól beszélnek a magyart, mint bármelyik magyar nemzetiségű Romániában. Prishtinában csupán hét roma vallotta azt, hogy tökéletesen beszélnek az albánt, kettő nagyon jól, de nem tökéletesen, három diák elég jól, három nem túl jól. Koszovóban a szülőkkel hat gyerek beszél roma nyelven, öt inkább roma nyelven, de albánul is, és egy inkább albánul. Nagyszülőkkel öt diák használja a romát, egy inkább roma nyelvet, de albánt is, és egy használja inkább az albán nyelvet. Barátokkal öten beszélnek roma nyelven, négyen inkább roma, de albán nyelven is és három társalog inkább albán nyelven. A szomszédokkal kettő beszél roma nyelven, öt roma nyelven, de albánul is kommunikál, és négyen pedig inkább albánul beszélnek. A székelyhídi diákok mind a tizenötön inkább ma-

gyar nyelven kommunikálnak az említett személyekkel. Koszovóban két diák mondta, hogy csak olvas roma nyelven, egy albánul, egy pedig angol nyelven. Négyen vallották azt, hogy nem írnak, nem olvasnak roma nyelven, négyen albán nyelven és tizennégyen angol nyelven. Két diák emellett megjegyezte, hogy ők olvasnak és írnak is szerb nyelven. Székelyhídon csupán egy gyerek tud írni és olvasni roma nyelven, tizenötön tudnak magyarul írni és olvasni, tizennégyen románul is, egy pedig nem ír és nem olvas románul. Koszovóban három gyerek néz filmeket csak roma nyelven, ketten roma nyelven, de albánul is, ötön csak albánul, ketten inkább angolul. Meséket egy néz roma nyelven, de albánul is, egy albán, de roma nyelven is, ötön csak albánul, egy inkább angolul és három diák egyik nyelven sem néz meséket. Szórakoztató műsorokat ketten néznek csak roma nyelven, egy gyerek roma, de albán nyelven is, egy másik albánul, de roma nyelven is, négyen csupán albánul, ketten inkább angolul és egy személy mondta, hogy egyik nyelven sem nézi. Sportközvetítéseket négyen néznek csak albánul, egy személy inkább angolul, ötön pedig egyikén sem. Az internetet ketten csak albánul, négyen inkább angolul, és négyen egyikén sem. Egy diák megjegyezte, hogy ő szerb nyelven használja az internetet. Székelyhídon négy gyerek mondta azt, hogy sehogyan sem használja az internetet, tizenegy diák magyar nyelven használja, és a többi lehetőség közül mind a tizenötön azt választották, hogy inkább magyarul néznek filmet, meséket, szórakoztató műsorokat és sportközvetítéseket. Ha a koszovói romák olvasnak valamit, hárman szerb nyelven, ketten albánul és angolul, tízen pedig albánul teszik. A romániaiak esetében tizenöt diák magyarul olvas. Ha írnak valamit, azt is magyar nyelven teszik, Koszovóban négyen szerbül, tízen albánul ír. Egy diák ismer roma dalokat, ötön tudnak verseket és mondókákat, kilenc diák pedig nem tud sem verset, sem mondókát roma nyelven. A székelyhídiak közül egy diák mondta, hogy tud dalokat és a himnuszt, a maradék tizennégy nem tud semmit roma nyelven. Száz százalékban úgy vallották, hogy nem használják a roma nyelvet az iskolában, Koszovóban ezzel szemben két diák használja azt barátokkal, a többi tizenhárom pedig nem. A különböző élethelyzetekben történő nyelvhasználat érdekes eredményt mutat Koszovóban, ahol tíz diák imádkozik, kilenc számol, álmodik és káromkodik roma nyelven. Ötön albánul imádkoznak, hárman számolnak ezen a nyelven, tizenketten roma nyelven teszik mindezt. Négyen álmodnak albánul, tizenegy gyerek roma nyelven, nyolcan szintén ezen a nyelven káromkodnak és hatan az albán nyelvet preferálják. Székelyhídon mindezek magyar nyelven valósulnak meg. Öt koszovói diáknak nincsenek albán anyanyelvű barátai, tíznek pedig vannak, miközben a székelyhídi romáknak vannak magyar anyanyelvi barátai, románok viszont nincsenek.

#### *A memóriatesztek kiértékelése*

A három perc hosszúságú szövegértési teszt felolvasását 10 ellenőrző kérdés követte, amellyel vizsgáltam memóriájukat, és azt, hogy mennyire pontosan tudják felidézni az elhangzottakat. Minden kérdés után rögtön érkezett a válasz. Koszovóban a roma lányoknak nem okozott problémát az ok-okozati, illetve a kifejtős kérdések, a részletekre pontosabban emlékeztek, mint a fiúk. Az idegen, angol és új-zélandi eredetű szavak, mint a *Trafalgar* (London legnevezetesebb köztere) és *Pohutakawa* (Új-Zéland karácsonyfája) felidézése nem sikerült egy diáknak sem. Legnehezebb kérdésnek

bizonyultak a kifejtős kérdések, amelyek olyan részletek elmesélésére vonatkoztak, mint az, hogy hogyan miket használtak karácsonyfaként azok, akik nem tudták megengedni maguknak a valódi növényt, hogyan dekorálták azokat, mikorra datálható a karácsonyfa története, valamint milyen országokban találhatóak a leghíresebb karácsonyfák. Legkönnyebb kérdésnek bizonyult az, hogy mit szimbolizál a karácsonyfa, milyen fát használtak karácsonyfának, mi volt Luther Márton története. A legkisebb pontszám, amit elértek őt, a legnagyobb nyolc volt, az átlag pontszám 6,68.

Székelyhídon az eredmény a következőképpen alakult: a lányok itt is jobb eredményeket értek el azoknál a kérdéseknél, amelyek kifejtősek voltak, viszont ahogyan a koszovói gyerekeknél történt, itt is nehézséget okozott az idegen szavak felidézése. Mivel ebben az osztályban több lány volt, többen érték el a nyolc pontot, mint Koszovóban, de itt sem volt, aki maximális pontszámot kapott volna. Az osztály átlaga 6-os lett, tehát gyengébb eredményt értek el a koszovói roma gyerekekhez képest. A tesztelés alatt nem mutattak olyan mértékű fegyelmet, mint a koszovói roma gyerekek. Ők a székelyhídi gyerekekkel ellentétben végig figyelemmel kísérték a szöveg felolvasását és törekedtek arra, hogy minél megfelelőbben válaszolják meg a kérdéseket.

Ezt követően 12 egyszerű és összetett szavakat mondtam el egyszer, de nem szó szerkezeteket, amit vissza kellett mondjanak. A feladatok elvégzése után levonható az a következtetés, hogy emlékezőképességük szinte tökéletesen működött, megfelelő fejlettséget mutatott, majdnem probléma nélkül megoldották a feladatot. Mind a 15 koszovói nagyobb figyelmet gyakorol a tesztelés során, négy diák 9 szót, két diák idézett fel 8 szót, négy diák 7 szót adott vissza, 3 diák 6 szót ismételt el és két diák négyet. Egyenként végeztük a vizsgálatot, emlékezőképességük megfelelően fejlettnak mondható. Az ő átlag pontjuk 7,20. Székelyhídon három diák 8 szót idézett vissza, három diák 7 szót, hét gyerek 6 szóra emlékezett, két gyerek pedig mindössze 5 szót említett meg hibátlanul. Az ő átlaguk 6,46. A legnehezebb szónak a *sültburgonya*, *óceán*, *víziló* minősült.

### **Következtetés**

Úgy vélem, az elért eredmények visszavezethetőek arra, hogy a vizsgált gyermekek milyen szinten uralják az adott nyelveket, ami pedig az identitás kérdését is feszegeti. A székelyhídi romák nem uralják a roma nyelvet anyanyelvi szinten. Nem azért nem beszélnek a roma nyelvet anyanyelvként, mert magyar nyelvű oktatásban vesznek részt. Egyszerűen ezt a nyelvet sajátítják el gyermekkortól kezdve, mert magyar identitással rendelkeznek. A koszovói roma gyerekek viszont megtanulják saját anyanyelvüket, a romát olyan szinten, mint az állam nyelvét. A memóriafejlettséget illetően elmondható, hogy az albán roma nyelvű diákok nem rendelkeznek kevésbé fejlett memóriával és emlékezőképességgel egynyelvű társaiknál. A kétnyelvűség nem befolyásolja negatívan az iskolai eredményeket, sőt, sokkal jobban teljesítenek, mint egynyelvű társaik. A székelyhídi roma gyerekek viszont gyengébb teljesítményt érnek el albán társaikhoz viszonyítva, és gyengébben teljesítenek, mint egynyelvű társaik, habár emlékezőképességük megfelelően fejlettnak mondható. Elsődleges oknak az tudható be, hogy anyagi és nyelvi hátránnyal indulnak, kezdő szinten beszélnek az

ország hivatalos nyelvét, nem mondhatók balasz kétnyelvűnek, sem pedig többnyelvűnek, mint a Koszovóban élők.

Székelyhídon az első négy tanulmányi évben rendelkezésre állnak roma nyelvű tankönyvek, szótárak, viszont az oktatáspolitikai nem biztosítja számukra a roma nyelven történő oktatást. Koszovóban az állam biztosít számukra televízió csatornát roma nyelven és iskolán kívüli tanórák szervezésével megtesz mindent annak érdekében, hogy integrálja őket, viszont az oktatási intézményben sem támogatott a roma nyelven történő oktatás.

A székelyhídiaknak nehézségeik támadnak a román nyelvet illetően, a koszovói gyermekek semmiféle nyelvi nehézségbe nem ütköznek, mert az oktatáspolitikai támogató jelleggel bír. Magas szinten beszélnek az albán nyelvet, mivel kötelező az albán nyelven tanulni. Székelyhídon a magyar kisebbség nyelven folyik az oktatás. A törvény szerint a román nyelvet idegen nyelvként kellene tanulniuk, a gyakorlatban viszont ez nem valósul meg. A gyakorlat azt mutatja, hogy a románt anyanyelvi szinten kell tanulniuk.

#### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Baddley, Alan (2005). *Az emberi emlékezet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bartha Csilla (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha Krisztina (2016). *Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai*. Kolozsvár – Nagyvárad: Erdélyi Múzeum Egyesület – Partium Kiadó.
- Grosjean, Francois (1992). Another view of bilingualism. In R. J. Harris (Ed.), *Advances in psychology, 83. Cognitive processing in bilinguals* (pp. 51–62). Oxford, England: North-Holland.
- Mackey, William F. (1959), "Bilingualism," *Encyclopaedia Britannica*. [2017.12.10.] < URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/canadian-journal-of-linguistics-revue-canadienne-de-linguistique/article/description-of-bilingualism/26FFC45CC887C1AD025D8901A0C1FE52>
- Mackey, William F. (1968). The description of bilingualism. In Fishman, Joshua A. (ed.) *Readings in the Sociology of Language* (pp. 554–584). <https://doi.org/10.1515/9783110805376>
- Mackey, William F. (1972). A typology of bilingual education. In Fishman, Joshua A. (ed.) *Advances in the Sociology of Language* (pp. 413–432). The Hague: Mouton.
- Navracsics Judit (2010). *Egyéni kétnyelvűség*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Avon, Multilingual matters.
- Túri Zsolt – Németh Dezső – Hoffmann Ildikó (2014). Nyelv és emlékezet. In Lukács Á. – Pléh Cs. (szerk), *Pszicholingvisztika 1-2*. (old.: 743–771). Budapest: Akadémiai Kiadó.

# KARÁSZI ÉVA – ZSUZSANNA

elemi iskolai tanár, Zelk Zoltán Általános Iskola, Érmihályfalva  
evazsuzsakaraszi@gmail.com

## A kenyér nyelvi képe a magyar és a román gyermekirodalmi alkotásokban

*A nyelvi világkép – az átlag nyelvhasználó tudásán alapuló kép, a világ megértése és interpretációja (Bańcerowski 2000). Ezzel is magyarázható, hogy elvont fogalmakról minden nehézség nélkül tudunk beszélni, mert megvan hozzá az a mentális háttér, ami segít a kategorizálásban. Tanulmányomban a kenyér nyelvi képének vizsgálatára vállalkozom a magyar és a román gyermekirodalmi alkotásokban, valamint arra, hogy megvizsgáljam, milyen helyet foglal el a 9–10, illetve 14–15 éves tanulók mentális lexikonjában. Kutatásom Anna Wierzbicka metanyelv-elméletéből indul ki, amely kulcsszavak elemzése alapján vizsgálja a különböző kultúrákat. Alkalmazott módszereim a korpuszok párhuzamos elemzése, kérdőíves felmérés, résztvevő megfigyelés a tanítási órákon, a diákokkal folytatott gyakorlati tevékenységek során.*

Kulcsszavak: kenyér, domén, profil, analogikus gondolkodás, belső kép, nyelvi világkép

### Bevezetés

A kenyér alapszavunk egyszerre jelenti a földhöz kötött, mindennapi valóságot és az imává fokozódó költészetet. Nem véletlen, hogy számtalan nyelvben, így a magyarban is a kenyér és az élet ugyanazt jelentő, egymást helyettesítő alapszavunk. A lexéma megtalálható mind az ÉkSz.-ban, mind a DEX-ben szóösszetételekben, kollokációkban, közmondásokban.

Nyelvünkben legalább 150 olyan közmondás van, ami a kenyérral kapcsolatos. Nem csak a közmondásokban, de a népdalokban, a népmondákban és a népmesékben is gyakran szerepel a kenyér szó. Emé fontos élelmiszernek szerepét a magyar folklórban alapvetően befolyásolta a mindennapi táplálkozásban elfoglalt központi helye, ami által a termékenység és bőség szimbólumává vált.

Tanítóként mindennapos tevékenységeim egyike a meseolvasás, mesemondás. A mesék olvasása során merült fel bennem a kenyér nyelvi képének tanulmányozása. Dolgozatom célja a magyar és román nép gondolkodásmódjában jelen lévő hasonlóságok és különbségek felkutatása a kenyér nyelvi képének elemzése által, melyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy felkeltsem tanítványaim érdeklődését a többségi nép kultúrája iránt, rávilágítva a hasonlóságokra és a különbségekre. Továbbá olyan

gyermekirodalmi alkotások felkutatása, amelyek tanulmányozása során bővíthető a lexémához kötött mentális lexikon, és hozzájárulnak a nyelvben tükröződő háttérjelentések megértéséhez.

Kutatásom problematizáló kérdései: 1. Hogyan jelenik meg a kenyér nyelvi képe a magyar és a román gyermekirodalmi alkotásokban? 2. Miben hasonlít és miben tér el a nyelvi világkép a tanulmányozott korpusz alapján? Dolgozatom legfőbb kutatási módszere a kiválasztott korpuszok párhuzamos elemzése. A *Nagyapó mesefája*, Asztalos Lajos: *Kinek szól a kakukk*, Móra Ferenc: *Mindennapi kenyérünk*, Ion Creangă: *Povești, povestiri, amintiri* (= *Mesék, elbeszélések, emlékek*), Kányádi Sándor: *A bánatos királylány kútja* című mesegyűjteményekből válogattam magyar és román mesék közül, amelyekben ráleltem a kenyér szóra mint denotatív jelentésű lexémára, és ebből kiindulva próbáltam konnotációkat felfedezni, amelyek alapján rekonstruálhattam a nyelvi világképet. Az elemzés mellett alkalmaztam a résztvevő megfigyelést mint az antropológiai nyelvészet módszerét, a tanítási órákon, a diákokkal folytatott gyakorlati tevékenységek során. Kérdőíves kutatást is végeztem az érmihályfalvi tanulók körében, Bańcerowski Janusz (2008, 204–210) nyelvi világképkutatásban alkalmazott standard kérdéseit adaptálva, 9–10, valamint 14–15 éves magyar és román nemzetiségű diákoknak tettem fel a kérdéseket: *Mit jelent számodra a kenyér?*, illetve *Milyen szólás vagy közmondás jut eszedbe a kenyérről?* Ezek feldolgozása nem reprezentatív értékű, de érdekesnek találtam a gyermekek meglátását bemutatni a témával kapcsolatosan.

## Elméleti háttér

Hegedűs József nyelvész megfogalmazásában a nyelvi világkép nem más, mint nyelvben reprezentált mindennapi tapasztalat, tudás, mentális valóság (Hegedűs 2000). Nyomárkay István szemléleti háttérnek nevezi, amely a szóalkotást, kifejezések létrehozását határozza meg (Nyomárkay 2010). Magyarai Sára nyelvi világkép meghatározásában kiemeli a közösség hasonló gondolkodását, amely a nyelvben is kifejezést nyer: a közös múlt nyelvi lenyomata: tapasztalatok és követendő viselkedési modellek összessége (Magyarai 2012).

A nyelv mint az emberi megnyilatkozás eszköze, magában hordozza és kifejezi azt az örökséget is, amelyet egy közösség tagjai továbbadnak egymásnak generációról generációra. Boross Viktor szakpszichológus szerint a kumulatív kulturális evolúció fogalma, hogy nevelődésünk során, akarva akaratlanul átvesszük a régi emberek világlátását, elődeink nyelvi tudását (Boross 2013, 393–400). Az észlelés és tapasztaltszerzés során olyan elvont fogalmakat társítunk objektív világunk tárgyaihoz, jelenségeihez, amelyek hozzájárulnak nyelvi szövetünk kialakulásához. A szó által előhívott jelentés mint a világ interpretációjának az eredménye, kulturálisan meghatározott. A kognitív nyelvelmélet szerint az ember olyan fogalmi rendszert hoz létre, amely összhangban áll a valósággal, melynek képe tükröződik a nyelvben.

Minden szó rendelkezik denotatív, konnotatív és metaforikus jelentéssel is. A denotatív jelentés az elsődleges jelentésre vonatkozik, amelyet szövegkörnyezet nélkül is megérthetünk, közel áll a szótári jelentéshez. A konnotatív jelentés esetén a

szójelentés kiegészül mellékjelentésekkel. Fontos, hogy egy konkrét kifejezés hogyan konceptualizálódik, milyen rejtett tartalommal telítődik. A tapasztalati alapú nyelvi kategorizáció kétségtelenül hatással van gondolkodásunkra és világvéleményünk formálására. „A mód, ahogyan beszélünk egy fogalomról, tárgyról vagy akár egy élőlényről, elárulja azt is, hogy hol helyezhető el az a bizonyos fogalom, tárgy vagy élőlény az értékrendszerünkben” (Magyari 2014, 75).

### A kenyér mint hívószó

Anna Wierzbiczka olyan metanyelv-elméletet dolgozott ki, amely kulcsszavak elemzése alapján vizsgálja a különböző kultúrákat. Hogy egy szó mitől válik kulcsszóvá, annak jól meghatározott lépései vannak: (a) az adott szó része-e a közösség aktív szókincsének, (b) gyakran fordul-e elő az érzelmek kifejezése során, (c) gyakori-e a népköltészeti alkotásokban, közmondásokban.

Ezeket a lépéseket követve vizsgáltam azt, hogy a kenyér szó kulcsszónak minősül-e a magyar és a román nyelvben. A lexéma nyelvi képének kutatása során még Bańcerowski Janusz kognitív tartományra, doménre, kategóriára, profilra, profilírozásra vonatkozó elméleti és gyakorlati tanulmányait vettem alapul.

A szótári vezérjelentést megfigyelve az ÉkSz. szerint a kenyér/pâine (főnév): gabonaalapú étel, gabonalisztból vízzel és sóval dagasztott, kovással vagy élesztővel kelesztett, különféle alakú és méretű, kemencében vagy forró felületen, kőlapon megsütött ennivaló. Az ÉkSz., illetve a DEX szerinti magyarázata megegyezik. Mindkét szótárban találunk további részletezést a kenyér szó átvitt értelmeire vonatkozóan, melyek megegyeznek a két nyelvben, és az anyagi javakra, pénzkereső foglalkozásra (*kenyeret keres, a maga kenyérére él*), szakrális jelentésre, a tájszólásban használt romlott mézre vonatkoznak. Szótári előfordulása szerint több szóösszetételben is megtalálhatjuk (*rozskenyér, búzakenyér, kenyérmorzsa, kegyelemkenyér, kenyértörés*). Származékai: *kenyeres, (le) kenyerez*.

Mindkét szótárban szóösszetételek egyik tagjaként is megtaláljuk: *kenyér-gabona (= cereale panificabile), kenyérsütés (=coacerea pâinii), kenyértészta (= aluat, cocă), kenyérkosár (= crinolină, coș de samar)*.

Megtaláljuk még a *keserű kenyér (= pâine amară), katonakenyér* vagy *komiszkenyér (= pâine de cazarmă)* kifejezéseket, melyek mindkét nyelvben ugyanazzal a jelentéssel bírnak, a nehéz munkával, verítékkel megkeresett mindennapi betevő falatot, a test és lélek megpróbáltatásait, a katonaelet szenvedéseit. Mivel a katonáskodás emberi tevékenység, így a személy doménben lokalizálható, és a férfi profilt hívja elő. Bár túlnyomóan pozitív érték társítható a kenyér alapszóhoz, mégis találunk negatív töltetű kifejezéseket és szólásokat is. A *kegyelemkenyér*, alamizsnát, szánalomból adott ételt, vagy munkát jelent, míg a kenyértörés a vitás helyzetekben való döntésre utal. A román nyelvben egyiknek sincs megfelelője. Frazeológiai egységekben hívószóként jelenik meg szólásokban, közmondásokban. A *megette a kenyere javát* idős személyre utal, az idő doménjében a kor profilját hívja elő, a román nyelvben nincs megfelelője. A kenyér lexéma utal a megélhetésre is, *kenyérkereset (= a căștiga pâinea), kenyere vesztett (= a-și pierde pâinea)*. A *kenyérkereső (= susținător*



de familie) a családban, a tradicionális kultúrában, általában az apa, ezért a személy doménben a férfi profilját hívja elő, de míg a magyar nyelvben keresik a kenyeret, addig a román nyelvben nyerik a kenyérkereső állást. A *kenyér van a hátán* kifejezés a testi fogyatékosokra, púposokra utal a magyar nyelvben.

Mindkét kultúrában megjelenik ennek az ételnek személyként való tisztelete, a szakrumban konceptualizálódva, mint Krisztus teste. A román és a magyar folklórban is kiemelkedő helyet foglal el a kenyér szavunk. „Mit búsulsz kenyeres, midőn semmid sincsen?” Kallós Zoltán gyűjtésében találjuk Buga Jakab 17. századi énekét, melyben a kenyeres, megbízható katonatársat jelent (Kallós 1971, 556–557). A *Beszegődtem Tarnócára bojtárnak* című népdal egyik sorában „a gazdámval leszek majd egy kenyéren” az egy kenyéren lenni (Cz–F) kifejezés jelképesen a bojtár és a gazda közös életvitelére utal.

A *Din bucata mea de pâine, Mama coace pâine* című dalokban is megjelenik a kenyér, mint életet fenntartó táplálék. Az irodalomban több szerző is ír a kenyérről, cipőről, lángosról. Mindkét nép a hagyományokat követve, napjainkban is kenyérrrel és sóval (= a întâmpina cu pâine și sare) fogadja a kedves vendéget. Mindezek alapján megállapítható, hogy a kenyér lexéma mindkét nyelvben kulcsszónak minősül, nyelvi képének tanulmányozása indokolt.

### A kérdőíves kutatás mintája

A kérdőíves kutatást az érmihályfalvi Zelk Zoltán Általános Iskola magyar és román tagozatos harmadik, negyedik, illetve hetedik és nyolcadik osztályos tanulói körében végeztem, összesen 132 tanulót megszólítva. A magyar tagozat harmadik és negyedik osztályaiban 40 tanulót, míg a román tagozat harmadik és negyedik osztályaiban 23 tanulót vontam be a kutatásba. A magyar tagozat hetedik és nyolcadik osztályaiban 41 tanulót, míg a román tagozat hetedik és nyolcadik osztályaiban 28 tanulót kérdeztem meg. A válaszadók életkora 9–10, valamint 14–15 év között található, a nemek megoszlása szerint 78 lány és 54 fiú töltötte ki a kérdőívet. Lakóhelyüket tekintve a harmadik és negyedik osztályosok 93,12% Érmihályfalvát jelölte meg lakóhelyül, míg 7,98% a környező favakból (Érsemjén, Érkörtvélyes, Szalacs) ingáznak. A hetedik és nyolcadik osztályosok 89,90% érmihályfalvi, 11,10% a fentebb említett favakban lakik. Vallási hovatartozásukat tekintve a harmadik és negyedik osztályos tanulók 80,15% református, 15,20% római katolikus, 1% baptista, 3,75% ortodox. A hetedik és nyolcadikosok 76,30% reformátusnak, 15,87% római katolikusnak, 6,93% ortodoxnak, 1% baptistának vallotta magát. Megjegyzem, hogy a román tagozaton, úgy az elemi, mint a gimnáziumi osztályokban a diákok 35% magyar anyanyelvű. Az általam feltett kérdésekre *Mit jelent számodra a kenyér? Milyen szólás, közmondás, irodalmi mű címe jut eszedbe a kenyérről?*, minden diák önállóan, külső támogatás nélkül, a szabad válaszadási lehetőséggel élve felelt.

## A szemantikai domének feltárása

Az elemisták válaszaikban több esetben utaltak a kenyér formájára „kerek, nagy, dúcos”, „este rotundă, mare”(= kerek, nagy), állagára, „a kenyér puha, lágy”, „pâinea este moale”(= a kenyér puha), mely a szubsztancia doménben, a szilárd tárgy profilját hívja elő. A kenyérsütéshez kapcsolódó konkrétumok említése búza, kemence, liszt, pék, zsák az elemisták válaszaiban található mindkét tagozaton. A metaforikus válaszban „a kenyér puha, mint a szivacs” szintén szubsztanciaként, olyan tárgyként jelenik meg, amelyik lyukacsos, rugalmas. A gimnazisták egyetlen válaszában sem találtam erre utalást. A szubsztancia doménben való lokalizálás mind a 9–10, mind a 14–15 éveseknél megjelenik, a kenyér olyan anyag, amely fenntartja az életet, energiát ad, vitaminokat, szénhidrátokat tartalmaz „a kenyér biztosítja az energiát”, „este alimentul de bază, conține vitaminele B și carbohidrați”(= alapélelmiszer, B vitaminokat és szénhidrátokat tartalmaz). A 14–15 évesek többségénél megjelenik az élet doménje, amikor a kenyér nem más, mint maga az élet „számomra a kenyér az életet jelenti”, „sokaknak csak a kenyér jelenti az életet”, „pentru mine pâinea înseamnă viață”(= számomra a kenyér az életet jelenti), „pâinea este viața primită de la Dumnezeu”(= a kenyér az Istentől kapott élet). Minden korosztálynál megjelenik a szó metaforikus, átvitt értelme, mely a sacrum doménben lokalizálható „a kenyér Jézus teste”, „pâinea înseamnă Isus”, (= a kenyér Jézust jelenti). A szakrális jelentés mellett megjelenik a mindennapokban nehezen megkeresett kenyérré való utalás „szüleink fáradságos munkájának gyümölcse”, „lucru pentru care părinții lucrează din greu” (= dolog, amiért a szüleink sokat dolgoznak), tehát érték, kincs. A profán szférában megjelenik az utalás arra, hogy a kenyér fogyasztása nem egészséges „a sportolók nem fogyasztják, mert hízlal”. A személy doménben a szülők, illetve a társ profilját hívják elő a gimnazisták válaszaik „... elkísér a bölcsőtől a sírig”, valamint a férfi profilját, hiszen az erő neki tulajdonítható „...számomra a kenyér erőt jelent”, „számomra a kenyér támaszt jelent”. Megfigyelhető az idő doménje, a kezdet és a jövő profiljában „új kenyér, új nap, új esély”, „nekem a kenyér a jövőt jelenti”. Az illat domén is megjelenik „a kenyér illata a családi ebédre emlékeztet”. A tevékenység doménben a munka profilját hívja elő „számomra a kenyér munkát jelent, mindenért dolgoznunk, tennünk kell”.

*A Milyen szólás, közmondás, irodalmi mű címe jut eszedbe a kenyérről?* kérdésre mind a magyar, mind a román tagozatos 9–10 évesek nagy része nem adott választ, néhányan a *Mi Atyánk* sorát idézték, valamint az *Aki nem dolgozik ne is egyék.*, *Cine nu muncește, nu mănâncă.* (= Aki nem dolgozik, ne is egyék), *Ha megdobnak kövel, dobj vissza kenyérrrel.* *În cel care dă cu piatra în tine, tu dă cu pâine* (= Azt, aki kövel dob meg téged, te kenyérral dobd meg). *Kölcsönkenyér visszajár.* közmondásokat írták. Mindkét tagozat gimnazistái több közmondást idéztek. A *Kölcsönkenyér visszajár* náluk is gyakori, valamint a *Madárlátta kenyér. Megette a kenyere javát. Búsul, mint akinek megette a kutya/kakas/tyúk a kenyerét. Fiecare pentru sine croitor de pâine.* (= Mindenki magának teremti meg a kenyeret.) *În pământul negru se face pâine albă.* (= Fekete földben fehér kenyér terem.), *Omul bun e ca pâinea cea de grâu.* (= A jó ember olyan, mint a búzakenyér.)

Általában kevés irodalmi műre asszociáltak a gyerekek a kenyérral kapcsolatosan. Az elemisták a *Dolgos és a lusta lány*, *Fata babei și fata moșneagului* (= Apó lánya

és anyó lánya) című meséket, illetve Kányádi Sándor *Kenyérmadár* és Ion Creangă *Cinci pâini* (= Öt kenyér) című elbeszéléseket említették. A 14–15 éveseknek elsősorban a *Biblia*, Grimm *Holle anyó*, Petőfi Sándor *Fekete kenyér* című költeménye, valamint a fentebb említett két mese jutott eszükbe. Érdekesnek találtam a Toldira való asszociációt „nekem a kenyér Toldi egyszerűségét, szerénységét és erejét juttatja eszembe”.

### A magyar nyelvű korpusz elemzése

A magyar gyermekirodalomban igen gazdag korpuszra találtam, amelyeknek már a címében is szerepel a kenyér szó. Megvizsgáltam, hogy ezekben a kenyér, mint jel, motívum, vagy a történet tárgyaként jelenik-e meg, valamint milyen doméneket hív elő, mint kulcsszó, és ezáltal hogyan fejlődik a gyerekek mentális lexikonja, nyelvi képe. A *király kenyere* című magyar népmesében a kenyér, értéként jelenik meg. A király által egyáltalán nem ismert eledel az alattvalók számára felbecsülhetetlen kincs. Értéke csak növekszik, amikor a király megparancsolja, hogy az asztalán minden étkezésnél legyen kenyér „Mától fogva a kenyér soha ne hiányozzék az asztalomról!”

Másik két történetben, *Eb, aki a kanalát meg nem eszi* népmesében és ennek a mesének Móra Ferenc által feldolgozott változatában, a *Gergő juhász kanalában* eszközként, használati tárgyként jelenik meg. Móra másik meséjében, a *Mindennapi kenyérünk* címűben, olyan személyként lokalizálható a lexéma, aki elkerüli a szegény ember házát „... már a kenyér is nagyúr lett, elszokott a házunktól.” Móra Ferenc, Arany János és Petőfi Sándor a kenyér különlegességét nemcsak a hasonlatokkal, de az elé helyezett melléknévvel „kakastejes”, „madárlátta” is szeretné hangsúlyozni „Mindenkinek a tányérja mellé oda volt készítve a kakastejes fehér cipó.” „... kutat az apró nép,/örülne, ha benne, madárlátta kenyér – darabocskát lelne.”

A *kicsi dió* című magyar népmesében két domént is előhív a kenyér szó. Különös, szakrális szerepet kap. Péter és Pál apostol a szentségként tisztelt kenyérral győzi le az ördögöt. Ugyanakkor a személy domén is megjelenik, ez a kenyér „elmeséli” az ördögnek, mennyit túrt és szenvedett egészen addig, amíg a learatott gabonából kenyérré nem lett. A nő profilját hívja elő, amikor türelemre inti az ördögöt, ami inkább a nő jellemzője.

A cipó-ban szintén a személy doménját hívja elő, olyan gyermek profiljában lokalizálható, aki dicsekvő, de ugyanakkor hiszékeny, naiv, könnyen becsapható „Ülj fel ide a nyelvem végére, és úgy dalolj! A cipó felugrott a róka nyelvére... róka meg: ham! - bekapta a hengegő kiscipót.”

A *Derék Jankó és a kemény kenyér* mesében a kenyér, mint segítőtárs, mint kitartásra ösztönző, kemény férfi tűnik fel, aki arra biztat, hogy az elkezdett munkát kitartóan véghez kell vinni „... akkor megszólalt a cipó: – Hallod-e, te derék legény! Ember vagy te, mert nem hagytad abba, amit elkezdted!”

A szorgos és a lusta lány meséjében szintén személyként jelenik meg a kenyér, aki segítséget kér mindkét lánytól, és azt, aki megtagadta a segítséget megbünteti, míg a segítőkészt megjutalmazza.

Éhséget csillapító szubsztanciaként is megjelenik, mint orvosság, a *Mese a búzaszemről és az életről* című mesében, ahol a koldus éhségét csillapítja, megmenti az

éhhaltól, magát az életet jelenti.

Kányádi Sándor *Kenyérmadár* című elbeszélésében a madár formájúra sütött cipó a nő, az anya profilját hívja elő, aki gondoskodó, törődő személy. Az erdőben éjszaka eltévedt gyermeknek bátorságot adó támaszt, az anya közelségét, melegét jelenti a kenyérmadár.

András Róbert, azaz Bufurc bácsi mai modern meséinek egyikében igen profán eszközként jelenik meg a kenyérgalacsin, melyet légguska töltényként használtak a szülői felügyelet nélkül otthon maradt gyerekek „... lövöldözhetünk, csak nem lőszerrel, hanem kenyérgalacsinnal! Gyúrtam is egyet, betöltöttem a Slaviát, célra tartotam, és tüzeltem ... és találtam!”

### A román nyelvű korpusz elemzése

A román gyermekirodalomban kevesebb népmesére leltem, ami a kenyérről szól. Ez azzal is magyarázható, hogy a román nép ősi foglalkozása a pásztorkodás volt, és nem a földművelés, valamint kevesebb volt a búzatermesztésre alkalmas területük. (MNL) *A Fata babei și fata moșneagului* (= Anyó lánya és apó lánya) című mesében a kenyér, lángos formájában, mint jutalom jelenik, mint a munkáért járó fizetség, az érték doménben lokalizálódva „Cuptorul o aștepta cu plăcinte crescute și rumene.” (= A kemence pirosra sült lángossal várta). *Povestea pâinii* (A kenyér meséje) című mesében személyként, tanítóként jelenik meg a kenyérmorzsa, elmeséli a kíváncsi gyerekek, hogy a kenyér nem a fán terem. *Pâinea de aur și grădina fermecată* (= Az aranykenyér és az elvarázsolts kert) című mesében is az érték doménben lokalizálható, a kapzsiságot, az elégedetlenséget testesíti meg „prințul porunci să vină la curtea sa brutarul ținutului care să îi facă o pâine de aur.” (= A herceg megparancsolta, hogy jöjjön az udvarába a tartományi szakács, és készítse neki egy aranykenyeret.) Ion Creangă, *Cinci pâini* (= Öt kenyér) című elbeszélésében a kenyér szintén az érték domén hordozója, az érte kapott pénz vita tárgyát képezi két jó ismerős között „Ai avut două pâni întregi, doi lei și se cuvin. Și mie îmi opresc trei lei, fiindc-am avut trei pâni întregi.” (= Két egész kenyered volt, két lej jár érte. Magamnak három lejt tartok meg, mert három egész kenyeredem volt.) Ugyanitt éhséget csillapító szubsztanciaként, orvosságként jelenik meg „...călătorul, flămând cum era, se așază...și încep a mânca cu toții pâne goală” (= az utazó, nagyon éhes volt, leült...és mindhárman elkezdtek enni az üres kenyeret). *Povestea unui om leneș* (= Egy lusta ember meséje) című Creangă mesében a száraz kenyér életmentő szubsztanciaként, ajándékként jelenik meg, de a lusta ember visszautasítja „Auzi măi leneșule: te prinzi să moi posmagii singur, ori ba? Ba, răspunse leneșul.” (= Hallod-e te lusta, beáztatod magadnak a száraz kenyeret, vagy nem? Nem, válaszolta a lusta).

### Következtetések

Feltételezésem, amely szerint a magyar és román beszélőközösség gondolkodásmódjában hasonlóságok fedezhetők fel, beigazolódott, de ugyanakkor eltéréseket is

felfedeztem a korpuszok elemzése során. Dolgozatom első problematizáló kérdésének *Hogyan jelenik meg a kenyér nyelvi képe a magyar és a román gyermekirodalmi alkotásokban?* megválaszolására a párhuzamos korpuszelemzés módszerét használtam. Az első meghatározó szempont, amely szerint a műveket kiválasztottam, hogy szerepel – e a címben a *kenyér* szó. Mivel kutatásom tárgya konkrétan körülhatárolható, a korpuszok kiválasztása egyszerű volt. A korpuszok elemzésének összesítését az alábbi táblázatban tüntetem fel, megjelölve, melyik domént hívja elő a kenyér az általam vizsgált anyagban:

Domének	Profilok	Korpuszok	
		Magyar művek	Román művek
Személy	Nő	√	
	Férfi	√	√
	Gyerek	√	
Eszköz	Talizmán	√	
	Használati tárgy	√	
Szubsztancia	Orvosság	√	√
	Gyermekjáték	√	
Érték	Kincs	√	√
	Negatív	√	√
Szakrum	Élet	√	
Idő	Kor	√	

1. táblázat: A korpuszok elemzésének összesítése

*Forrás: saját szerkesztés*

A lexéma nyelvi képének konceptualizációja a kultúrák közötti különbségekre, a közösségek által lényegesnek tartott normabeli eltérésekre is utal. A kenyér lokalizációja a különböző doménekben a mentális lexikonban tárolt, denotatív jelentéseket tükrözi. Ezeket az egyén csak akkor érti és használja, ha szocializációja során megszerzi az ehhez szükséges kognitív képességeket. A mesék hallgatása, később olvasása elősegíti a gyerekek figuratív kompetenciájának fejlődését, különösen a metaforaértésüket és analogikus gondolkodásukat. A gyermekirodalmi művek közös feldolgozása hozzájárul szókincsük bővítéséhez, tárgyi tudásuk gyarapításához, melyek elősegítik metaforikus kompetenciájukat. A közös megbeszélések során a résztvevő megfigyelés módszerét alkalmaztam, figyelemmel kísérve a különböző korosztályok és tagozatok tanulóinak spontán megnyilatkozását a témával kapcsolatban. Ez a leíró – feltáró módszer is segített dolgozatom második problematizáló kérdésének *Miben hasonlít és miben tér el a nyelvi világgép a tanulmányozott korpuszok alapján?* megválaszolására. Minél többet tud a gyermek a világ dolgairól, annál inkább meg tudja teremteni a saját belső képi világát, melyet fejlődése során, a közösségi ráhatásokkal bővít és megjelenít nyelvi megnyilatkozásaiban. Az általam vizsgált korpuszok tematikus csoportosítása, bemutatása, feldolgozása, összehasonlítása a tanulókkal közösen, a kenyérről alkotott nyelvi kép fokozatos fejlesztéséhez vezethet. A tanu-

lók körében végzett kérdőíves felmérés szintén hozzásegített a második kérdésem megválaszolásához, valamit megmutatta, mi az, amit fejleszteni kell a kenyér nyelvi képének bővítése céljából. Erre a legalkalmasabbnak az általam vizsgált magyar és román nyelvű korpuszok anyagát találok, melyek fokozatos megismerése olyan tapasztalatokat ad a tanulóknak számára, amely az analógiás gondolkodást, a világról alkotott mentális képet gazdagítja.

#### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Asztalos Lajos (1998). *Kinek szól a kakukk?* Kolozsvár: Tinivár Kiadó.
- Bañcerowski, Janusz (2008). *A világ nyelvi képe*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Czuczor Gergely – Fogarasi János (1862). *A magyar nyelv szótára*. [online] Elektronikus kiad. Budapest: Magyar Elektronikus Könyvtár [2018.05.25] <URL: <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-szotaraczuczorfogarasi-55BEC/>>
- Fónagy Iván (1999). *A költői nyelvről*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Kövecses Zoltán (2011). Kognitív nyelvészet. In Balázs G. (szerk.), *Nyelvészetről mindenkinek* (old.: 153–156). Budapest: Inter Nonprofit KFT.
- Magyari Sára (2012). A munka – pénz nyelvi képe a magyar és román nyelvben. In: Balázs G., Veszelszki Á. (szerk.): *Nyelv és kultúra, kulturális nyelvészet* (old.: 39–44). Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság.
- Magyari Sára (2014). A bor magyar és román nyelvi képe. In Magyari S. – Bartha K. (szerk.), *A nyelv közösségi perspektívája* (old.: 75). Nagyvárad: Partium Kiadó – Erdélyi Múzeum Egyesület.
- Magyari Sára (2015). *A világ nyelvi képe a magyar és a román nyelvben*. Nagyvárad: Partium Kiadó.

## DR. GÉCZI-LASKAI JUDIT

adjunktus, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar,  
Budapest, laskai.judit@chello.hu

### Kézművességről pedagógusoknak

*A Technika, életvitel és gyakorlat több évszázados hagyományokkal rendelkező tantárgy.*

*Az oktatása megújítására jelent meg 2018-ban, az ELTE-Eötvös Kiadó gondozásában, a Kézművesség c. jegyzet, amelyet a tanulmány vázlatosan bemutat. Azokat a kérdéseket is érintjük, hogy fő- vagy melléktantárgy-e a tantárgyunk, melyek a fő célkitűzései és tevékenységei és hogy mit szükséges feltétlenül tudnia a kézművességről egy leendő pedagógusnak?*

Kulcsszavak: kézművesség, elmélet, gyakorlat

„Életvitel és gyakorlat”-nak nevezi a még hatályos magyarországi Nemzeti alaptanterv (Nat), „Technika, életvitel és gyakorlat”-nak<sup>1</sup> a Kerettanterv, a több évszázados hagyományokkal rendelkező tantárgyat. A tanulmány írása idejében kirajzolódni látszik, hogy a megújuló törvénykezés (A Nemzeti alaptanterv tervezete 2018) Technológia címszó alatt illeszteni be az alapfokú képzésbe a Technológia és tervezést, mint kötelező tantárgyat.<sup>2</sup>

A tantárgy módszertani megújításaként először 2015-ben jelent meg a Kézművesség c. segédanyag az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának (ELTE-TÓK) támogatásával (Géczi-Laskai 2015), majd 2018-ban teljességében kiegészült a jegyzet, az ELTE-Eötvös Kiadó gondozásában (Géczi-Laskai 2018).

Az 1990-es évek elején – akkor magam is érintett voltam, mint hallgató - megszűnt a kari Technika tanszék szuverenitása, ami a Közművelődési-, Társadalomtudományi- ill. Matematikai tanszékekkel zajlott egy évtizednyi ideiglenes társulásokat követően a Vizuális nevelési tanszék gondozásába került. Az azóta eltelt több, mint húsz évnyi közös kötelék alatt fokozatosan kirajzolódott, mára konkrétan realizálódott, hogy a tantárgy szerkezete- és tartalma, valamint tanításának módszertani kritériumai és reális körülményei egyaránt megérették az újragondolásra.

---

<sup>1</sup> Az Életvitel és gyakorlat-ot és a Technika, életvitel és gyakorlat-ot is a köznapi szóhasználat, Technikának jegyzem.

<sup>2</sup> A Technológia, az 1–8. évfolyamokon két önálló kötelező tantárgyat jegyez; Digitális technológia és kultúra és a Technológia és tervezés.

A tantárgy felelőseként, a napi alap- és középfokú és felsőoktatás aktív résztvevőjeként elméleti alapokat kerestem a reális gyakorlati megújulásra. Folyamatosan azt tapasztaltam, hogy a közel harminc év alatt egyre súlyosbodó technika tanítás hiányait csak a manuális tevékenységeket favorizáló kreatív szemléletű, a megváltozott körülményekhez rugalmasan alkalmazkodó pedagógusok tudják pótolni.

Az ELTE-TÓK Vizuális nevelési tanszékének tevékenységi körébe mára két lát-szólag önálló témakör oktatása tartozik; a rajz/vizuális nevelés illetve a technika és életvitel, alapismereteik és módszertanuk. A tanító szakos hallgatók az első évfolyamon a vizuális alkotási gyakorlatok/tárgy- és környezetkultúra tantárgyak keretein belül heti rendszerességgel találkoznak a témával, illetve másodévesként a tárgykultúra, technika és kézművességet, és a tantárgy pedagógiai ismereteiket tanulják.

Mivel a vizuális kommunikáció és nevelés egyedi tudományos és gyakorlati tematikája (Bálványos-Sánta 1997) a tanszék tevékenységkörének meghatározó szilárd bázisa, a konstruktív megoldás kiindulási alapját is ez az elmélet, a tárgy- és környezetkultúra elméleti és gyakorlati vonatkozásai jelentették. A technika tanítása megújításnak köszönhetően mára két jelentős eredménye van; a korábbi kurzus Technika, ill. tantárgy pedagógiája megnevezése az ideai tanévtől Tárgykultúra, technika, kézművességre módosult, és a tartalmi reformokat támogató megjelent a Kézművesség online jegyzet.

A tanulmány továbbiakban két tartalmi egységre tagolódik. Egy a fent említett elméleti bázis bemutatását követően a Kézművesség jegyzet vázlatos ismertetésére kerül sor.

### **A kézművesség tematika elméleti relevanciája**

A technika oktatásának új tematikája két tudományos megközelítésre alapoz.

A jegyzet – Néprajzi háttérismeretek c. IV. fejezetében – a néprajztudomány válogott szakterminusait definiálja, a népi tárgykultúrát, majd a néphagyomány tárgyi világát mutatja be. Részletesen jellemzi az irányított szocializáció folyamatát a tárgykultúra szemszögéből, és érvel a kézművesség személyiséget fejlesztő előnyeiről.

Egykor a hagyomány ismeretanyaga a szükségleteket teljes mértékben kielégítette azáltal, hogy magában foglalta a természettel szimbiózisban lévő életmód elméleti és gyakorlati ismereteit és ősi tapasztalatanyagát. A belenevelődés azt jelentette, hogy aki megismerte és folytatni tudta az elődök munkáját, annak a megélhetése biztosítva volt.

Ma a kézműves tárgyalakítás nem alapozhat kizárólagosan az eredeti népművészet formakincsére, motívumaira és technikáira. A régi életforma és a környezet lényegében megváltozott, a tárgyak és motívumaik más jelentéssel bírnak, más a rendeltetésük, vagy akár „hasznavehetetlenné” váltak. A hajdani mindennapos használati tárgyak javarészt esztétikai funkciójú lakásdíszek, vagy múzeumi kiállítási darabok. De kétségtelen az is, hogy napjainkban a néphagyományokat fel/megidéző programok-, a kézműves technikával létrehozott termékek és azok vonatkozásai (pl. történeti, autonóm, szimbolikus, identitást kifejező, esztétikai, természetes anyagfelhasználás stb. okokra visszavezethetően), hol erősebbek, hol gyengébbek, de folyamatos a téma iránti érdeklődés. Annak a sajátos metamorfózisnak vagyunk tehát tanúi – és immár tanítói is –, hogy a jelenkor – mégoly korlátozott érvényű – kereslete és



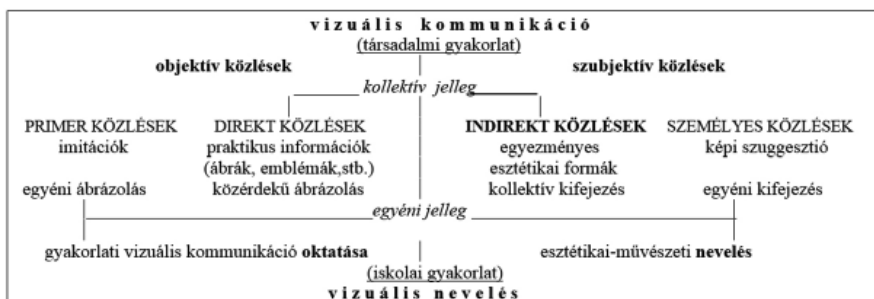
kínálata, a múlt századok tradicionális műveltségének, a népi kultúrának jelenségeit és tárgyait sajátos módon és fokozatosan kiemeli tömegkultúra státuszából. Ebben segíthet a technika tantárgy megreformált oktatása.

Örvendetes, hogy tájékozódva a készülő alaptantervről, a fejlesztési területei fokozottabban lefedik a tantárgy tartalmi részeit, mint a jelenlegi szerkezet, illetve megjelenik az a gondolat, amely szerint: „Az ismeretek szervezője az a környezeti tapasztalások során már kialakult szokásrend, amelyhez életvitelünkkel alkalmazkodunk, és amelynek szervező ismeretei és eseményei a néphagyományok, az ünnepek, a jeles napok” (A Nat tervezete 2018, 272).

A másik elméleti alapot, az a vizuális-esztétikai-művészeti nevelési hangsúlyos alaptétel szolgáltatja, amely kimondja; hogy a képzőművészeti tárgykultúrát gyakran megelőzi a tárgyi környezet formálása mint szocializációs feladat.

A két tantárgy összehasonlítására azok sajátos elméleti területei, gyakorlati tevékenységei, a befogadó és megismerő (elemző) szerepek és az alkotási technikák fókuszában kerül sor. Ez utóbbi szerves része az a fizikai anyag-, eszköz és technikai tárgyközeg, amely magát a produktumot létrehozza.

A vizuális nevelés iskoláztatásának pedagógiai és terminológiai rendszerét szemlélteti az 1. ábra.



1. ábra: Vizuális nevelés pedagógiai és terminológiai rendszere  
Forrás: Bálványos-Sánta 1997.

A ma is releváns alapgondolat szerint az ember által létrehozott „látványok” – esetünkben tárgyak - minden helyzetben közölnek valamit, akkor is, ha nem közvetlen cél maga a kommunikáció. A vizuális nyelv, olyan szellemi közeg, amely az alkotások, közlések elkészültéhez, megértéséhez járul hozzá. Segítségével ismerik meg a gyerekek a tárgy- és jelentésvilág különféle információit. (Bálványos-Sánta 1997)

A vizuális kommunikáció ún. indirekt közlés-típusa tartalmazza elsősorban a tárgy és környezetkultúra praktikus célú vizuális közléseit; a tárgykötő művészeteket, a tárgyak és a környezet díszítését, az építészetet.

Az eltelt 20 év tapasztalata, hogy a technika tantárgy törvényi célkitűzéseiben arra fókuszált, hogy, az ismeret-, munkadarab-, műveletközpontúságtól inkább az önálló, alkalmazás-képes tudás felé orientálódjon. Azonban a pedagógiai gyakorlat olyan fogyatékoságokat jelzett (pl. az utánzás, mint manuális- és érzékszervi tapasztalás hiányában a gyermek nehezebben jut el a magasabb rendű gondolkodási műveletekig), amelyek cáfolják a célok megvalósulását.

Egy másik sebezhető „faktor”, maga a pedagógus, aki (a szakfelügyelet és a -tanácsadás bizonytalansága-, az anyag- és eszközellátottság- és az infrastrukturális hiányok miatt) egyre inkább magára maradt a tantárgy problémáival és leginkább a kreativitásán és az elkötelezettségén múlott az előkészületek felvállalása (pl. előkészítő munkálatok, eszközök karbantartása). Igaz, az anyag- és eszközhiányt látszólag „pótolták” a munkatankönyvek (a mai gyakorlat már ezeket is nélkülözi) és az elvi feladatok, a pedagógusok hozzáállása miatt még gyakorlativá is válhatott a tantárgy, vagy egyre inkább elméletivé alakul.

A hatályos 2012-es alaptanterv Vizuális nevelési, illetve az Technika, gyakorlat és életvitel cél- és feladatrendszerében a tárgy- és környezetkultúra, és a deklarált nemzeti vonatkozású részek egyaránt megjelennek. A konkrét párhuzamosságok fel-tárására, az ún. közműveltségi tartalmak összehasonlításával tettem kísérletet.

A technika tantárgyszerkezeti-, tartalmi- és módszertani megújításához alapve-tő volt, hogy a tárgy- és környezetkultúra és a technika tárgyi kultúra, technológiák, termelés párhuzamosságaira is rávilágítsunk, amit a 2. sz. ábra szemléltet.

évf.	Vizuális nevelés/ Tárgy- és környezetkultúra	Technika/ Tárgyi kultúra, technológiák, termelés
1-4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- környezetalakítás</li> <li>- tárgykészítés</li> <li>- építmény makett</li> <li>- a közvetlen környezet terei, épületei, tárgyai; megfigyelés, leírás, elemzés (funkció, anyag, forma)</li> <li>- a környezettudatosság lehetőségei</li> <li>- a múzeumok szerepe (közvetlen tapasztalatok)</li> <li>- a népi- tárgykultúra és építészet példái; ismeret, elemzés</li> <li>- nemzeti szimbólumok felismerése</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a munka közbeni célszerű rend, tisztaság, takarékoság</li> <li>- a tárgyak, anyagok, eszközök, technológiák megfigyelések, megtapasztalt tulajdonságai</li> <li>- a gyerekek által mindennap használt tárgyak rendeltetése, tulajdonságai; veszélyforrások és baleset megelőzés, segítségnyújtás</li> <li>- tárgykészítés és a tárgykészítéshez kapcsolódó mennyiségi fogalmak; a mennyiségek megállapítása becslés, számlálás, mérés, számítás útján</li> </ul>
5-8.	<p><b>Alkotótevékenység:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Egyszerű tárgyak tervezése, áttervezése, modellezése.</li> <li>- Egyszerű tértervezés és téralakítás különböző eszközökkel.</li> </ul> <p><b>Befogadó tevékenység:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A környezettudatosság lehetőségeinek ismerete, elemzése és értelmezése.</li> <li>- Az építészet legfontosabb alátámasztó és töltefedő lehetőségeinek, ill. alaprajzi elrendezéseinek ismerete.</li> <li>- A lakás-, lakókörnyezet-tervezés szempontjainak ismerete, elemzése.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A tárgyak rendeltetése és használati jellemzői. Tárgyak, szerkezetek, modellek előállítás. A tárgyak és készítésükhöz használt anyagok fizikai és technológiai tulajdonságai.</li> <li>- A kéziszerszámok, eszközök, kisgépek, berendezések rendeltetésszerű, balesetmentes használata.</li> <li>- A megfelelő, egészséges és biztonságos munka-környezet jellemzői. A takarékoság, a munka közbeni célszerű rend és tisztaság, a kitarató, körültekintő munkavégzés szerepe a munka hatékonyságában.</li> <li>- Mindennapi tárgyi világunk: nagyipari termelés és egyedi készítés; javítás, felújítás.</li> </ul>

2. ábra: A Vizuális nevelés és a Technika, életvitel és gyakorlat közműveltségi tartalmai

Forrás: saját szerkesztés

A tartalmak összevetésekor fontos szempontnak tartottam, hogy a Nat fejlesztés-centrikus és a közműveltségi elemei nyitott rendszerként jelentek meg, magukban hordozva az újszerű és részletekre kiterjedő kerettantervi lehetőségeket. Ezt példázza a fenti táblázat számos közös objektuma is, egyben támogatva a taglalt elméleteket is.

A műveltségi terület kiemelt céljai nagy hangsúly helyeznek a tevékenykedésre (cselekvő részvétel, kísérlet, megfigyelés), a szociális kompetenciák sokirányú fejlesztésére, a közösségi élethez, a munka világába való belépéshez szükséges képességek elsajátítására, az egészséges és aktív életmód kialakítására, az öntevékeny kreativitásra. Fejlesztési cél a tudás örömeinek, a beleélésnek, a személyes véleményalkotásnak és a társas tanulás különböző formáinak szerepeltetése is.

Tehát a tárgy- és környezetkultúra, valamint tárgyi kultúra, technológiák, termelés azonos tartalmainak szoros párhuzama igazolt alapjaként szolgálta módszertani megújulás elméletéhez.

A tárgyi kultúrát formáló – immár az esztétikai-művészeti nevelés mellé társuló technikai nevelés – pedagógiai és nevelési céljai vitathatatlanok. Ha a vizuális nevelési- és technika tárgy(i)kultúra tartalmakat nem különálló tantárgyi témáknak tekintjük, hanem ún. gyűjtőfogalmakként vizsgáljuk, a vizuális kommunikáció/tárgykultúra metodikáját a népi tárgykultúra tanítására („hagyományosan”), illetve az újrahasznosítás témára („újdonsgként”) tökéletesen alkalmazhatjuk (Géczi-Laskai 2018).

## **A jegyzet tartalma**

A módszertani segédanyag első része általános tantárgy pedagógiai ismereteket tartalmaz. A társtudományok támogatása, a szakmetodikai alapvetések, a módszertani szemelvények, a tanóraszervezés egyértelmű kérdései mind azt célozzák, hogy egy jól követhető, tevékenység centrikus lehetőséget kínáljunk leginkább a magyar néphagyomány és tárgykultúrája segítségével (akár a technikai/tárgyi kultúra, vagy a vizuális kommunikáció/tárgykultúra a domináns).

A második egység – a mai iskolai lehetőségeket és körülményeket fokozottan figyelembe véve – a gyakorlati tevékenységekre, a befogadó és megismerő (elemző) szerepekre és az alkotási technikákra fókuszál. Ez utóbbi szerves része az a hallgatók által a tanévek során kipróbált fizikai anyag-, eszköz- és technikai tárgyközeg, amely magát a képekkel prezentált, kézműves produktumokat létrehozta.

A III. fejezet a kézművesség jelentéskörét és elméleti relevanciáit ismerteti, szervesen kapcsolódva a következő egységgel, amely a Néprajzi háttérismeretekről szól.

Mivel már nem örököljük természetes nyelvként az anyagismeretet és a formakincset, és a népi tárgyak és technikák lemásolásával sem szerezhettük meg az igényes alkotómunkához szükséges tudást, a kézművesség, mint alkotás az anyagok újrafelfedezésével, megmunkálásával egy újszerű, sokoldalú kísérletezés folyamatává válik.

Ennek a „megújulva alkotásnak” alapja a természet folyamatos megfigyelése, a környezet anyagainak megismerése és gyűjtése, az anyagok, formák, díszítmények és technikai fogások felfedezése, kipróbálása. Az eredmény, a megszerzett tapasztalat anyagismeretet, formai és technikai tudás, amely nyomán felelősséggel nyúlhatunk az értékes alapanyagokhoz. Az elkészült tárgyak a kísérletezések által öltenek egyéni

formát, miközben igazodnak a megváltozott életformához, környezethez, és alkotóhoz, eközben betagozódva a ma is élhető tárgykultúrába. A tárgyformálás és díszítés elsődleges eredménye mindig valamilyen működő használati tárgy létrehozása, amely lehet; ajándék, dísz tárgy, vagy játék.

A kézművesség tematika alapvetően a természetes anyagok felhasználását kívánja előtérbe helyezni, de kiegészítésként fontosnak tarjuk az újrahasznosított tárgykészítéssel való foglalkozást is, erről szól az V. fejezet, amely a népi kalendáriummal (VI. fejezet) párhuzamosan a fenntarthatóság, környezettudatosság, újrahasznosítás elméleti hátterét vezeti be. Az ember által használt anyagok forrása, lelőhelye a természetes, ill. mesterséges környezet. Mindkettő nélkülözhetetlen összetevője a környezettudatos szemlélet kialakításának is.

A környezetünkben fellelhető és gyűjthető alapanyagokból előállítható használati tárgyak széles választékát a jegyzet VII. fejezete az alábbi példákkal szemlélteti:

1. Papírsárkány készítése
2. Könyvkötés
3. Papírmerítés
4. Természetes anyagok felhasználása (Gyékényparipa, Sodrott gyékénykarkötő, Gyékénycsillag, Csuhémadár, Jézus pólyában, Csuhébab, csuhéangyal, Betlehem)
5. Újrahasznosított anyagok (Gyertyaöntés, Gyertyamártás, Méces befőttesüvegből, Karácsonyfadíszek újságpapírból)
6. Mézeskalács
7. Adventi koszorú készítése
8. Hangszerkészítés természetes anyagokból – farsangi zajkeltők (Szárduda, Kotkodácsoló, Esőcsináló)
9. Bábok, babák (Kiszebáb, Rongybaba)
10. Keresztszemes hímzés (Alapismeretek, Tűpárna, Paripa keresztszemes nyereggel)
11. Tojásírás (Íróka, Tojásbatikolás viasz-technikával)
12. Szarvacska készítése és hengerkötés
13. Fonások (Fonatok 3, 5, 7 szálból, Fonalbabák, Körmönfonás)
14. Szövőkeret készítése és szövés
15. Nemezelés (Nemezlabda, Nemez-zsinór és karkötő)
16. Gyöngyészerek készítése (Egy- és kétszálás fűzés, Gyöngyszövés)
17. Gúzskarika, korbács és kosárfonás

A fent felsoroltak közül egy mintát kiragadva (10. Keresztszemes hímzés - Alapismeretek, Tűpárna, Paripa keresztszemes nyereggel) kívánom szemléltetni a jegyzet VII. fejezetének általános tartalmi jellemzőit.

### **Keresztszemes hímzés**

A tűvel való hímzés az egyszerűbb varrástechnika fejlettebb, művészi formája, amely néprajzi örökségünké vált. A hímzés, népi díszítőművészet egyik legváltozatosabb ága. A keresztszemes hímzés, ún. szálszámolással varrott minta elemei geometrikusak. Ezzel a hímzéssel a használati és az átlagnál ünnepélyesebb lakástextileket, valamint a népviselet darabjait látták el ott, ahol a legjobban kopott.

### *Alapismeretek a keresztzemes hímzéshez*

A keresztöltések csoportjába tartozik az az öltés, amely két egyforma méretű lapos öltés egymással való „+” keresztződéséből keletkezik. Az előzetes tudást nem igénylő hímzést kétféleképpen lehet készíteni. Az egyik módszer szerint először az +-ek egyik szárát kell egy adott sorban elkészíteni, majd visszafelé a másik szárát. Ez akkor praktikus, ha nagyobb felületet kell azonos színű fonallal varrni. A másik módszer szerint egy keresztzemet egyszerre befejezve haladunk, ha a hímzésben elszórta vannak az egyes színek. A bemutatott tűpárna hímzése ez utóbbira példa. Fontos az, hogy bármilyen sorrendben is hímezzük a keresztöltés alsó és felső szálait, azok mindig egy irányba mutassanak, mert csak így lesznek szép egyenletesek az öltések.



3. ábra: A keresztzemes hímzés

*Forrás: saját szerkesztés*

A hímzés az alapanyag fonalainak számolásával készül, a minták szöttes hatásúak. A keresztzemes minták leolvasása során egy négyzetácsos papírról több különböző ábrát kell értelmeznünk. Minden egyes jelöléshez tartozik egy meghatározás, ami megmondja, hogy azt milyen színű keresztöltéssel kell hímézni.

A keresztzemes hímzés hátoldala akkor lesz egyenletes, ha:

- a fonalcsomókat mellőzzük;
- szimpla (egy) szál fonallal hímzünk;
- a minta hátoldalán a már kész öltések mögé rejtjük el a kezdő, illetve záró fonalat (a legelső 4–5 öltésnél aláöltve rögzül).

Szebb lesz a munkánk, ha:

- a már befűzött színt végighímizzük, majd elvarrjuk egy területen;
- mindig meggyőződünk arról, hogy a minta ténylegesen rá fog-e férni az alapanyagra.

Emellett érdemes a fonalak mennyiségét ellenőrizni, ill. felírni a számukat, a pótszerzéshez. A hímzéskezdés a minta- és a textil közepének egyeztetésével kezdődik. A kész munkadarabot érdemes langyos vízben átöblíteni, majd nedvesen kivasalni.

### *A keresztzemes hímzés alapanyagai és eszközei*

A felhasznált alapanyag és a készítőik szerint megkülönböztetjük a vászonhímzéseket, amelyeket rendszeren len-, kender-, pamutvászonra, gyolcsra, ritkábban valamilyen gyári szövetre varrnak, a ház textíliáit, kisebb mértékben a ruhákat díszítik. Ma a legismertebb alapanyagok a kongré (aida), a hímzővászon és a lenvászon. A kongré szövése úgy van kialakítva, hogy kisebb-nagyobb közönként egyenletesen nagyobb

lyuk van szőve. A kongré HPI (hole per inch – lyukak száma inchenként) számától függ a szövés sűrűsége. Létezik egészen apró egységekből álló, és nagyobb lyukú, jobban látható formában is. A kongré megvásárolható méterben (110, 140 vagy 150 cm széles), de létezik már szalagokba szövött változatban is. Az alapszínek nagy változatosságot mutatnak. A hímzővásznonban (gépi szövése egyenletes) és a lenvásznonban (szövése során itt-ott vastagabb szálak kerülnek a az anyagba, így annak az anyaga kevésbé szabályos) nincsenek lyukak a tűnek. Méterben vagy szalagban vásárolhatók. A lenvásznot általában csak természetes anyagokkal színezik, a hímzővásznon viszont nagyon sok színben kapható. A hímzés készítésekor az ollót a fonalak elvágásához kell majd használnunk, így elegendő egy éles kicsi olló. A keresztszemes hímzés fonalai (pl. Anchor, a DMC és a Madeira) osztott szálú hímzőfonalak, egyenként hat összesodort szálból állnak, amelyből többnyire egy vagy kettő szükséges a minták keresztszemes hímzéséhez. Ezek a szálak könnyedén szétválaszthatóak. Egy színből általában 8 méternyi van egy egységbe csomagolva. A fonalak alapanyagukat tekintve lehetnek pamutfonalak, lenes fonalak, és fémszálal fonalak is. A fonalak színeit a gyártók számokkal (és néha betűkkel) jelölik. A keresztszemesekhez nagy fokú (lyukú) tompa tű ajánlott, ami elsiklik a már elkészített hímzés mellett, nem ölt bele a fonalba, így nem roncsolja a szálakat, az anyag lyukában viszont még így is könnyedén bele lehet találni vele. A tű méreteit a használt fonalak száma és a hímzés alapanyagául használt textil anyagsűrűsége határozza meg.

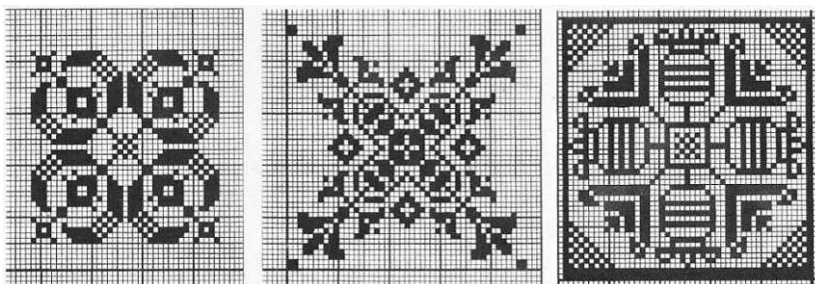
### **Keresztszemes tűpárna**

#### *Szükséges alapanyagok és eszközök:*

- kongré alap (kb. 16 × 16 cm) 2× , a színe, ill. a hátoldala
- tömőanyag: vatta
- kék/piros hímzőfonal
- tompa (a hímzéshez) és hegyes (az összevarráshoz) tű, olló
- négyzetrácsos lap, kék/piros színes ceruza
- magyar középpontos mintakincs

#### *Elkészítés:*

- A hímzésmintát kiválasztjuk és négyzetrácsos papírlapra „kottázzuk”.
- Az alapformákat (két db. négyzet) kiszabjuk, de előtte fontos ellenőrizni a szemszámot!
  - A hímzésmintát kiválasztjuk és négyzetrácsos papírlapra kottázzuk.
  - Kék/piros kitöltés megtervezése.
  - Hímzés színváltásokkal.
  - Összevarrás gépöltéssel (színével befelé, ill. 2-3 ujjnyi tömörés maradjon), majd kifordítás.
- A párna kitömése.
- A nyílás összevarrása.



4. ábra: Gránátalmás, tulipános, betöltetlen gránátalmás minta  
 Forrás: Lengyel 1961, 119.



5. ábra: A minta „kottázása” papírlapra és piros/kék színterve  
 Forrás: saját szerkesztés



6. ábra: Kész tűpárnákon a tulipános minta színvariációi és monogramhímzés a hátoldalon  
 Forrás: saját szerkesztés

### Paripa keresztaszemes nyereggel

*Szükséges alapanyagok és eszközök:*

- kongrécsík (kb. 12 cm)
- kék és piros és egyéb színű hímzőfonal
- filcanyag, gomb, vagy gyöngy

- kevés tömőanyag (vatta vagy gyapjú)
- sodrott zsinór vagy fonal (farok)
- tompa (a hímzéshez) és hegyes (az összevarráshoz) tű
- olló, ceruza, toll
- alaklemez (ló)
- hímzésminta (nyeregdísz)

*Elkészítés:*

- A hímzésmintát kiválasztjuk, ha kell „kottázzuk”. A kongrécsík mindkét végére hímezzük.

- A vízszintes csíkminta alatt az anyagvégeket rojtozzuk.
- A ló két oldalát kiszabjuk a filcanyagból. Ügyeljünk az ellentétes előrajzolásra!
- A ló összevarrása a ritkás hurok (pelenka) öltéssel történik, a faránál hagyunk helyet a töméshez!

- A kitömést (nyak, lábak) ceruzával segítsük (színével befelé, ill. 2-3 ujjnyi tömőrés maradjon).

- A farkat a beillesztés után egy-két öltéssel rögzítsük.
- A szemet mindkét oldalra felvarrjuk (kis gomb vagy gyöngy).
- A hímzett nyeret apró öltésekkel felvarrjuk a ló hátára.



7. ábra: Ritkás huroköltés (pelenkaöltés)  
Forrás: saját szerkesztés



8. ábra: Ló keresztaszemes nyereggel  
Forrás: saját szerkesztés

### *Háttérismeret a keresztaszemes hímzések készítéséhez*

A hímzést a paraszti szóhasználat varrásnak nevezi, és varrónak hívják a speciális készségű hímzőt. A hímzés valószínűleg Ázsiában alakult ki elsőként, és az ókorban világszerte elterjedt volt. Feltehetően a ruhák különböző részeinek összevarrását továbbfejlesztve jött létre. Az első, fennmaradt keresztaszemes alkotás Egyiptomból származik, és időszámítás szerint 500 körül készíthették. Nem sokkal később pedig Kínában is elterjedt, ahonnan pedig átkerült a Közel-Keletre, majd Európába. A nők tömeges beiskolázásáig az öltögetés a betűtanulást is szolgálta. A lányok különféle mintakendőket készítésével kóstolhattak bele a betűk világába. Egy-egy mintakendőre a közösség számára fontos motívumok, valamint az abc betűi és a számok kerültek. Kezdetben a felsőbb rétegek ruházatát díszítették vele, csak 800-900 évvel később terjedt el a szegényebb társadalmi csoportokban. Hazánkban a XVIII. század-



ban lett népszerű, a lánynevelésben kötelező keresztszemes órákat is bevezettek. Itt terítők, takarók, ágyneműhuzatok díszítésére használták, a faliképek később váltak széles körben elterjedtté. A tű a „régisasszony” egyik legfontosabb eszköze volt a mindennapi életben, tehát a déd- és nagymamák generációja az, aki hímzett terítőt, párnát, függönyt. A minták közül a legismertebbek, a beregi minta, amely a piros és kék virágok és a geometrikus formák egyvelege, ill. a tardi keresztszemes, amelynek a geometrikus ábrázolások mellett az „egymás kezét fogó emberi alakok” a legfőbb jellegzetességei. Mára a keresztszemes hímzés átértékelődött. Egyrészt megmaradtak a hagyományos motívumok, amelyeket még mindig sokan készítenek, másrészt viszont egy teljes textiliparág fejlődött ki a modernebb igények kielégítésére. Számátalan kisebb-nagyobb cég vagy vállalkozás készíti a modern keresztszemes készleteket és megjelentek azok a programok is, amellyel egy kép vagy elképzelés alapján akár elkészíthetők az egyedi, saját tervezésű minták (Lengyel 1981).

A Kézművesség jegyzet hat melléklettel zárul, amelyek a tantárgy történetét, az elérendő tanítói kompetenciátartalmakat, az óraelemzés lehetséges szempontjait, a részletes népi kalendáriumot, a természetes anyagok jellemzőit és a technikai kommunikáció ismereteit tartalmazza.

#### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Ágh Zsófia (1993). Útmutató a tárgyi és szellemi néprajz tanításához. Budapest: Tárogató Kiadó.
- Baloghné Zs. Julianna (2002). *A néphagyomány az iskolában*. Debrecen: Pedellus Kiadó.
- H. Bausinger (1995). *Népi kultúra a technika korszakában*. Budapest: Osiris – Századvég Kiadó.
- Bálványos Huba – Sánta László (1997). *Vizuális megismerés, kommunikáció*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Beszprémi Katalin (2002). *Népi játszóház*. Budapest: Hagyományok Háza.
- Gazda Klára (2008). *Közösségi tárgykultúra-művészeti hagyomány*, Kolozsvár: KJNT-BBTE.
- Gécziné Laskai Judit (2013). *Hagyományismereti tankönyvek*. [PhD értekezés] Budapest: ELTE-PPK, 2013.
- Géczi-Laskai Judit (2015). *Kézművesség. A technika, gyakorlat és életvitel tantárgy kiegészítő jegyzete*. [online] Budapest, ELTE-TÓK. 2015. [2018.10.30.] < URL: [http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/szakmai\\_anyagok/tp\\_modszertani\\_anyagok/Geczi\\_Laskai\\_Judit\\_2015\\_Kezmuvesseg.pdf](http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/szakmai_anyagok/tp_modszertani_anyagok/Geczi_Laskai_Judit_2015_Kezmuvesseg.pdf).
- Géczi-Laskai Judit (2018). *Kézművesség*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó Kft. [online] [2018.10.30.] < URL: [http://www.eltereader.hu/media/2018/09/GECZI-LASKAI\\_Kezmuvesseg\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2018/09/GECZI-LASKAI_Kezmuvesseg_READER.pdf).
- Hofer Tamás, Fél Edit (1994). *Magyar népművészet*. Budapest: Corvina.
- Kaposi József (2013). A tartalmi szabályozás változásai. Új Pedagógiai Szemle. 2013/9-10, 19.
- Kiss Sándor (2004). *Technika*. Debrecen: Kölcsey F. Református Tanítóképző Főiskola.
- Lengyel Györgyi (1981). *Keresztszemes kézimunkák*. Budapest: Kossuth Kiadó.

Rádu Ibolya (2002). *Ké(s)zcsodák*. Sepsiszentgyörgy: T3 Kiadó.  
Tátrai Zsuzsanna – Karácsony M. Erika (1997). *Jeles napok, ünnepi szokások*. Budapest: Mezőgazda Kiadó.  
Voigt Vilmos (1972). *A folklór esztétikájához*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

#### **TOVÁBBI FORRÁSOK**

A Nemzeti alaptanterv tervezete. [online] Eger: Eszterházy Károly Egyetem, 2018. [2018.10.30.] < URL: [https://168ora.hu/data/cikkek/155/1552/cikk-155287/a\\_nemzeti\\_alaptanterv\\_tervezete\\_2018.08.31.pdf](https://168ora.hu/data/cikkek/155/1552/cikk-155287/a_nemzeti_alaptanterv_tervezete_2018.08.31.pdf)  
Nemzeti alaptanterv (2012). A Magyar Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, *Magyar Közlöny*, 2012/66/június.

# SIPOSNÉ TAVASZI VIRÁG

tanársegéd, ELTE-TÓK Budapest  
s.tavaszi.virag@gmail.com

## Az anyag-forma-funkció összefüggésének jelentősége tárgyalkotó tevékenységek során alsó tagozaton

*A formális közegben (közoktatás, felsőoktatás) megvalósuló, megfelelően felépített gyakorlati (vizuális, technikai) tevékenységek által a környezetről alkotott kép is folyamatosan módosul. Ezzel kapcsolatosan mindennapjainkban felvetődő központi feladat a fenntartható fejlődés biztosítása, a környezettudatos magatartás fejlesztése is. Az értékmegőrzéssel vagy újrahasznosítással összefüggő gyakorlati tevékenységek egyre komolyabb esztétikai problémákat is felvetnek, mivel a technikai eszközök által rendkívül nagy, de lektorálatlan teret kapnak a különböző ötletforrások. Ezért nagyon fontos feladat formális közegben az anyag-forma-funkció összefüggésének tudatos felismertetése, az anyagok tulajdonságainak megismertetése, a kritikai gondolkodás és az esztétikai nevelés még markánsabb fejlesztése. Lényeges kérdés, hogy miként lehet a sémákat háttérbe szorítani, az arányok jelentőségét, a minőséget, az anyagszerű megoldási módokat előtérbe állítani.*

Kulcsszavak: alkotó tevékenység, környezettudatos gondolkodás, esztétikai nevelés

### A formális közegben megvalósuló technikai ismeretszerzés

Az embert körülvevő hármas környezet (természeti, társadalmi, technikai) és az ember olyan folytonos és szoros interakcióban van egymással, melyben kiemelt szerep jut a tájékozódásnak, helyzetfelismerésnek, tervezésnek. Ebben a folyamatban szerzett tapasztalatok végrehajtható mozgósíthatóságának alapja nem más, mint a környezet megfelelő észlelése. Ezek során fontos szerepet játszik a tapasztalatok hasznosíthatósága, az elvonatkoztatási és általánosítási képesség fejlettsége, a tárgyfelismerés is. A környezetészlelés természetesen nem ennyire egyszerű folyamat, befolyásolja az aktuális helyzet vagy magának az észlelő személynek az életkora, érdeklődése, tudása is (Dúll 2009). Ezek segítik elő a különböző környezeti helyzetekben való eligazodást, a környezetben való megfelelő viselkedést, a hatékony kognitív térképező képesség kialakulását. Az események előrevetíthetősége és az így megvalósuló ismeretszerzés nagyon jól működik az informális közegben. A különböző információk, általánosítások megértése, rendszerbe foglalása azonban már a formális

közegben folyó oktatási folyamat nélkülözhetetlen stádiuma. Azért is fontos ennek ily módon való tudatos fejlesztése, mert csak a pontos környezetészlelés által lehet igazán megérteni a környezet összefüggéseit, így lehet hatékonyan az embert körülölelő környezetet átalakítani és használni.

A magyar oktatási rendszerben a jelenleg Technika, életvitel és gyakorlat elnevezésű (jelenleg hatályos Nemzeti alaptanterv 2012) tantárgy során nyílik leginkább lehetőség minderre. Ennek módját a fenti dokumentumban meghatározott elvek, célok, fejlesztési feladatok és műveltségi tartalmak alapján a kerettantervek még konkrétabban rögzítik.

A környezetátalakítás, anyag-forma-funkcióismeret különböző szintű aspektusai a közoktatás alsó tagozatán a nevelési és oktatási célok meghatározásában, a feldolgozandó témakörök tartalmában, évfolyamonkénti követelményeiben is markánsan jelen vannak. Ezek tanulmányozása során jól látható, hogy az Életvitel és gyakorlat tantárgy alapelve az, hogy funkcionáló tárgyak készítése mellett sajátíttassa el a tanulókkal a mindennapi élet működtetéséhez szükséges gyakorlati tudást úgy, hogy eközben a környezettudatos életvitel iránti elkötelezettségüket is erősíti.

Ebben a gondolatban visszaköszön Merényi György (1998) azon megállapítása is, mely szerint a különböző tárgyak tulajdonságainak, működési elveinek ismerete nélkül a környezetben való lét, és a környezet hatékony továbbalakítása is komoly nehézségekbe ütközik.

Ezért a tantárgynak kiemelt célja, hogy a tárgykészítések közben örömteli alkotó magatartás alakulhasson ki, mert ez által könnyebben fejlődhetnek azok a készségek, melyek a tapasztalatszerző gyakorlati tevékenységekhez szükségesek. Kiemelt fontossága ennek abban van, hogy így szinte észrevétlenül valósulhat meg pl. a különböző technológiai folyamatok megismerése vagy a szakszerű eszközhasználat elsajátítása is. Fontos távlati cél ennek kapcsán az is, hogy a folyamatok közben olyan tevékenységek is kipróbálhatóak, melyek szorosan kapcsolódnak bizonyos szakmákhoz. Ezek megismerése már lehetővé teheti a különféle életpályák iránti érdeklődés felkeltését, a tartalmi jellemzők mélyebb megismerését is.

A gyakorlatorientált tanórák során kiemelten fontos szerep a technikai környezet modellezésének. Azért van mindennek jelentősége, mert a legkülönbélebb munkaszervezési módok megtapasztalása mellett ezen órák legfőbb sajátossága az, hogy a valóság modellezése által még összetettebben ismerhető meg a természeti, társadalmi, technikai környezet, az ezekben előforduló, különböző anyagok tulajdonsága, alakíthatósága, az ehhez legalkalmasabb szerszámok használata.

### **A saját élményből adódó problémák megoldásának lehetőségei**

Az enaktív leképezés közben, mely az ismeretszerzés cselekvésből kiinduló ismeretszerzési modellje (Bruner 1968), az egyén tehát érzékelés útján, az objektív tényeket sorra véve reflektálhatja a jelenségekre, tulajdonságokra, anyagokra, formákra, funkciókra. Ezt követően az analízissal, szintézissel, összehasonlítással eljuthat olyan értelmezésig, melyben a dolgok milyenségének, egységének, egymáshoz való kapcsolatának teljesebb felfogása valósulhat meg. Az absztrakt megállapítások felé

haladva így jöhet létre az a gondolkodási fázissor, melyben végül fogalmakat, ok-okozati összefüggéseket, általánosításokat fogalmazhatnak meg a tanulók az anyag-forma-funkció összefüggésében is. Mindezeket a tantárgy olyan didaktikai sajátosságai biztosítják, melyek által az új műveletek valódi munkafolyamat során válnak szükségessé, s így az ismeretszerzés a tanulók cselekvés közbeni élményére tud épülni. Ebből is adódik, hogy a tanórákon a tevékenység logikája alapján dől el majd a feladatok didaktikai sorrendje is, mert az új ismeret szerzése, vagy a gyakorlás egy ugyanazon munkafolyamat részeként is jelentkezhet.

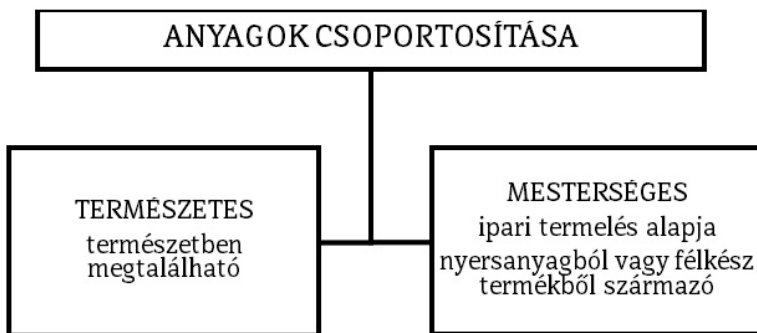
A tanórák motiváló, bevezető részében ezért nagy jelentősége van a problémafelvetésnek. Ez egyrészt mozgósítja a tanulók meglévő tapasztalatainak felidézését, a problémamegoldó gondolkodást, kreativitást, másrészt életszerűségénél fogva a tanulók előzetesen szerzett tapasztalatait is. Így teremthetünk lehetőséget a Technika, életvitel és gyakorlat óra bevezető részében arra, hogy a tanulók felvethessék és megvitathassák ötleteiket. Mivel a régi emlékképek által a korábbi élmények könnyedén bekapcsolódnak a megismerési folyamatba, ez nagyban növelheti az ismeretszerzés aktivitását. A produktív és reproduktív képzelet így járulhat hozzá az új ötletek megszületéséhez, s ez által az ismeretszerzés mind az informális, mind a formális közegben megszerzett tapasztalatokra egyaránt építhet. Ez nem más, mint a tapasztaláson alapuló ismeretszerzés, a rendszerszemléletű gondolkodás és a mentális koordináció kiművelése, mely az alsó tagozatos oktatási folyamat egyik alapvető feladata. A cél az, hogy megtanítva a gyermekeket az alapvető munkafogásokra, anyag- és eszközhasználatokra, fokozatosan alkalmassá váljanak az önálló tervezésre, saját ötletek eredményes megvalósítására. Ez teremtheti meg annak a lehetőségét, hogy az egyre pontosabban megvalósuló munkadarabokon, alkotásokon keresztül minél hatékonyabban tükröződjék az észrevett és látott dolgok lényege. Azért is van ennek a pedagógusok számára további jelentősége, mert ezekből nagyon sok információt kaphatunk a gyermekek belső világáról, személyiségük irányultságáról, alkotóképességük aktuális fejlettségéről.

Ennek elérése érdekében a Technika, életvitel és gyakorlat tanórák meghatározó jellemzői:

- cselekvés/problémaközpontúság
- divergens gondolkodásra nevelés
- önálló/ önszervező tanulói munka fejlesztése
- funkcionális szemlélet
- gazdaságosságra nevelés
- sikertelenség leküzdésére nevelés
- tantárgyak szintetizálása

### **Anyagvizsgálat végzésének fontossága, lényege**

A tanórai problémafelvetés fontos része a különböző anyagok jellemzőinek felteképezése. A korábban említett környezetészlelésnek is legeredményesebb és legegyszerűbb fejlesztési lehetősége az érzékszervek általi, tapasztalati megismerés lehet, mivel ennek során a tárgyak, jelenségek jellegzetes tulajdonságai kerülhetnek így középpontba (*l. ábra*).

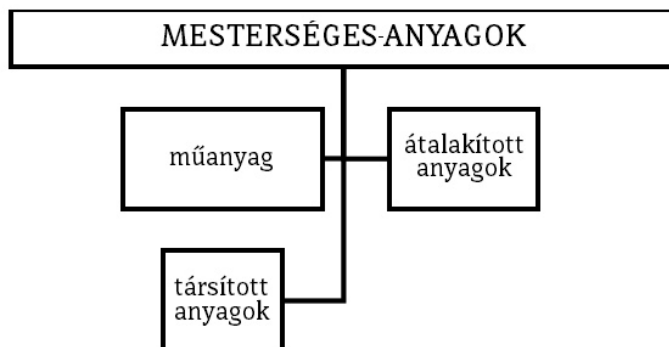


1. ábra: anyagok csoportosítása  
Forrás: saját szerkesztés

Egy-egy anyag tulajdonságainak meghatározása ezért az órákon többféle szempont szerint, a közvetlen kézbeadott anyagok által történik az általános iskola első két osztályában.

pl. \* összehasonlítással: könnyebb – nehezebb, vékonyabb – vastagabb stb.

\* szétválogatással: természetes – mesterséges, lágy – kemény, rugalmas – rugalmatlan stb.



2. ábra: mesterséges anyagok csoportosíthatósága  
Forrás: saját szerkesztés

Természetesen itt nem csupán arról van szó, hogy meghatározott anyagok (pl. képlékeny anyagok, textilek, papírok, fonalak, természetes anyagok, fémek) alaptulajdonságait csoportosítsák, ismerhessék meg a tanulók, s ez által a megfelelő csoportba tudják őket sorolni (2. ábra). Olyan lényegbeli összefüggésben történik mindez, hogy az elkészítendő tárgy formájához, funkciójához milyen tulajdonság alapján (pl. téphetőség, hajtogathatóság, nyírhatóság, nedvesség, hajlíthatóság), melyik anyag lesz a legalkalmasabb. Az ilyen módon elvégzett vizsgálatok, összehasonlítások, szétválogatások, ok-okozati összefüggés-feltárások eredményezik a maradandóbb, rendszerbe foglalt tudást, a képességek sokrétű fejlődését, a világszemlélet formálódását.

Az alábbi táblázatban néhány példa látható a tanórai anyagvizsgálat módjára:

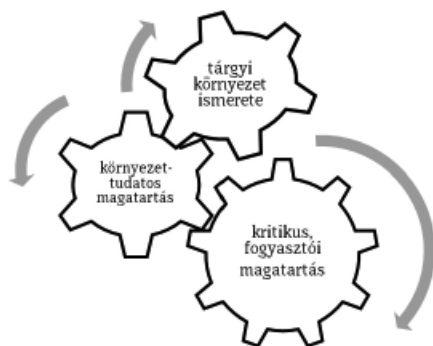
1. munkadarab: üveg mécsesstartó levél vagy papír- dísszel	<ul style="list-style-type: none"> <li>* funkció: hangulatos világítás</li> <li>* fontos tulajdonság: fény áteresztése, biztonság</li> <li>* problémafeltevés: Melyik levél/papír lesz alkalmas az üveg befedésére?</li> <li>* eszköz ennek eldöntésére: 3-4 féle különböző tulajdonságú papír (pl. karton, krepp, selyem, transzparens) vagy levél (erős erezetű, lágy erezetű).</li> </ul>
2. munkadarab: ajándékdoboz	<ul style="list-style-type: none"> <li>* funkció: meglepetés fokozás, ajándékozási kultúra megismertetés</li> <li>* fontos tulajdonság: formartartósság</li> <li>* problémafeltevés: Melyik papír lesz alkalmas az ajándék becsomagolásához?</li> <li>* eszköz ennek eldöntésére: 3-4 féle különböző tulajdonságú papír (pl. karton, krepp, írólap)</li> </ul>
3. munkadarab: zsonglőrlabda	<ul style="list-style-type: none"> <li>* funkció: zsonglőrködés</li> <li>* fontos tulajdonság: feldobhatóság-elkaphatóság</li> <li>* problémafeltevés: Milyen anyagokat használhatunk a külső részhez?</li> <li>* eszköz ennek eldöntésére: 3-4 féle különböző tulajdonságú textil (pl. kordbársony, filc, jersey) Miért lehet alkalmas ehhez a feladathoz pl. az elhasznált zokni? (újrahasznosítás, nyúlékony, puha stb.) Milyen anyagokat használhatunk a belsejéhez, kitöméséhez?</li> </ul>

1. táblázat: Tanórai anyagvizsgálat

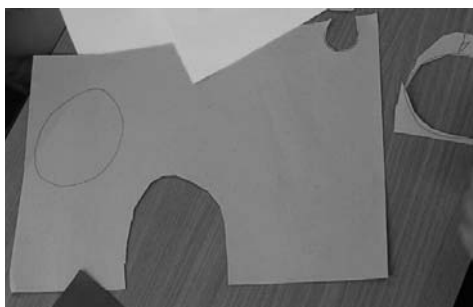
### Az anyagok, formák, funkciók új élete

A fentebb említett példák közül kettő is (mécsesstartó, zsonglőrlabda) olyan dologból készült, melynek korábban más volt a funkciója, mint amivé átalakítani szeretnénk (befőttes üveg, zokni). Az anyag és a forma a mécsesstartó készítésénél megmarad, a labdánál már csak az anyag, hiszen a forma úgy változik (hosszúkás hengerből – gömbölyű), hogy felhasználja az eredeti tulajdonságot (hengerkötés, rugalmasság, nyúlékonyosság). A tantárgy célja ezzel összefüggésben az, hogy az anyagmegmunkáló feladatok során, manuális tevékenységgel feltárja tehát az ember – környezet közötti összefonódást, kapcsolatrendszert, hozzájáruljon a környezettudatos magatartás kialakulásához, az anyag-forma-funkció-szerkezet és eljárási módok összefüggésének széles körű felfedéséhez, a fogyasztói társadalom mechanizmusainak fokozatos megismeréséhez (3. ábra). Jelenünk komoly problémája a fenntarthatóság. Ennek kapcsán egyre gyakrabban vetődik fel tehát a kérdés, hogy a környezettudatos magatartás alakítása milyen formában valósulhat meg az anyagmegmunkáló feladatok során.

Megnyugtató tapasztalat, hogy a környezettudatos magatartás alakítása a különböző anyagok használata közben igen változatosan jelenhet meg. Egyrészt a gyerekek által mindennaposan használt tárgyak rendeltetése, szükségessége, illetve az anyagok tulajdonságai által (pl. természetes anyagok előnyben részesítése). A munka közbeni célszerű rend, tisztaság, takarékoság középpontba helyezésével pedig folyamatosan felhívjuk a figyelmüket az anyagtakarékosságra (formák körbenyírása lehetőleg az adott anyag széléről történjen (1. kép). A másik lehetőség ennek tanítására, hogy eleve akkora anyagokat adunk a gyerekeknek, melyek méretileg nem sokkal nagyobbak, mint a szükséges forma (aminél azért szintén szempont a szélről való körberajzolás és szabás, hiszen a megmaradó anyag, jó lesz pl. kötőnek vagy akár kendőnek is a babához (2. kép).



3. ábra: A tárgyi környezet ismeretének hatásmechanizmusa fogyasztói attitűdökben  
 Forrás: saját szerkesztés



1. kép: Anyagtakarékosság - változó tudatosság feladatvégzés során

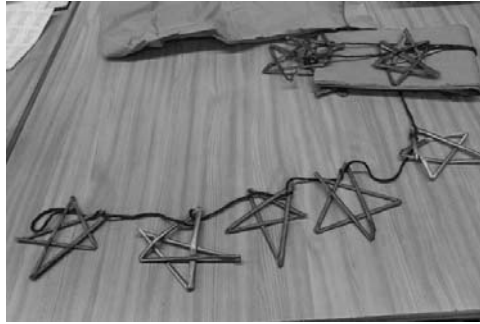


2. kép: Anyagtakarékosság- rögzült szokásrenddel

Mindehhez szorosan kapcsolódik a szelektív hulladékgyűjtés is, hiszen ennek alkalmazásával az anyag új formáinak, új funkcióinak olyan képzeleti előrevetítése történhet meg, mint pl. az anyag- forma- funkció összefüggései miként határozzák meg egy anyag újrahaznosíthatóságának mértékét. Ezen gondolatsor nyomán a komplex gyakorlati problémák megoldási készsége is jelentősen fejlődhet. Az ez által fejlődő természettudományos és technikai kompetencia, a hatékony, önálló tanulás módjai párhuzamba hozhatók Mária Montessori nevelési elvével is, ahol az érzékszervi funkciókat fejlesztő eszközök kiemelt részei a nevelési-oktatási folyamatnak. A szociális és állampolgári kompetencia, a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia alakításához szükséges készségek, képességek megfelelő fejlettsége pedig, már a felgyorsult mai világ változásaihoz való megfelelő alkalmazkodást biztosítják. Másfelől közelítve, az ember ezeknek a segítségével lesz képes az átalakulások irányát és tartalmát tevélegesen befolyásolni (3. kép).

Az is nagyon lényeges kérdés, hogy a tárgykészítés során jelentkező motivált-ság miképpen tudja igényes keretek között tartani a túlburjánzó kreativitást. Ezért van kiemelten nagy jelentősége az esztétikai nevelésnek is. Hiszen ezek során a gyermekek közvetlenül is átélhetik az áttekinthetőség, zsúfoltság, színek, formák egymásmelletiségének hatásait. Így fejlődhet hatékonyan az esztétikai fogékonyság,





3. kép: Újságpapír újrahasznosítása – karácsonyi füzér kerületi karácsonyfára

az esztétikai elemző és értékelő képesség, az esztétikai alakító képesség. Nagyon fontos, hogy ilyen közvetlen módon valósulhasson meg a helyes esztétikai ízlés, a rend és tisztaság iránti igény kialakítása.

### **Az anyag-forma-funkció összhangjának fontossága**

A három fogalom (anyag, forma, funkció) összefüggésének megértése igazán csak a tárgykészítő folyamatok által érhető el, hiszen ezalatt válik valóra a környezeti folyamatok megismerése, az anyag átalakíthatóságának megismerése, problémamegoldó gondolkodás fejlődése, a különféle eljárási módok összefüggésének felfedeztetése.

A tárgykészítő és kreativitás határtalanságának problémái ezért komoly gondot okozhatnak. Nem elég csupán az ötletelés, az esztétikai megfeleltetést is elengedhetetlen mellé rendelni. A formaazonosság mellett (formailag teljesen olyan, mint...) az anyagszerúséget is figyelembe kellene venni, és a funkcióazonosság sem elégséges önmagában. A végső forma meghatározásánál sem nem szerencsés, ha a „cukiság” lesz a fő szempont. Lényeges elem az önszabályozás is. Ha valakinek sok jó, akár esztétikailag is megfelelő ötlete van, akkor abból szelektálni kell. Fontos lenne elkerülni ezen gondolatok egy tárgyra való rázsúfolását. Ez azért fontos, mert az egy tárgyra zsúfolt ötletek amúgy is kioltják egymást, míg több munkadarabra elosztva valóban igényes és értékes dolgok születhetnek. A túlzásúfolt környezet (dr. Balázsne 1992) amúgy is átláthatatlanná, zavarossá teszi a látványt vagy környezetet, szinte meghát-rálásra kényszerítve a látvány szemlélőjét.

Ha folyamatosan lehetőséget biztosítunk arra, hogy a gyermekek a különböző anyagmegmunkálások, tárgykészítések során minél többször találkozhassanak a kompozíció, az elrendezés problémájával, akkor az ilyen típusú tapasztalatszerző alkalmak nagyban segíthetik az elvont esztétikai fogalmak hatékonyabb megértését is. Mindezekért nagyon fontos az igényes és kritikus szemléletmód folyamatos fejlesztése, az anyagvizsgálatok, az arányok, és a minőség jelentőségének hangsúlyozása. A felhasznált anyagok egyneműsége által, az anyagok harmóniája esztétikai harmóniát is teremt. Ilyen alapismeretek, készségek és képességek birtokában lehet csak eredményes és minőségi az önképzés, s csak ezek teszik lehetővé a különböző látványos

ötletek szelektív befogadását is. Az esztétikai nevelés tehát, a tanulók formálásának olyan speciális útja, amelynek során az esztétikum hatásait juttatjuk érvényre a nevelési cél megvalósítása érdekében. Ily módon az arányok jelentősége, az anyagszerű megoldási módok előtérbe állítása, a hasznosság és szépség együttes megjelenésére kell hangsúlyosan ráirányítani a figyelmet. Ezért nélkülözhetetlen az esztétikai elemző és értékelő képesség kiformalása is. Tehát az esztétikai minőségi kategóriák (nem köznyelvi, hanem szakmai) ismerete (Bálványos 2003) elengedhetetlen a pedagógiai munka során. Az ilyen típusú elemzés képességének fejlődésével egyre kifinomultabbá válhatnak az érzékszervek, egyéni véleményalkotások, a szépérzék, arányosság érzék is.

### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bálványos Huba (2003). *Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés*. Budapest: Balassi Kiadó.
- dr. Balázsné Szűcs Judit (1992). Vizuális nevelés. In Porkolábné dr. Balogh K. – Páli J. – Balázsné Szűcs J. – Bíró A. (szerk.), *Kudarc nélkül az iskolában* (old.: 203-221). Budapest: Alex-typo Kiadó és Reklámiroda Bt.
- Bruner J. S (1968). *Az oktatás folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Düll Andrea (2009). *A környezetpszichológia alapkérdései*. Helyek, tárgyak, viselkedés. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Merényi György (1998). *Tárgykultúra, környezetkultúra*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

### TOVÁBBI FORRÁSOK

- Nemzeti alaptanterv (2012). Magyar közlöny MAGYARORSZÁG HIVATALOS LAPJA 2012. június 4., hétfő 66. szám 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról 10635 URL: [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) 2018.december5
- Kerettantervek (2016) 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600022.EMM&timeshift=ffffff4&xtreferer=00000001.TXT> 2018. december 5.

# SZŐCS BRIGITTA-KRISZTINA

óvónő, Lorántffy Zsuzsanna Református Gimnázium –  
Csillagocska Református Zeneóvoda  
magiszteri hallgató, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad  
brigiszocs@icloud.com

## Szubjektív viszonyulás a matematikához és a szorzás- oktatást támogató interaktív fejlesztő tevékenységhez harmadik osztályban

*Az elemi oktatásban a szorzás az egyik leglényegesebb matematikai készség, amit a gyermekeknek el kell sajátítaniuk. Mint minden tanulási folyamat, a szorzás megtanulása is hatékonyabb lehet, ha megfelelő érzelmi viszonyulás párosul mellé a tanulók részéről. Nem véletlen, hogy megjelentek magyar és külföldi szakemberektől is olyan játékok, melyek innovatív, játékos módon segítik a gyermekeket a szorzás megtanulásában. Kutatásomban a gyermekek matematikához, mint tantárgyhoz való érzelmi viszonyulását vizsgáltam, és azt, hogy milyen érzelmeket jeleznek vissza e fejlesztő játékok kapcsán, miután ezekkel megismerkedtek. Az eredményekből azt a következtetést vontam le, hogy a játékok messzemenően alkalmasak arra, hogy a gyermekek érzelmi viszonyulását jelentős mértékben növeljük a matematikai oktatáshoz.*

Kulcsszavak: matematika, szorzás, érzelmi viszonyulás, játék

### Bevezetés

Pedagógiai tanulmányaim során az egyetemi képzés egyik legizgalmasabb részeként tekintettem azokra a gyakorlatokra, amikor olyan osztályokat látogattunk meg és tartottunk számukra gyakorló órákat és foglalkozásokat, ahol a gyerekek épp ismerkedtek a matematika világával. Magam, mint a matematika iránt mindig is vonzó személy, nagyon kíváncsi voltam arra, hogy a szorzás esetében vajon, hogy közelítik meg a gyerekek a feladatokat. Ugyanakkor az is foglalkoztatott, hogy a klaszszikus oktatási módszerekhez képest lehetne-e esetleg jobb eredményt elérni néhány játékos módszer segítségével.

Természetesen már hallgatóként találkoztam azzal a szakmai felvetéssel, hogy az érzelmi viszonyulás a tanulási folyamathoz milyen jelentős mértékben meghatározza az elsajátítás sikerességét. Ezért kutatásom fő céljának azt tekintettem, hogy felmérjem, milyen érzelmi reakciókat váltanak ki a gyerekekből ezek a játékos fej-

lesztő-módszerek, és általában milyen az érzelmi viszonyulások a matematikához. Laikus megfigyelőként, főleg, mikor érettségi környékén álló fiatalokkal beszélgetek a pályaválasztási céljaikról, fájóan gyakran merül fel az, hogy nagyon negatívan viszonyulnak a matematikához, kifejezetten igyekezték elkerülni azt a későbbiekben. Úgy gondolom, hogy ennek a gyökere mindenképpen az elemi iskolában lehet, és remélem, későbbi kutatásaim révén sikerül ezt a folyamatot jobban megérteni, és talán az esetleges megoldási módokhoz is közelebb kerülni.

## **A matematikatanítás szerepe**

### *Mi a matematika tanításának célja?*

A tanítási folyamatban fontos, hogy hiteles képet mutassunk a matematikáról, egy olyan tudásrendszerről, mely hasonlóan a filozófiához és tudományelmélethez a saját emberi gondolkodásról, szellemi tevékenységről szól. A matematika tanulása gazdagítja, formálja a személyiséget és fejleszti az önálló gondolkodást. A matematika egy olyan tudomány, mely sajátos gondolkodásmódot igényel, egy olyan kulturális örökség, melyet alkotó tevékenység által tehetünk magunkévá. Lényegében egy önálló, sajátos tudomány, mely elősegíti más tudományok fejleszthetőségét, valamint hozzájárul a különböző élethelyzetek problémáinak megoldásához és a legkülönbébb szakmák eszközeként segíti azt. Ez a szemlélet alapvetően dominálja a kortárs matematikai oktatással kapcsolatos nemzetközi megközelítéseket is (García-Sánchez 2012).

A tanulók absztrakciós és szintetizáló képességének fejlesztése érdekében figyelni kell arra, hogy a tanulási folyamatok során fokozatosan ismertessük meg a diákokkal a matematika, mint tantárgy belső struktúráját. A kombinatív készséget, a kreativitást, az önálló gondolatok megfogalmazását fejleszti az új fogalmak alkotása és az, ha önállóan fedezik fel az összefüggéseket és ismereteiket képesek feladatokba ágyazva hasznosítani. Ehhez kellő bátorság kell, mivel a kudarc lehetősége ott lebeghet a szemük előtt, de ha önbizalommal fognak hozzá a feladatokhoz és tisztában vannak saját képességeikkel és egy olyan ismerettárral rendelkeznek, amely elégséges a számukra akkor a kudarc lehetősége fel sem merülhet. Mindez logikus gondolkodás síkján történik. A komplex problémakezelés képessége fejleszthető a diszkussziós képesség fejlesztésével, vagyis többféle megoldást keresünk egy problémára, és miután minden lehetséges megoldást megtalálunk, megbeszéljük ezeket. Ha helyesen adjuk át az ismereteket és minden lépcsőt egyenként végig járunk a diákokkal, munkánk eredménye az lesz, hogy a tanulókkal képesek leszünk eljutni az önálló, rendszerezett, logikus gondolkodás bizonyos szintjére (García-Sánchez 2012).

Az alsó tagozatos matematikatanulás-tanítás fő célja, hogy kibontakozzon, formálódjon és gazdagodjon a gyerekek személyisége és gondolkodása. A pedagógusnak figyelembe kell vennie és be kell tartania a fokozatosság elvét. A matematika tudományának a megismeréséhez a tanító különböző módszereket, játékos tevékenységeket próbáljon meg alkalmazni, amelyek segítik a gyerekek előrehaladását. Ezen kívül a fogalmak konkrét tartalmának a megismerésében nagy segítségére lehet a manuális, tárgyi tevékenységek bevezetése. Például játék közben tanul meg szorozni (dominó,

kupakos szorzótábla). Kisiskolás korban nagyon fontos kialakítani a számfogalmat és műveletfogalmat; fejleszteni a számolási készséget; fejleszteni a problémafelismerő és problémamegoldó gondolkodásmódot; felfedeztetni a valóság elemi kapcsolatát; és végül, de nem utolsó sorban kialakítani a tanulási szokásokat.

Abban az esetben, ha figyelembe vesszük a tanulói gondolkodás folyamatának fejlődését, ki kell emelni a sokoldalú gyakorlati tapasztalatokra épülő, a már meglévő és elsajátított tudásra támaszkodó, pontos matematikai fogalmak kialakítását, úgy, hogy a tanuló ennek aktív résztvevője. Elemi osztályos korban a matematika órán megoldott problémák minél inkább kapcsolatban kell, hogy álljanak a gyakorlati élettel és a tanulók személyes tapasztalataival (Somfai 2006).

A tanulási-tanítási folyamat minősége teljes mértékben a pedagógustól függ. A matematikaoktatás céljának elérésének módja az ő kezében van és rajta múlik, hogy a tanulók ezeket a célokat milyen érzelmi viszonyulásban érik el. A lényeg, hogy ezeket a célokat a lehető legváltozatosabb módon közelítsük meg, alkalmazva színes oktatási formákat és interaktív, változatos módszereket (García-Sánchez 2012).

### *A játék szerepe a matematika oktatásában*

A játék a gyermek életének szerves része. A játék hatékonyabbá teheti a tanítást és a tanulást. Fontos, hogy a matematika tanulásának folyamata legyen annyira érdekes, mint egy jó játék. Azért, hogy a gyermek tudjon rácsodálkozni a világ jelenségeire, dolgaira és így jobban meg fog maradni benne az ismeretanyag. Pintér és Pintér Krekity (2008) szerint a mondókákban, a kiszámolókból és az egyszerű népi dalos játékokban nagyon sok matematikai viszonyt találhatunk. Ezeket fel lehet használni a tanításban közvetett módon. Pl: „A mackó, mackó, ugorjál, mackó, mackó, forogjál, tapsolj négyet, ugorj ki!” mondóka, vagy a „Mély kútba tekintek, aranyszálat szakajsztok, benne látom testvérkémet, bíborban, bársonyban, gyöngyös koszorúban. Kútba estem! Ki húzzon ki? Iza! Hány méterről? 9!” játék. Mindkét játékban a gyerekeknek számolniuk kell, emellett ritmusra cselekedni, tapsoljni. Észre sem veszik, hogy megtanulnak számolni. Ennek a tevékenységnek a fejlesztő hatása abban van, hogy a tanuló maga csinálhatja, maga próbálhatja ki a dolgokat. Tehát saját tapasztalatot szerez. „Semmi nem olyan fejlesztő hatású, mint a saját tapasztalat” (Pintér-Pintér Krekity 2008).

Az, hogy milyen érdekes a matematika óra, az csak a tanító leleményességétől és kreativitásától függ. Mivel a tanulók szívesen oldják meg az érdekes, gondolkodtató feladatokat, így a gyengébb tanulók is jobban kezdenek törekedni a feladat megoldására, viszont „az unalmas óra a legjobb matematikust sem ösztönzi munkára” (Pintér-Pintér Krekity 2008).

Kántorné (2010), a játékos matematika című könyve alapján részletezném tovább a játék jótékony hatásait. A gyermeknek a játék közben fejlődik a kommunikációs készsége, emellett nagyon sok olyan legkülönbözőbb képessége, amelyet csak játék közben tud megismerni és észrevétlenül fejleszteni. Emellett játék közben megtanul másokhoz alkalmazkodni, velük együttműködni. Hosszabb ideig képes figyelni. A játék egy olyan örömforrás, amely képes csökkenteni, sőt megszünteteni a gyermekben lévő feszültségeket. Az iskolai teljesítményhez szükséges részkapességek, a

játék segítségével fejlődnek ki a legsikeresebben. Ezen kívül a játékkal korrigálhatók az esetleges részképesség hiányok. A verseny típusú játékok felkészítik a gyermeket az életben előforduló kudarcokra, csalódásokra, ezeknek elviselésére, hiszen meg kell tanulni általuk nyerni és veszíteni. Emellett megtanítja a gyermeket arra, hogy felismerje a saját teljesítőképességének a határait (Kántorné 2010).

### *Az érzelmek szerepe a tanulási folyamatban*

Az érzelmek vizsgálata azért fontos, mert alapvetően meghatározzák azt, hogy az iskolások milyen mértékben nyitottak arra, hogy befogadják a matematikával kapcsolatos újdonságokat. Az, hogy általában milyen a közérzetük, milyen az érzelmi viszonyulás az adott tananyaghoz, nagyon sok tekintetben meghatározó lehet. Érdekes a közgazdasági Nobel-díjas pszichológus, Daniel Kahneman (2013). vizsgálataira hagyatkozni, mivel ő több kísérletben bizonyította az érzelmi viszonyulás és az információk befogadásának összefüggését. Egy nagyon praktikus módszertani elemet is bemutat annak mérésére, hogy az adott tanulók kedvező vagy kedvezőtlen érzelmi viszonyulással állnak hozzá egy-egy tevékenységhez. Javaslatára szerint azt az egyszerű kérdést kell feltenni az embereknek, egy-egy tevékenység végzése közben, hogy Örömmel végeznék-e még tíz percig azt a tevékenységet, amit éppen most folytat? Véleményem szerint összegzésképp azt tekinthetjük sikernek, ha a gyermekek a matematika órák során minél többször válaszolnának határozott igennel erre a kérdésre (Kahneman 2013).

### **A kutatás célkitűzései, hipotézisei**

A kutatás célkitűzése a matematikával és a fejlesztő tevékenységgel kapcsolatos attitűdök felmérése a harmadikos diákok körében.

H1: Feltételezem, hogy a fejlesztő játékok hatására legalább felére tudom csökkenteni a matematika órákhoz nem pozitívan viszonyuló tanulók számát.

H2: Feltételezem, hogy a gyerekek körében az a játék bizonyul a legnépszerűbbnek, amely esetében a versenyhelyzet intenzitása a legmagasabb.

### **A kutatás résztvevőinek a bemutatása**

A vizsgálatot a nagyváradi Szent László Római Katolikus Líceum harmadik osztályával zajlott. A beavatkozás a téli hónapokban történt, pontosabban 2018 februárjától kezdve. A kutatási csoportomat a III. A. osztály 25 tanulója alkotta (11 fiú és 14 lány). Esetünkben a hipotézisek arra irányultak, hogy a fejlesztő játékok hatásait számszerűen vizsgálhassam.

## Módszerek, kutatási eszközök, eljárás

A gyerekekkel végzett kutatásom egy fejlesztési kísérlet. A teljes kísérlet 2018 februárjától 2018. március 26-ig tartott, és magába foglalja a pedagógiai kutatás három specifikus szakaszát.

Kutatásom során kérdőívvel, illetve grafikus visszajelzéssel mértem a tanulók érzelmi viszonyulását a matematikához általában, valamint az általam alkalmazott fejlesztő játékokhoz. A felmérési szakaszban kérdőívet alkalmaztam, mellyel felmértem a gyerekek aktuális tudását és érzelmi viszonyulását a matematikához általában. Ezt követően három héten át naponta foglalkoztam a gyerekekkel különféle, a szorzás elmélyítését és játékos megtanulását célzó módszert alkalmaztam körükben<sup>1</sup>. Fejlesztési óráim során próbáltam minél változatosabb játékokat, feladatokat és eszközöket kitalálni például: Dobble kártyák; csomagoló papír, légycsapó; kupakok; bábuk, dobókockák a *Kengu megtanít számolni* című társasjátékhoz; dominó kártyák; kódfejtős, laminált könyvjelzők; illetve színes feladatlapok a *Mennyire vagy gyors?* című játékhoz. A kísérlet végén rákérdeztem újra grafikus visszajelzést kérve a matematikához való érzelmi viszonyulásukra, illetve egy kérdőívvel megmértem, hogy mely fejlesztő játékok nyerték el leginkább a tetszésüket.

### A fejlesztés lebonyolítása. A foglalkozáson alkalmazott interaktív matematikai játékok

Tíz tanórányi fejlesztést végeztem. Minden órára a fő szempont a szorzás elmélyítése volt, amit érdekesnél érdekesebb játékokkal és feladatokkal gyakoroltattam. Ezzel az óra egy játékos matematika órává változott a gyerekek szemébe. Ezekkel a játékokkal sikeresen felkeltettem a tanulók figyelmét és érdeklődését a szorzási műveletek iránt, ráadásul szívesebben dolgoztak egymással csapatban is. Kezdetben elmagyaráztam a gyerekeknek, hogy a matematika órák, melyeket tartani fogok, nem szokványos órák lesznek. Legtöbbször nem lesz szükség füzetre, könyvre vagy tolltartóra. Érdekes eszközökkel, játékokkal fognak dolgozni, melyekről talán nem is gondolták, hogy használhatók a matematika világában.

#### *Néhány játék, melyeket a fejlesztési óráimon alkalmaztam*

Mutatkozz be számtan nyelven! A gyerekeknek úgy kell bemutatkozniuk, mint-ha számok lennének. Ha épp a szorzási és osztási műveletek gyakorlásánál tartunk, kérhetjük, hogy csak ezzel a két művelettel dolgozzanak. Pl. Én vagyok a  $6 \cdot 6$ . Mi a nevem? Erre jön a válasz egy másik gyerektől: Te vagy a 36. A kisdíákok élvezni fogják ezt a játékot, mert szabadon kitalálhatnak a kedvenc számukhoz egy-egy műveletet. (Gábrus–Török 2015).

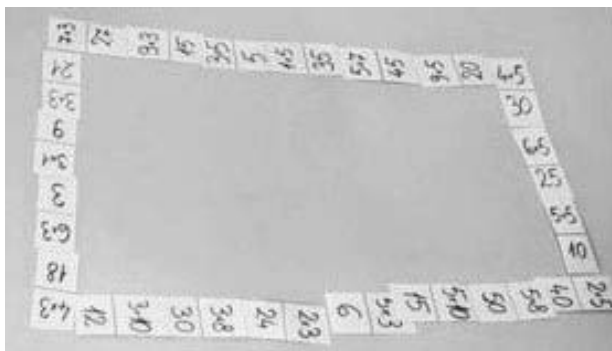
---

<sup>1</sup> Ugyanezen adatgyűjtési időszak alatt felmértem a módszerek hatékonyságát is de mivel jelen kutatásnak az érzelmi attitűdök vizsgálata és nem a módszerek eredményességének mérése a célja, azon adatok ismertetésétől eltekintek.

**Dominó 1.** Ez a játék, a számolási készség mellett a logikai gondolkodást, memóriát és figyelmet is fejleszt, emellett kiváló eszközként szolgál a matematika órák keretén belül. A játékszabály nem sokban tér el a hagyományos dominó szabályaitól, csupán a kártyákon szorzások és szorzatok találhatók, melyeket párosítani kell. A játékot saját kezűleg készítettem el, amely külön élményt nyújtott a gyerekeknek.

Csapatokként először a 2-es, 3-as, 4-es, és 5-ös szorzótábla dominókártyáit kapták meg. Az 1-es és 10-es szorzótábla kártyáit kihagytam, mivel ezek nagyon egyszerűek a gyerekek számára. A 2-es, 3-as, 4-es, 5-ös dominókártyákat összekevertem. Az ő feladatuk az volt, hogy külön-külön, vagy akár a 2-es, 4-es és 3-as, 5-ös szorzótáblákat kombinálva rakják ki a dominókat sorrendben. Az a csapat, amelyik először végez és helyesen rakja ki a szorzótáblákat egy matricát kap.

**Dominó 2.** A 6-os, 7-es, 8-as, és 9-es szorzótáblából készült dominókat tartalmazza. Az összekevert dominókártyákat, külön-külön vagy a páros és páratlan szorzótáblákat kombinálva rakják ki sorrendben. Az a csapat, amelyik először végez és helyesen rakja ki a szorzótáblákat, egy matricát kap. Az 1. kép szemlélteti a játékot.



1. kép: Dominó

*Forrás: saját szerkesztés*

**Dobble másképp.** Ez a Dobble is 55 lapos kártyapakli, szintén minden lapján 8 elem látható, de ezek az elemek szorzások. Pontosan 57 különböző szorzás található, és bármelyik két lapon pontosan egy szorzás azonos. Először a gyerekek megismerkedtek a lapokkal, húztak egy lapot a pakliból és kitétték az asztalra a paklit és a saját lapukat is a számos oldalukkal felfelé. Kezdetben meg kellett keressék azt a szorzást, ami mindkét lapon megtalálható. Az azonos szorzások, színe és sorrendje nem mindig ugyanaz, de méretük megegyezik. Aki először megtalálja azt a szorzást, amelyik mindkét lapon szerepel, hangosan kimondja a szorzások eredményét pl.  $7 \times 8$  és  $8 \times 7$  egyenlő 56, majd a pakli legfelső lapját elveszi, és ráhelyezi arra a lapra, melyet a magáénak tudhat. Így folytatják a játékot, addig ameddig a húzópakli teljesen elfogy. A játékot az nyeri, aki a legtöbb lapot gyűjtötte a paklijába. Tehát ő kapja a megérdemelt matricát. Megállapítható, hogy ennek a játéknak a sajátossága a fokozott versenyhelyzet előtérbe helyezése és egy magas intenzitású érzelmi állapot előidézése a gyerekeknél. A 2. kép látható a játék.





2. kép: Dobble másképp

Forrás: saját szerkesztés

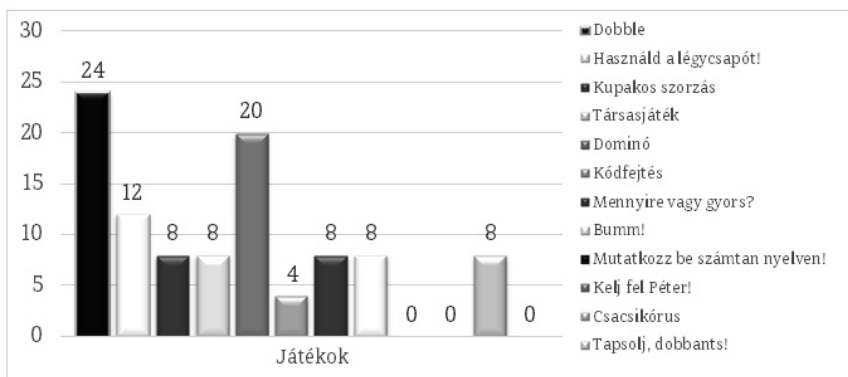
**Csacsikórus:** Ez a játék az Igaz – hamis játékokhoz hasonlít. Ha az állításom igaz: I, ha az állításom hamis, vagyis áligazság Á-t kell bekiabálniuk a csoportban lévő gyerekeknek. Aki eltéveszti, és Á-t mond, az I helyett, az leül. Pl. a tanár mondja: A  $6 \times 6$  eredménye páratlan. Ha gyorsan kiszámolja fejben, és rávágja, hogy Á, akkor tovább mehet a második kérdésre, ha elrontotta, leül. Ennél és a Tapsolj, dobbants című játéknál is a gyorsaság a mérvadó. A győztes tűzijáték tapsot kapott ügyessége elismeréséért.

### Kérdőívek eredményei

A foglalkozás előtt alkalmazott kérdőív eredményei alapján az rajzolódott ki, hogy a gyerekek többsége kifejezetten pozitívan viszonyul a matematikához, ugyanakkor jelentős azok száma is, akik inkább közömbös vagy negatív attitűddel rendelkeznek. Jelen tanulmányban inkább a foglalkozás után alkalmazott kérdőív eredményeinek bemutatására és értelmezésére koncentrálok.

Az első kérdésben arra voltam kíváncsi, mennyire nyerték el a gyerekek tetszését a matematika órák. A *Tetszettek-e a matematika órák?* kérdésre mindenki az „Igen” választ jelölte meg, vagyis a megkérdezett tanulók 100 %-a pozitívan nyilatkozott a matematika óráról. A 2. kérdés a szorzótábla ismeretére vonatkozott, mégpedig arra, hogy a fejlesztések után a tanulók hogyan értékelik a szorzótáblával kapcsolatos tudásukat. A 25 résztvevőből 24-en ítélték meg úgy, hogy a foglalkozások hatására jobban tudják a szorzótáblát.

Az utolsó választásos kérdésnél, arra voltam kíváncsi, hogy melyik játék nyerte el legjobban a gyerekek tetszését. A fejlesztés során összesen 12 játékot sikerült eljátszanom a gyerekekkel (1. ábra).



1. ábra: A „Melyik játék tetszett a legjobban? Válassz egyet!” kérdés válaszai  
 Forrás: saját szerkesztés

A legutolsó kérdés a tanulók szabad, önálló véleményére vonatkozott. Arra voltam kíváncsi, hogy a matematika óra melyik része nyerte el a tetszésüket, és miért épp az. A 25 gyerek válasza alapján legjobban a „szórakoztató, vicces, játékos” részt szerették az óráknak, mert olyankor nem kell tanulni – mondták. Pedig a fejlesztések során végig tanultak, csak játszva. Sokan említették azt, hogy az volt a kedvenc részük mikor csapatban dolgozhattak, „mert akkor könnyűek a feladatok” és „olyan mintha hamarabb vége lenne az órának”. Tehát bebizonyosodik az állítás, miszerint a tanulók együtt jobban haladnak, többet tanulnak egymástól és jó érzéssel tölti el őket, ha sikerrel járnak.

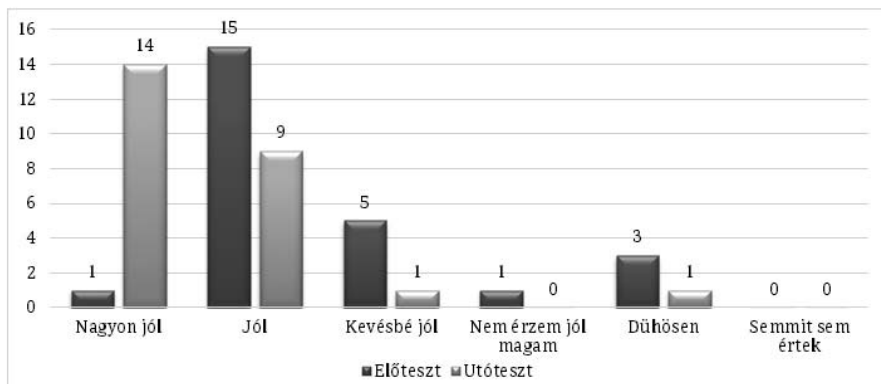
### Következtetések levonása a grafikus visszajelzések (hangulatábrák kiszínezése) alapján

Ez a kérdés így szólt az előteszt előtti kérdőívben: *Hogy érzed magad általában a matematika órákon? Színezd ki az általános hangulatodnak megfelelő arcocskát!* Majd az utóteszt előtti kérdőívben is megjelent csak kicsit másképp. *Hogy érezted magad a matematika órákon? Színezd ki az általános hangulatodnak megfelelő arcocskát!* E kérdésekre a gyerekek a hangulatábrák beszínezésével adták meg a választ. A következő hangulatábrák (3. kép) közül választhattak (nagyon jól, jól, kevésbé jól, nem érzem jól magam, dühösen, semmit sem értek).



3. kép: Az előtesztben és az utótesztben használt hangulatábrák  
 Forrás: saját szerkesztés

A 2. ábra jól mutatja, hogyan változott meg a matematika órák iránti attitűd a kísérleti osztályban.



2. ábra: A hangulatábrák választása az előteszt és az utóteszt során

*Forrás: saját szerkesztés*

Az eredmények alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a kísérleti osztályba járó tanulók közel állnak a matematikához és szeretik a matematikát. Nyitottak az új dolgokra és szeretnek játszani. Emellett szeretnek úgy tanulni, hogy közben ne vegyék azt észre. Tapasztalatom szerint ilyenkor nagyobb lelkesedéssel vesznek részt az órán, és aktívabbak a tanulási folyamatban.

### Összegzés a hipotézisek mentén

A tanulók szubjektív érzelmi viszonyulását vizsgáló kutatás eredményei alapján kijelenthetjük, hogy a kezdeti érzelmi viszonyulás a tanulók többségénél alapvetően pozitív volt, a végén lekérdezett eredmények alapján ez az attitűd az osztály szintjén még erőteljesebben eltolódott a pozitív irányba, hiszen nagyon sokan a „nagyon jól” választ jelölték meg, miközben az elején kevésbé pozitívan nyilatkozók nagy része is átkerült a pozitív tartományba.

Lényegesnek tartom megemlíteni, hogy miközben a fejlesztő játékok előtt 9 tanuló tanúsított negatív attitűdöt a matematika iránt. Számuk kettőre csökkent, ennek értelmében első hipotézisem igazolást nyert.

Két játék bizonyult kiemelkedően népszerűnek: a Dobble másképp és a Dominó. Mindkettő egy-egy viszonylag egyszerű társasjátékon alapul, melynek főbb elemei matematikai, azon belül is szorzási feladatokra vannak átalakítva. A kedvelt és kevésbé kedvelt játékok típusának összehasonlításából úgy tűnik, hogy a kifejezetten társasjátékokra épülő, versengést is lehetővé tevő játéktípus nyerte el leginkább a tanulók tetszését. A legkevésbé népszerű játékokból (Mutatkozz be számtannyelven! Kelj fel Péter! és a Tapsolj, dobants!) hiányzik a versengési tényező. Ez egyúttal második hipotézisem beigazolódását is jelenti.

Az, hogy milyen módszerekkel és milyen eszközökkel dolgozunk a tanulókkal, nagyban befolyásolja bármilyen feladathoz való hozzáállásukat, illetve motiváltságukat. Véleményem szerint, akkor tudunk a legtöbbet adni, tanítani, ha mindig a gyerek áll a tanítási folyamat középpontjában. Ezért a szorzásokat is közelebb kell hozni a diákokhoz, azaz gyermekközpontúvá kell tennünk. Ezért nagy felelősség hárul a pedagógusra, akinek változatos módszerekkel kell dolgoznia, odafigyelve a gyermekközpontú, valóságközeli gyakorlatok megalkotására, valamint a tanulók belső motivációjának fejlesztésére. A pozitív matematikai attitűd kialakításához nagymértékben hozzájárul az, hogy a feladatoknak a gyerekekről, illetve gyerekekhez kell szólnia. Fontos, hogy a tanulók érdeklődve, a saját tapasztalataikat bevonva tudjanak dolgozni a matematika órákon. Ezáltal meglátva a szorzótáblát tartalmazó feladatokban rejlő szépségeket és hasznosságot. Ennek hatására az iskolában szerzett tudását alkalmazhatja a mindennapokban is, illetve hasznosítani is tudja majd. Az általam olvasottak alapján úgy veszem észre, hogy az egyik legfontosabb cél az, hogy a diákok értsek meg azt, amit tanulnak és tudják felhasználni a mindennapjaikban.

#### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Gábrus Mándra Andrea – Török Kajtár Enikő (2015). *Matematikai kiokosító. Több mint 100 magyarázat, 200 fejtörő megoldással, 50 drámajáték*. Déva: Corvin Kiadó Kft.
- Kahneman, D. (2013). *Gyors és lassú gondolkodás*. Budapest: HVG.
- Kántorné Nagy Éva (2010). *Játékos matematika – Matematikai játékok*. Budapest. [2018. 02. 17.] < URL: <http://docplayer.hu/577298-Jatekos-matematika-matematikai-jatekok.html>
- García, M. – Sánchez, V. (2012). Thinking about a mathematics for mathematics teachers. *For the Learning of Mathematics*. 32(1), 23–25.
- Pintér János – Pintér Krekity Valéria (2008). *Matematika és játék*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
- Zsámboki Károlyné (2001). *Bence világot tanul: óvodások matematikája*. Sopron: ReproLAN.
- Somfai Zsuzsanna (2006). A matematikatanítás gyakorlata. In Kerber Z. (szerk.), *Hidak a tantárgyak között*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. [2018. 02. 25.] < URL: <http://ofi.hu/matematikanitanitas-gyakorlata>

# CSEH TÜNDE ANDREA

tanító, Avasújvárosi Általános Iskola, Avasújváros  
csehtunde79@yahoo.com

## Személyiségfejlesztés játékkal<sup>1</sup>

*Ha meghalljuk azt a szót, hogy játék, mindnyájukban felébred egy-egy kedves emlék, boldog pillanat, amely örökre beíródott lelkünkbe, s mint egy apró se-lyemszál, örökre összeköt minket gyermekkorunk kedves emlékeivel. Mindnyá-  
jan, (még azok is, akik ezt néha elfelejtik) gyermekként kezdtük életünket, és  
amíg gyermekek voltunk, a játék volt számunkra a legalapvetőbb foglalatosság.  
A kisgyermek játszik, és ezáltal megtanul járni, beszélni, tárgyakkal manipulál-  
ni, gondolkodni. Az óvodáskorú gyermeknek játék közben fejlődik a felfogóké-  
pessége, mozgékonyasága, gondolkodása, kreativitása, közlékenysége, képzele-  
te. A kisiskolás gyermek játék közben észrevétlenül sajátít el ismereteket, tanul,  
fejlődik a képzelete, kreativitása, felfogóképessége, gondolkodása, figyelme,  
akarata, érzelmi intelligenciája, empátiája, közösségi érzése, egyszerűen egész  
személyisége.*

Kulcsszavak: személyiségfejlesztés, játék, gyermek, tanítás, tanulás

### A játék szerepe a személyiség fejlesztésében

„A játék hét éves kor előtt nem csupán egy tevékenység a sok közül, hanem egy végtelenül szerteágazó, számtalan egyéni sajátosságot magába foglaló életmód” (Stöckert 1995, 5).

Természetesen ki más értene a játék minden fortélyához a lehető legjobban, mint maga a gyermek, aki teljes lényével, testével, lelkével átéli a játékát, a gyermekek számára ez egy olyan életforma, élettér, világ, melyből csak a felnövekedés emeli ki őket, de akkor sem lesz ez az elválás örökérvényű. A felnőtt is szívesen játsszik, ha megteheti, ha ideje megengedi, de ez már valóban nem hasonlítható össze a gyermeki játék önfeledtségével, gondtalanságával, varázsvilágával, de lássuk, a szakemberek hogyan írnak arról, hogy mi is a játék, hogyan lehetne ezt a fogalmat meghatározni. Dr. Takács Bernadett szerint „a játék olyan jelenség, amely átfogó módon jelen van vagy jelen lehet az élet rendkívül sok történéésében, változásokkal teli

---

<sup>1</sup> A tanulmány Tamás (Cseh) Tünde Andrea: *A játék sokoldalú felhasználási lehetőségei az ele-  
mi tagozaton* című I. fokozati tudományos és módszertani dolgozata alapján készült. (Babeş-  
Bolyai Tudományegyetem, Tanárképző Intézet, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Szat-  
márnémeti Kihelyezett Tagozat, 2014-2016)

folyamataiban. Az emberi játék jelentős mértékben kognitív magatartásforma, szerepe elsősorban a megismerésben, a környezethez való alkalmazkodás szolgálatába állított funkciók fejlődésében és fejlesztésében van. Lényege a művészetekkel való kapcsolatában keresendő, az alkotás, a tevékenység, a felfedezés öröm- és sikerélményei, jutalmi, a képzelet, a fantázia boldog, szabad szárnyalása, a szimbolikus úton létrejövő vágyteljesítés mind biztosítja az utat az egyre nagyobb teljesítmények elérésében. A játék talaja és eszköze az ember társaival kialakuló és gazdagodó kommunikációjának, szociális kapcsolatainak” (Takács 2001, 56). „A szabad, kreatív játék segíti a gyermeket emberré válni, és a felnőttet embernek maradni” (Takács 2001, 41).

Huizinga (1990) nem véletlenül nevezte az embert Homo Ludensnek, azaz „játzó embernek”, hiszen a játék az élet minden helyzetében segítséget nyújthat, rávilágíthat életünk értelmére és céljaira, segíthet megoldani gondjainkat, más életszemléletre buzdíthat, szorosabbá teheti személyes kapcsolatainkat. A játék előtérbe helyezése, megértése, sajátosságainak ismerete, alkalmazása egyben azt is jelenti, hogy a gyermek felé tisztelettel, elfogadással, megértéssel és megbecsüléssel közelítünk. „A gyermek legfőbb joga – játékhoz való joga” (Takács 2001, 42). A mi kötelességünk, hogy ezt az alapvető gyermeki jogot a legteljesebb mértékben érvényesítsük a gyermekek, gyermekeink életében, legyen szó akár a családról, akár az óvodai/iskolai környezetről. Vekerdy Tamás (2001) is azt vallja, hogy a gyermeki lét legalapvetőbb, legfejlesztőbb tevékenysége a szabad játék.

Kovács-Bakosi (2005) szerint „a játék külső céltől függetlenül magáért a tevékenységéért van, amelyet az örömszerzés kísér.” Ám ezen általános meghatározásokon belül beszélnünk kell a gyermek játékról is, amely „a gyermek olyan sajátos öntevékenysége, ami szabad akaratára épül, benne és általa érvényesül legtípikusatban és legsokoldalúbban az önkifejezése”(Kovács-Bakosi 2005, 41).

Kádár-Bodoni (2010) rávilágít arra, hogy a gyermeki játék egyik alapvető eleme a komolyság, hiszen a gyermek teljesen azonosul az eljátszott szerepekkel, tevékenységekkel, szabályokkal, ennek értelmében, a kívülállóktól is elvárja ugyanazt az azonosulási magatartást. A szerzőpáros ezt a megállapítást Stern német pszichológus nevéhez fűződő fogalomra (komoly játék – ernstspiel) alapozza, aki szerint a játék csak addig játék, amíg mindenki komolyan veszi a szabályait (Kádár-Bodoni 2010).

Láthatjuk, hogy a játék könnyedsége, örömtelisége ellenére mégis komoly dolog és nem is olyan egyszerű meghatározni. A játék egész életünket körülöleli, ilyen vagy olyan formában mindennapjaink részét képezi, mégsem ugyanazt jelenti minden korosztály számára, hiszen a gyermeknek a legalapvetőbb, legtermészetesebb tevékenység, a felnőttek, a szülők számára kikapcsolódás, lazítási lehetőség, a pedagógusnak az oktatást hatékonyabbá tevő stratégia, és még sorolhatnánk, hogy életünk hány területén bukkan fel a játék újra meg újra.

## **A játék és a tanulás viszonya kisiskolás korban**

A játék oktatásban és nevelésben való jelenlétének gyökerei az ókori kultúráktól kezdve századokon át segítette a tanulás és gyermeknevelés hatékonyabbá válását.

A reformpedagógiai törekvések az óvodai nevelés mellett a játék iskolai jelentőségét is hangsúlyozzák hisz a „pedagógia a tanító és a gyerek közötti kapcsolatban van jelen, s ennek a jelenlétnek a megformálását segítik a módszerek” (Vincze 2001, 5).

A játéktevékenység élménye az erkölcsi, az együttélési, a gyakorlati ismeretek és tapasztalatok megélése árnyaltabbá teheti a felnőtt szerepek elsajátítását, megtanulását, gazdagítását. Tudnunk kell, hogy a személyiség az ember aktív tevékenységének folyamatában fejlődik a legoptimálisabban, ezért a gyermekek nevelésének kulcsa is maga a gyermeki tevékenység lehet (Lengyelne Kolonics 1998). Napjainkban már egyértelművé vált, hogy a XXI. század iskolájában a játék az a tevékenység, módszer és eszköz, amely egyre meghatározóbb helyet követel az iskola pedagógiai kultúrájában.

A játék terének kiszélesítése fontos lenne a közoktatás szinte valamennyi szintjén, de különösen az alapozó szakaszban. A játék aktivizáló, motiváló hatását sokkal jobban lehetne hasznosítani mind a tanítási-tanulási folyamatban, mind a szabadidő, a kultúra alakításában.

Már tudjuk, hogy a játék az óvodáskorú gyermek fő tevékenysége, ezzel szemben az iskoláskorú gyermekeknek a tanulást kell előtérbe helyezniük. Kisiskolás korban mindez a játék szerepkörének megváltozását eredményezi, ebben az időszakban mindenképpen a tanulás keretei közé szorul ez a tevékenység. Tapasztalhatjuk, hogy az ilyen korú gyermekek esetében sem hal ki a játékgigény, csupán meg kell találnunk a megfelelő módozatokat, melyeket a játék nyújt a tanulással való összefonódásra (Kádár-Bodoni 2010, 80).

A gyermekközpontú oktatás lényege a játék, amely a tanóra azon része, melyet a gyermek valóban élvez, és észrevétlenül fejlődik tevékenykedés közben. Vekerdy Tamás (2001) szerint a gyermekközpontúság nem más, mint az, hogy ismerjük a gyermekek igen gyors ütemben változó testi, lelki és szellemi állapotait, ezek jellemzőit és az ezek révén felmerülő szükségleteket, és tudjuk, hogy e szükségletek megfelelő módszerrel való kielégítése adja meg az igazi fejlesztés lehetőségét. Fontos, hogy a gyermekek ne fásuljanak el tanulás közben, fel tudjanak lélegezni, tudjanak egy kicsit mozogni, valamint elmélyíteni a szerzett tudást, vagy más esetben megalapozni egy új tananyag elsajátítását, mindezeket a játékos oktatás révén biztosítani lehet.

## **A személyiségtől a személyiségfejlesztésig**

Mit is takar ez a fogalom, hogy személyiség? Dr. Papp János könyvében ezt a meghatározást találjuk: „A személyiség az egyén tulajdonságainak, az én-tudat által egységbe foglalt organizmusa, egyik leglényegesebb meghatározója én-tudata, önismerete, önmagáról alkotott képe. A személyiség maga az egyedi ember. Az egyén lelki életének sajátos összessége” (Papp 2008, 36).

Fodor (2008) úgy véli, hogy igazából egyik meghatározás sem tudja teljes egészében visszatükrözni a személyiség fogalmának teljességét, szerinte „még nem rendelke-

zünk a személyiségnek egy olyan pszichológiai leírásával és magyarázatával, amelyet mindenki egyöntetűen elfogadna, és amely univerzálisan alkalmas lenne a pedagógiai folyamatban való alkalmazásra.” Ez a meghatározásbeli bizonytalanság abból adódik, hogy a személyiség folyamatos fejlődésen megy át, a biológiai adottságokon kívül a tanulás, a nevelés, a környezet állandó befolyása alatt áll. A fent említett befolyásoló, alakító tényezők közül a nevelés az, amely tudatosan szervezett és célorientált módon végzi a személyiség alakítását, formálását, tehát, ha így értelmezzük, akkor a nevelés nem más, mint „az érett személyiséggé válás hosszadalmas folyamatának céltudatos, tervszerű, következetes és rendszeres segítése, a szükséges, tudományos alapokon nyugvó pedagógiai feltételek és hatások biztosítása révén” (Fodor 2008, 19).

A személyiségfejlődés elsődleges és egyik legfontosabb színtere a család, amely egy olyan szocializációs közeg, amely a gyermek életének első három évében kizárólagos hatásokat közvetít. A szocializáció másodlagos színterei a családon kívül helyezkednek el, ide tartoznak az oktatási intézmények is. Mivel a kisgyermek magatartását érzelmei irányítják és a személyiségen belül az érzelmeknek nagyon fontos szerepük van, ezért fontos, hogy az oktatás színtere érzelmi biztonságot és szeretetteljes légkört biztosítson a gyermekek számára (Papp 2008). Az oktatási intézményeknek nagy hangsúlyt kell fektetniük arra, hogy pedagógusaik révén képesek legyenek egyszerre segíteni a gyermek szociális érzékenységének fejlődését és én-tudatának alakulását, hiszen a pedagógus jeleníti meg az iskolát személyes síkon a gyermek számára (Vajda-Kósa 2005).

A fennebb bemutatott két szocializációs szintér egybefonódása és összetartása a gyermek fejlődésének érdekében igen fontos, a családnak az iskola felé az a legfontosabb feladata, hogy segítse a gyermeket az iskolai értékek elfogadásában.

### **Személyiségfejlesztés játékkal fejlesztő program ismertetése**

Kutatásom problémaköre a játék sokoldalú felhasználásának lehetőségeire épül. Választ szeretnék kapni arra a kérdésre, miszerint a játék, a játékok alkalmazása a különböző tanórákon, esetünkben a személyiségfejlesztő órákon, valóban eredményes lehet és pedagógiai mérőeszközökkel mérhető változásokat eredményez-e az általam kiválasztott kísérleti gyermekcsoport viselkedését illetően.

Mivel eddigi munkámban nagyon fontosnak tartottam a játékok és a játékos oktatás alkalmazását úgy gondoltam, hogy a személyiségfejlesztés egyik hasznos módszere is lehetne a játék. A játékelméletekben sokat olvashatunk a játékok különböző kognitív és emocionális hatásairól, ezért választottam fejlesztőprogramom alapjául is a játékot. Úgy gondolom, hogy nevelőmunkám során, ha kivételes és hangsúlyos szerephez jut a személyiségfejlesztés problémája, akkor a hatások is látványosabbak, érezhetőbbek a gyermekek személyiségének alakulásában.

Napjainkban előtérbe helyeződött a személyiségfejlesztés kérdése, mivel pedagógusként sok esetben találkozunk olyan szociális környezetből érkező gyerekekkel az iskolában, akiknek a viselkedésén látszik a családon belüli szocializáció, nevelés hiányos volta. A problémák legtöbb esetben visszavezethetőek a családok működésének rejtett vagy nyílt zavaraira, amelyek sajnos rányomják bélyegüket a gyermeki



személyiség fej alakulására. Ennek okán gondoltam úgy, hogy szükséges lehet egy személyiségfejlesztő program kidolgozása és alkalmazása, mely két év gyűjtőmunkáját bizonyítja, ugyanis megpróbáltam sok olyan forrást felkutatni, amely a játékkal, az iskolai játékkal, a személyiséggel és a személyiségfejlesztéssel és legfőképpen a gyermekkel, mint egyéniséggel foglalkozik.

A kutatásom legfőbb célja az, hogy jobban megismerjem a tanítványaimat, hogy feltárjam, mennyire ismerik önmagukat, érzéseiket, érzelmeiket, hogy hogyan viszonyulnak az iskolai játékhöz, mennyire tudnak együttműködni, mennyire érzékenyek egymás érzéseire, kialakult-e már a szabálytudatuk, szabálytartásuk és rendelkeznek-e empátiás képességekkel. A megismerésen kívül fontosnak tartom azt is, hogy a fejlesztőprogram során a gyermekek személyisége valóban felszínre kerüljön és fejlődjön a maga tempójában és keretei között.

Kutatásom a játék sokoldalú felhasználásának lehetőségeire szeretne fényt deríteni, melynek során egy játékos személyiségfejlesztő program bevezetésére került sor. A kutatásom célcsoportja az Avasújvárosi Általános Iskola Méhecskék I. osztály 13 kisdíákja. A 13 gyermek közül 11 fiú és 2 lány vett részt pedagógiai kísérletben és az interjúkon. A gyerekek életkora 7 és 8 év közötti. A pedagógiai kutatásom a fennebb említett játékos fejlesztőprogram kipróbálására és hatásainak vizsgálatára épül olyan módszerek felhasználásával, melyek lehetőséget nyújtanak a személyiségfejlődés bizonyos fokú megfigyelésére, változásainak mérésére.

Tanítói tapasztalatomra, az adott gyermekcsoporttal töltött időre, valamint a szakirodalom ismeretanyagára támaszkodva a következő hipotézisekre építem pedagógiai kutatásomat:

1. A játékos személyiségfejlesztési órák hozzájárulnak az elsős tanulók iskolai hangulatának/közérzetének javulásához.

2. A játékos fejlesztőprogram hozzájárul az I. B osztály csoportkohéziójának javításához.

3. A kisiskoláskorú gyerekek szívesebben játszanak társaikkal, mint egyedül.

4. A kisiskoláskorú gyerekek nem tartják be a játékszabályokat játék közben.

Pedagógiai kutatásom fő módszere a pedagógiai kísérlet, amely egy olyan stratégia, amely a gyakorlatból indul ki és a gyakorlatba avatkozik be és méri, elemzi az esetleges változásokat. (Szabó-Thalmeiner 2007). A mi esetünkben egy egycsoportos előidézett kísérletről beszélhetünk, melynek során a kísérleti csoport eredményeit vizsgáljuk meg a kísérlet előtt és után. Kísérletem során az előidézett kísérleti típusnak megfelelően bevezettem egy független változót, mely nem más, mint maga a személyiségfejlesztő program és azt vizsgáltam, hogy alkalmazása milyen hatást gyakorolt a kísérleti csoportra. Színterét tekintve az általam alkalmazott kísérlet természetes, klasszikus kísérletnek számít, melyben elő- és utóvizsgálatok alkalmazása révén mérem a csoport kísérlet előtti és utáni szintjét.

A fejlesztőprogram kidolgozására az új tantervi követelmények és az újnak számító iskolai tantárgy feldolgozási lehetőségeinek átgondolása készítetett. A különböző személyiségfejlesztési témák áttekintése és rendszerezése lehetőséget nyitott az ismeretek tanulási témakörök szerinti felosztására és játékokon keresztül való feldolgozására.

A fejlesztőprogramom első része egy rendszerező, összefoglaló, ismertető fejléc, melyből megtudhatjuk a fejlesztőprogram céljait, megismerhetjük a célcsoportot, a

helyszínt, az időtartamot és az erőforrásokat. Ugyanakkor tartalmazza a program kiértékelésére vonatkozó információkat és a teljes forgatókönyvet a fejlesztőprogram lefolyásának megfelelően. A felhasznált irodalom jegyzéke is megtalálható az ismerető részben.

A fejlesztőprogram fő részét maguk a foglalkozás-leírások képezik, ahol minden foglalkozásról fejlődéssel ellátott leírást találunk, mely tartalmazza az alkalmazott játékok bemutatásait az elérni kívánt célokat, a felhasznált eszközök jegyzékét és nem utolsósorban azokat a sajátos kompetenciákat, amelyek fejlesztését szolgálni kívánja az adott tevékenység.

A fejlesztőprogram olyan témák szerint összeválogatott játéksorozatokat tartalmaz, amelyek először ráhangolják a gyermeket, aztán elmélyítik őket a témában, majd lezárják a tevékenységeket. Ezekből az órákból azonban nem hiányzik az ismeretek tényszerű megbeszélése sem, ez általában felfedeztetéssel történik a játékok témáját alapul véve, sok esetben játék közben eszmélhetnek rá a gyerekek a tulajdonképpeni ismeretanyagra.

A játékos személyiségfejlesztő program hatásainak, eredményeinek mérésére több mérési eszközt is alkalmaztam. Az egyik ilyen eszköz az interjú volt, amellyel fel szerettem volna mérni, hogy a gyermekek hogyan viszonyulnak a játékhoz általában, az iskolai játékról alkotott véleményükre is kíváncsi voltam. Ezen kívül a minta bemutatásához szükséges demográfiai adatok egy részét is ennek segítségével tudtam rögzíteni.

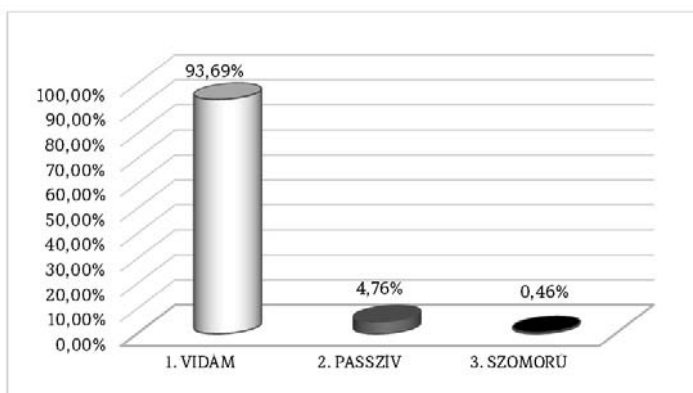
Másik mérési módszer a hangulatmérés volt, amelyet minden játékos személyiségfejlesztés óra végén alkalmaztam. Ez abban állt, hogy készítettem egy táblázatot, melyen előkészítettem minden személyiségfejlesztés órához egy arcocskát minden tanuló neve mellé, melyre az óra végén, hangulatától függően, minden gyermek berajzolta a pillanatnyi érzéseinek (vidám, passzív, szomorú) megfelelő irányba görbülő száját:



Harmadik mérési eszközöm egy szociometriai teszt volt, amellyel szerettem volna feltérképezni az osztályomban meglévő kapcsolatokat még a játékos fejlesztő program előtt, majd a program utolsó foglalkozásán megismételtük, hogy feltérképezhessem a változásokat. Mivel elsős gyerekekről volt szó és tanév elején még nem tudtunk írni-olvasni, ezért a felmérést is játékos formában oldottuk meg, mégpedig a „Postásjátékkal” (Stark 2010, 150).

A kutatásom négy hipotézisből indult ki, melyekből a kutatás eredményeit számba véve, három beigazolódtott és egy csak részben igazolódtott.

Az első hipotézis, mely szerint a játékos személyiségfejlesztési órák hozzájárulnak az elsős tanulók iskolai hangulatának/ közérzetének javulásához, beigazolódtott. A tanórák végi hangulatmérésekből levonható az a következtetés, hogy a kezdeti időszakban előforduló kedvetlenség és érdektelenség a folyamat során megváltozott és a tanulók hangulata a program utolsó két harmadában főként vidám volt a személyiségfejlesztő órák végén (1. ábra).



1. ábra: A gyerekek hangulata a játékos fejlesztőprogram során százalékos formában kifejezve  
 Forrás: saját szerkesztés

A táblázat segítségével összesített adatok százalékos arányai a fenti diagramon figyelhetőek meg a legjobban, mely szerint a 13 tanuló 93,69%-a a játékos személyiségfejlesztési alkalmakat vidám hangulatban zárta, 4,76%-uk érezte passzívnak, semlegesnek érezte magát az említett órák végén és csupán 0,46%-ban jelentkezett szomorúság érzése a tevékenységek végén.

A második hipotézis azt feltételezte, hogy a játékos fejlesztőprogram hozzájárul az I. B. osztály csoportkohéziójának javításához, mely szintén egy olyan hipotézis, amely beigazolódott a szociometriai felmérések eredményeinek fényében, ugyanis, az első (1. táblázat) és a második (2. táblázat) mérési alkalmak közötti időszakban, kezdeti barátságok erősödtek meg, több viszonzott barátság alakult ki az első méréshez viszonyítva, és új baráti kapcsolatok is létrejöttek.

NEVEK	B.C.	CS.Á	CS.T	CS.V	CZ.T	D.P.	F.E.	I.ZS.	I.N.	I.Á.	N.P.	P.SZ.	R.A.
B.C.				X		X					X		
CS.Á.	X		X						X				
CS.T.	X	X							X				
CS.V.	X		X		X								
CZ.T.				X							X		X
D.P.	X			X						X			
F.E.				X	X			X					
I.ZS.		X							X			X	
I.N.		X	X								X		
I.Á.				X	X	X							
N.P.													
P.SZ.	X	X							X				
R.A.	X			X							X		
MEGHÍVÁS	6	4	3	6	3	2	0	1	4	1	4	1	1

1. táblázat: Szociometria postásjátékkal – Előmérési adatok összesítése: 2014 szeptember 24.  
 Forrás: saját szerkesztés

NEVEK	B.C.	CS.Á	CS.T	CS.V	CZ.T	D.P.	F.E.	I.ZS.	I.N.	I.Á.	N.P.	PSZ.	R.A.
B.C.	■		X		X	X							
CS.Á.		■				X		X			X		
CS.T.			■		X				X		X		
CS.V.	X	X		■	X								
CZ.T.			X		■					X			X
D.P.	X					■				X		X	
F.E.				X	X		■	X					
I.ZS.			X		X			■	X				
I.N.	X	X	X						■				
I.Á.				X	X	X				■			
N.P.		X	X							X	■		
P.SZ.	X							X				■	X
R.A.	X				X						X		■
MEGHÍVÁS	5	3	5	2	7	3	0	3	2	3	3	1	2

2. táblázat: Szociometria postásjátékkal – Utómérési adatok összesítése: 2015. január 28.

*Forrás: saját szerkesztés*

Kutatásom harmadik hipotézise így szól: a kisiskoláskorú gyerekek szívesebben játszanak társaikkal, mint egyedül. Ez a hipotézis a gyermekek interjúi alapján igazolódott be, hiszen a megkérdezett gyerekek többsége azt a választ adta, hogy szívesebben játszik a társaival, mint magányosan, egyedül. Ennek köszönhető, hogy az iskolai játékokat is kedvelik, hiszen ott mindig vannak játszótársak, van kivel játszani.

A negyedik hipotézis, mely szerint a kisiskoláskorú gyerekek nem tartják be a játékszabályokat játék közben csupán részben igazolódott, mivel nem minden gyermek állította azt magáról, hogy betartja a játékok során a játékszabályokat, igaz nagyrészként fontosnak tartja és be is tartja azokat. Van néhány gyermek, aki még szívesen alkalmaz cseleket és egyéb szabálytalanságokat játék során, annak ellenére, hogy saját bevallása szerint tisztában van azzal, hogy a játék szempontjából fontos a szabályok betartása.

A három hipotézis igazolódása bizonyítja, hogy egy játékra épülő nevelő-oktató program jó eredményeket érhet el a személyiségfejlesztés, terén. A játékok alkalmazása a tananyag átadásában és feldolgozásban olyan hangulati légkört teremtett, melyben a tanulás, a bevézés optimálisabb módon valósulhatott meg, mint más, hagyományos keretek között, mivel a derűs hangulat, a pozitív hozzáállás, a motiváció mind-mind bizonyítottan elősegíti az említett folyamatot.

### **Következtetések, javaslatok**

A játék, mint oktatási módszer kiválóan alkalmazható az elsős diákok körében, bármilyen esetben megfigyelhető, hogyha munkára vagy játékra szólítjuk fel őket, mennyire különböző módon reagálnak és látnak a feladatukhoz, még ha a „játék” néha csak egy kis játékosságot is takar.

A személyiségfejlesztésben, úgy vélem, főként kisiskoláskorú gyermekek körében, nagyon eredményesen alkalmazható a játék, mivel a különböző játékok a magukkal hozott személyiségfejlesztő hatásaiknak, tulajdonságaiknak köszönhetően kiválóan beépíthetők a program által megkövetelt témakörökbe. Tudnunk kell, hogy nem csupán az adott tanórán fejtik ki hatásukat, hiszen egy erősödő szabálytudat, az empátia, a figyelem, az egymásra figyelés, egymás elfogadása, tolerálása nem csupán a személyiségfejlesztő órákon fontos, hanem más tanórákon és az életben való alkalmazkodásban is segítségünkre lehet.

A témában történt kutatásom úgy érzem, hogy más osztályok személyiségfejlesztésében is segítséget nyújthat. Az általam összegyűjtött játékok, a kidolgozott fejlesztőprogram tevékenységei más hasonló korosztályhoz tartozó gyermekcsoportban is alkalmazhatóak, sőt adaptálhatóak fiatalabb és idősebb korosztályhoz tartozó diákok fejlesztéséhez is. A személyiségfejlesztő program játékrepertoárja természetesen alkalmazható az adott iskolai témakörök más órákon történő feldolgozása során is, ám a személyiségfejlesztő hatás, mint minden játék esetében, akkor sem marad el, ha nem is az a fő célunk az alkalmazás során.

#### **FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM**

- Fodor László (2008). *Személyiségpedagógia*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Kádár Annamária – Bodoni Ágnes (2010). *Az óvodás – és kisiskoláskor játékaik elméleti és módszertani megközelítésben*. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Kivovicsné Horváth Ágnes – Mátyás Krisztina – Szilágyiné Oravecz Márta (2006). *Módszer és fejlesztést szolgáló feladatok a matematikaoktatásban kisiskolásoknak*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Kovács György – Bakosi Éva (2005). *Játék az óvodában*. Debrecen: Didakt.
- Lengyelne Kolonics Zsuzsanna (1998). *A matematikatanítás eszköztára az EAI alsó tagozatán*. Közoktatási Modernizációs Közalapítvány.
- Maszler Irén (2002). *Játékpédagógia*. Pécs: Comenius Bt.
- Papp János (szerk.) (2008). *Képességfejlesztés – képességmérés az óvodában*. Debrecen: Didakt.
- Sapszon Borbála (2013). *Játék a zenével*. Budapest: Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Stark Gabriella (2010). *Óvodapedagógia és játékmódszertan*. Csíkszereda: Státus Kiadó.
- Stöckert Károlyné (1995). *Játékpszichológia*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2007). *Drámapédagógia*. Tanulmányi útmutató. Szatmárnémeti. Kézirat.
- Takács Bernadett (2001). *Gyermek – Játék – Terápia*. Budapest: Okker Kiadó.
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005). *Neveléslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Vekerdy Tamás (2001). *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Kaposvár: Saxum.
- Vincze Erzsébet (2001). *Egy osztálytanító tapasztalatai és gyakorlata*. Budapest: Kispesti Műhely.

# SZISZIK PARASCHIVA - ROZALIA

tanító, Avasújvárosi Általános Iskola, Avasújváros  
sziszikpiroska@gmail.com

## Szülői értekezletek a szimultán oktatásban

*A címválasztás nem véletlen, ugyanis pályafutásom kezdetétől összevont osztályban dolgoztam. Az iskolai siker kulcsa első sorban a szülőkkal való kapcsolattartásban rejlik. Ha pedagógusról és szülőkről beszélünk, akkor beszélünk kell tanintézményről és családról. Csak abban az esetben lehet hatékony az iskolai oktatás, ha ismerjük a családi nevelés ráhatásait. Az iskola és család közti legerősebb kapocs a szülői értekező. Tanulmányomban aprólékosan kitérek a szülői értekezletekre és a szimultán oktatási formára. A pedagógiai kutatás célja a szülői értekező szerepének, megítélésének vizsgálata. Olyan kérdésekre szerettem volna válaszokat kapni mint: mennyire fontosak a szülői értekezletek a pedagógusoknak, a szülőknél, milyen típusú szülői értekezleteket kedvelnek (tematikus, tanulmányi eredményeket feldolgozó).*

Kulcsszavak: szülők, pedagógus, szülői értekező, szimultán oktatás

### Iskola és család kapcsolata

*A család és iskola közti együttműködés fontossága*

A család és az iskola közötti kapcsolatnak a pedagógus a fő építője, a fő mozgatórugója. Neki kell a kapcsolattartást elindítania, helyes mederben terelnie. Fodor László (2003) szerint a pedagógus-szülők közötti kapcsolatnak az okai a következők: Helyes koordináció – a szülők és pedagógus együttes összefogása.

- A pedagógus és gyermek közötti jó viszony.
- A szülők bizalmának megnyerése.
- A gyermekek családi hátterének a megismerése (családlátogatás).
- Együttműködési készségen alapuló nevelőpartneri viszony fenntartása.
- Állandó információcsere pedagógus és szülők között.
- Az alkalmas szülők bevonása az iskola nevelő-oktató munkájába.
- Közös nevelői és oktatói célok megfogalmazása.
- Szülők és pedagógusok gyermekszerepete.
- Pedagógiai tudatosság, alapos pedagógiai felkészültség.
- Őszinteség, megértés, bizalom, tapintat, türelem, empátia mindkét nevelő fél oldaláról.

Ezen okok közül a pedagógus - gyermek közötti jó viszonyt emeli ki. Az együttműködés középpontjában mindig a gyermeknek kell állnia.

A szülői beállítódás módja nagymértékben befolyásolja az iskola és a család kapcsolatát. A pedagógusok sokéves tapasztalataira támaszkodva a szülőket négy csoportba sorolja Schneider N. Antal (2005):

1. az iskolával jól együttműködő, gyermekük előmenetelét folyamatosan nyomon követő szülők;
2. az iskolai étellel csak alkalmi ismeretséget kötő, a pedagógussal ritkán beszélgető szülők;
3. az iskola egész munkáját közömbösen figyelő, a pedagógussal csak nagy baj esetén konzultáló szülők;
4. az iskolához és a pedagógushoz indokolatlanul ellenszenvesen, sőt, alkalomátán ellenségesen viszonyuló szülők;

A négy típusnak különféle változataival találkozunk az osztályokban.

Kettejük kapcsolatát a szakértői felelősség-megosztás kell jellemezze, ez a tartós pedagógus és szülő kapcsolat alapja. Ez azért fontos, mert mindkettejüket egy közös cél és az ebből fakadó közös feladatok vezérik: a gyermek felnevelése, személyiségének harmonikus kialakítása.

Ha a szülő kéréseivel, igényeivel, problémáival és panaszaival fordul az iskolához, akkor azok orvoslását, megoldását a pedagógustól várja. Ehhez pedig elengedhetetlen, hogy a pedagógus a szülőt partnerének tekintse, ez a tény pedig alapvető együttműködési feltétel is. Az együttműködés másik fontos feltétele a szülő minél szélesebb körű tárgyilagos tájékoztatása, gyermeke iskolai előmeneteléről és az iskolában zajló eseményekről. Fontos továbbá, hogy a szülők elvárásait, javaslatait, kéréseit és véleményét is meghallassa a pedagógus. Ezzel elkerülhető az úgynevezett „kettős nevelés” (Schneider 2005, 55).

Az iskola és család együttműködésében az iskolára, pontosabban fogalmazva a pedagógusra hárul az egybehangelés, a koordináció feladata. Ez egyrészt, a pozitív családi nevelő hatások felerősítését jelenti, másrészt azt, hogy a családot irányítani kell a kor nevelési eszményével összhangban levő nevelés gyakorlására. Tehát a pedagógusnak nagyon jól kell ismernie a családi nevelés sajátosságait és lehetőségeit, valamint információkat kell gyűjtenie: a szülők munkájára vonatkozóan - a család szerkezetéről, a családtagok közötti viszonyokról, a gyermek feladatairól a családban, a szülői tekintélyről és a család nevelési módszereiről (Cosma 2001).

Ilyen ismeretek birtokában a tanító a családdal közös tevékenységeket, programokat dolgozhat ki, csak így lehet egyeztetni a követelményeket és gyakorlatba ültetni azokat. Ez a munkafolyamat a pedagógus irányításával megy végbe, úgy, hogy közben pszichológiai, pedagógiai ismereteket ad át a szülőknek, valamint nevelési módszereket és eljárásokat ismert meg velük.

Végül érdemes megjegyezni, hogy mi a célja az iskola és szülő kapcsolatának: „A szülő, a gyermek és a pedagógus a nevelésben olyan háromszög elválaszthatatlan részei, amelyben ha az egyiknek rossz, a másik kettő is szenved, s ha az egyik boldog a másik kettő is élvezi az örömét” (Bíró 2005, 12).

## **A szülői értekezlet mint a család és iskola közti kapcsolattartás legelterjedtebb formája**

A szülőkkel való kapcsolattartás egyik legelterjedtebb és legbeváltabb formája a szülői értekezlet. Itt nyílik alkalom egymás megismerésére: pedagógus a szülőket és fordítva, valamint szülők. Elbeszélgethetnek, gondolatokat cserélhetnek gyermeknevelésről és más problémákról is.

A családon belül a szülő legfontosabb feladata a gyermek szellemi és fizikai biztonságának megteremtése. Ezért a szülőknek jól kell ismerniük gyermekeik képességeit, hiányosságait, ezekre pedig megfelelő pedagógiai módszerek felhasználásával hatniuk kell (Keresztes 2003, 12). A szülő ismeretei (hacsak történetesen nem éppen szakképzett pedagógus), a saját szüleitől, esetleg volt nevelőitől származnak, és néha elég hiányosak. Az iskola hivatott a fennálló hiányt betölteni, vagy a hibás nevelési sémákat korrigálni (Fodor 2003). Nagyon jó alkalom erre a szülői értekezlet.

A szülői értekezletek olyan összejövetelek, amelyek nevelési-oktatási tanácsokkal szolgálnak a szülőknek. Nevelési modelleket, alternatív és eredményes pedagógiai megoldásokat nyújtanak, amelyek segíthetnek egy harmonikus személyiség felépítésében (Cosma 2001). Nagyon sok szülő fel sem fogja, mekkora „hatalma” van gyermeke személyiségformálásában. A szülői értekezletek arra is alkalmasak, hogy a szülőben tudatosítsák nevelő feladatának lényegét, rávilágítsanak a nevelés valódi céljára és lényegére. A pedagógus a szülői értekezleteken keresztül, egy határozott, jól irányított, pedagógiai alappal ellátott nevelési stratégia, családon belüli kialakításához is segítséget nyújt.

Nem csupán a szülőknek fontosak a szülői értekezletek, hanem a pedagógusnak is. A szülőkkel való találkozások egy gyermekkel, vagy egy egész osztállyal szembeni nevelői viszony újraértékelését is eredményezhetik. A nevelés és oktatás céljait könnyebben meghatározhatja a nevelt, illetve nevelő partnerek megismerése által. Továbbképzésnek is felfogható, mert a szülők igényeinek mindig meg kell felelni, igazolni kell velük szemben a szakmai kompetenciát, pedagógusi rátermettséget, és állandó szakmai megújulást. Alapos és állandó pedagógiai felkészülést, művelődést igényelnek a szülői értekezletek, főleg, ha magasan képzett szülők is tartoznak a szülői közösséghez.

A szülői értekezletek megtervezése és megtartása szintén alapos pedagógiai ismeretet, és nagy adag pedagógusi rátermettséget követel. Semmiképpen sem állhat a szülői közösség elé a pedagógus egy „légből kapott”, átgondolatlan, kidolgozatlan témával. Előzetesen tanulmányoznia kell a kiválasztott témához kapcsolódó szakirodalmat. A témában otthonosan mozgó szakértők véleményét is kikérheti, vagy őket kéri fel a téma feldolgozására és bemutatására. A témával kapcsolatos dokumentálás után, megszerkeszti a szülői értekezlet forgatókönyvét, amelyben lépésről lépésre leírja a szülői értekezlet menetét (Cosma 2001):

1. Milyen témát dolgozok fel és miért? (célok és feladatok)
2. Mivel dolgozok? (szükséges anyagok, erőforrások és idő)
3. Hogyan járok el? (elsajátítás módszerei és eljárásai)
4. Honnan tudom, hogy elértem a céloom? (szóbeli, vagy kérdőíves felmérés)



Egy szülői értekezlet időtartama is nagyon fontos. Javasolt egy, másfél óra időtartam, az ennél hosszabb már unalmassá, érdektelenné válhat. A szülői értekezlet történéseit, eseményeit jegyzőkönyvbe kell rögzíteni, amit két szülő aláírásával hitelesít a pedagógus.

Tartalma szerint a szülői értekezlet lehet:

- a. tanulmányi helyzetet feldolgozó szülői értekezlet
- b. tematikus szülői értekezlet
- c. szervező jellegű szülői értekezlet

#### *Tanulmányi helyzetet feldolgozó szülői értekezlet*

Az ilyen jellegű szülői értekezleteken a pedagógus általánosságban beszámol az osztály tanulmányi helyzetéről, előmeneteléről. A szülőket nagyrészt már megismerte családlátogatás alkalmával, tudja kivel, milyen mértékű óvatossággal és tapintattal lehet közölni gyermeke esetleges tanulási hiányosságait, vagy magaviseletei problémáit. Semmiképpen sem személyeskedhet, ha csak a szülő ezt nem kéri nyíltan. Az osztálynaplót is beviszi, hogy a szülők személyesen is meggyőződhessenek gyermekük tantárgyankénti minősítéseiről. A pedagógus az ilyen jellegű szülőértekezleteken ismerteti a tanulással szembeni követelményeit és a szülőktől elvárt segítségnyújtás mértékét és módját. A tantárgyanként felállított követelményeket is a szülők tudomására hozza, amelyek alapján a szülők könnyen nyomon követhetik gyermekük előmenetelét egy bizonyos tantárgyon belül.

#### *Tematikus szülői értekezlet*

A családlátogatások arra is alkalmat nyújtottak, hogy a pedagógus felmérje a szülők műveltségi szintjét és érdeklődési körét, valamint pedagógiai hiányosságait. E felmérések alapján tervezi meg egy iskolai évre a tematikus szülői értekezleteket. A témák tehát mindig az illető szülői közösség igényeihez szabottak. Ha a nevelés terén mutatkoznak a hiányosságok, nyilván neveléssel kapcsolatos témákat dolgoz föl a szülőknek a pedagógus. Személyes tapasztalataimból kiindulva általában kérdőív segítségével választatok témát a szülőkkel.

Szakembereket is be lehet vonni a témák feldolgozásába, amitől még vonzóbbá és maradandóbb élményt nyújtóvá válik a szülői értekezlet. Az előadók lehetnek: gyermekorvosok, pszichológusok, logopédusok, lelkészek, stb., akár az a szülő is, aki ilyen munkakörben dolgozik.

#### *Szervező jellegű szülői értekezlet*

Különböző helyzetekről lehet szó: kirándulások megszervezése, közös rendezvények megszervezése (farsangi bál), közös munkálatok megszervezése és lebonyolítása (karácsonyi közös készülődés). A pedagógus irányításával a szülők nagyon szívesen kiveszik részüket a szervező-tervező munkából.

## A szimultán oktatás

A szimultán osztály más néven: összevont, párhuzamos, osztatlan osztály. Mind-egyik megnevezés ugyanazt az oktatási formát jelöli.

Az évről-évre csökkenő születési arányszám egyre több településen, főleg napjainkban, maga után vonja a részben szimultán, vagy teljesen szimultán osztályok működését. Kicsit furcsa ezt hallani, akkor, amikor a fejlett technika az iskolákba is eljutott (számítógép, DVD lejátszó, multifunkcionális nyomtató, internet, stb.), amikor az oktató-nevelő tevékenység már az alternatív módszerekkel „kacsintgat”. Ezért nem csoda, ha a szimultán oktatás egy visszalépést jelent, ahhoz az oktató-nevelő tevékenységhez viszonyítva, amely a hagyományos osztott osztályokban zajlik (Erdei-Szász-Schneider 1999).

Annak ellenére, hogy szimultán oktatásról van szó, az elvárások sem mennyiségileg, sem minőségileg nem különbözhetnek a hagyományos oktatást folytató osztályétól. Ugyanazt az anyagmennyiséget, ugyanannyi idő alatt kell elsajátítani, azonban a közvetlen-közvetett munka aránya a tanórán 50–50%. Az ilyen osztályban dolgozó pedagógusnak éppen úgy el kell végeznie a feladatait egy tanórán belül, mint egy osztott osztályt irányító kollegájának. Más szervezési körülmények között kell az oktató-nevelő munkát, a gyermek személyiségfejlesztését végeznie. Az órán figyelmét meg kell osztania két vagy akár több osztály közt is. Nehezíti a hatékony munkavégzést az is, hogy egyes gyerekek ritkán vagy egyáltalán nem jártak óvodába, ezért nem rendelkeznek az iskolai tevékenységekhez nélkülözhetetlen alapképességekkel.

A szimultán oktatásban dolgozó pedagógus munkájának lényeges jellegzetessége, hogy az egyik osztállyal közvetlen munkát folytat, a többivel pedig önálló tevékenységet végeztet. Ezt nagyon ésszerűen kell megoldani, mert mindenre elégséges kell legyen a tanóra: ismeretátadásra, begyakorlásra, rögzítésre, önállóan végzett feladatok ellenőrzésére. A közvetlen és a közvetett munkának is egyensúlyban kell lennie. A váltakozásuk munkafázisokban valósul meg, vigyázva arra, hogy a kitűzött feladatok maradéktalanul megvalósuljanak. A szimultán osztályokkal való munka egy sor olyan sajátos jegyet hordoz, melyek a pedagógus órára való felkészülésére is hatással vannak (Costea-Gârleanu-Alexandru 1995):

- a munkaritmus sokkal gyorsabb, mint egy hagyományos osztályban, ezért a tanórának nagyon jól megszervezettnek kell lennie,
- a pedagógus figyelemmegosztását követeli az osztályokkal történő egyidejű munka,
- az önálló munka alapos kiválasztása, ésszerű felhasználása, a didaktikai eszközök előkészítése, módszertani és tudományos felkészülést igényel,
- a különböző életkorú gyerekek osztályközösségi szellemben való nevelése, az osztály közösségébe való beilleszkedés céljából,
- az iskolák felszereltsége is nehezíti a pedagógus dolgát, több időt kell a szemléltető anyag elkészítésére fordítania.

## **Szülői értekezletek szervezése, tervezése az összevont osztályban**

Az eddigiekben megismerkedhettünk a szimultán oktatással és annak alapvető jellemzőivel. Mint kiderült számos feladattal kell megbirkóznia egy szimultán osztályban tanító pedagógusnak. Senki sem állíthatja, hogy könnyűek ezek a feladatok, de azt merem állítani, hogy nagy sikerélménnyel járnak. Elég, ha csak azt említem, hogy egy osztott osztályban tanító pedagógus négy évente bocsájt ki „szárnyai alól” egy generációt, ezzel szemben egy szimultán osztályban tevékenykedő pedagógus két évente, vagy akár évente teszi ezt (attól függően, hány osztályt tanít).

Az én pedagógusi munkám a szimultán osztályban mégiscsak fél siker lenne, ha a szülők áldozatos munkájukkal nem segítenék pedagógusi munkámat. Ezért, ebben az oktatási formában is nagyon fontos a szülőkkel való szoros és jó kapcsolat kiépítése és ápolása. Erre itt is a legmegfelelőbb forma a szülői értekezlet.

A szülői értekezletek megtervezése, megszervezése ugyanúgy zajlik, mint az osztott osztályok esetében. A pedagógus az üzenő füzetben értesíti a szülőket a megtartandó szülői értekezlet témájáról és időpontjáról. Láttamozást kér visszajelzéseképpen a szülők részéről. Megírja a szülői értekezlet forgatókönyvét. Csupán annyiban tér el munkája az osztott osztályban dolgozó pedagógusáétól, hogy ő nem egy osztály (egy korosztály) problémáinak ismertetésére, megbeszélésére készül fel, hanem kettőre vagy még többre. Az egy bizonyos osztályra jellemző problémákat így a szülők gyakran megjegyzik az előző korosztálytól. Vigyázni kell erre, nehogy a szülők érdektelenné váljanak, azt mondván „ezt már hallottam tavaly, ezt már ismerem, mert megbeszéltük egy előbbi szülői értekezleten...”.

A feldolgozandó probléma, téma mindig számítsen újnak, ne ismétlődjön feltétlenül, ha nem szükséges.

### **Pedagógiai kutatás**

#### *A kutatás tárgya*

Pedagógiai kutatásomban a szülői értekezletek jelentőségét vizsgáltam, azoknak lezajlási módját, pedagógus társaim véleményét a tematikus szülői értekezletekről, kitérve a szimultán osztályokban tartandó szülői értekezletekre is.

#### *A kutatás céljai*

- Tudomást szerezni arról, hogy vidéki vagy városi gyerekek szülei vesznek részt szívesebben a szülői értekezleteken.
- Megállapítani, hogy a pedagógusok, illetve a szülők milyen típusú szülői értekezleteket részesítenek előnyben.
- Feltérképezni, hogy hányadik osztályos gyerekek szülei vesznek részt szívesebben a szülői értekezleteken.
- Megállapítani, hogy gondot okoz-e a pedagógusoknak a szülői értekezletek megtervezése vagy megtartása.

- Megismerni a szülők szülői értekezletekről való távolmaradásának leggyakoribb okait.
- Megtudni, hogy a szimultán osztályban tanuló gyermekek szülei hasznosnak tartják-e azt, hogy a szülői értekezleteken egy időben, közösen vannak jelen.

### *A kutatás hipotézisei*

1. A városi osztályok tanulóinak szülei nagyobb létszámban vesznek részt a szülői értekezleteken, mint a vidéki osztályok tanulóinak szülei.

2. Az első és második osztályos tanulók szülei szívesebben vesznek részt szülői értekezleten, mint a harmadikos és negyedikes tanulók szülei.

3. A tanulmányi helyzetet és magaviseletet feldolgozó szülői értekezleteken kevesebb szülő vesz részt, mint más tematikájú szülői értekezleteken.

4. Osztatlan osztályban dolgozó pedagógusoknak nehezebb feladatot jelent a szülői értekezletek megtervezése és megtartása, mint az osztott osztályban dolgozó pedagógusoknak.

5. Városi osztályok pedagógusai több szülői értekezletet tartanak, mint a vidéki osztályok pedagógusai.

6. A pedagógusok szülőlátogatással próbálják a szülői értekezletről távolmaradt szülőkkel felvenni a kapcsolatot.

7. Az osztatlan osztályban tanuló gyermekek szülei hasznosnak találják azt, hogy egy időben együtt vannak jelen a szülői értekezleteken.

### *A minta bemutatása*

A minta kiválasztása nem véletlenszerűen történt: csak szakképzett pedagógusokat választottam és korban velem egy korcsoportba tartozókat (30–40 év) (1. táblázat).

	Vidéki pedagógus	Városi pedagógus
	30 (69,76%)	13 (30,24%)
<b>Osztatlan osztályban dolgozó</b>	10 (23,25%)	–
<b>Osztott osztályban dolgozó</b>	–	33 (76,75%)

1. táblázat: A pedagógusok megoszlása

Forrás: saját szerkesztés

A szülők mintájának (2. táblázat) 9,09 százalékát 1 gyerekes anyukák, 72,72 százalékát 2 gyerekes anyukák és 18,18 százalékát 3 gyerekes anyukák képezik. Osztályokra lebontva: az első osztályos gyerekek anyukáinak 20 százaléka 1 gyerekes, 60 százaléka 2 gyerekes, 20 százaléka pedig 3 gyerekes anyuka. A harmadik osztályos gyerekek anyukái közt nincs 1 gyerekes anyuka, az anyukák 83,33 százalékának 2 gyereke, 16,67 százalékának 3 gyereke van.

	1 gyerekes anyuka	2 gyerekes anyuka	3 gyerekes anyuka
I. osztályos gyerekek anyukái	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)
III. osztályos gyerekek anyukái	-	5 (83,33%)	1 (16,67%)

2. táblázat: A szülők mintájának megoszlása osztályonként a gyereklétszám függvényében  
Forrás: saját szerkesztés

### A kutatás módszere és eszközeinek bemutatása

Mindkét mintánál kérdőíves módszert használtam: 13 kérdést fogalmaztam meg a pedagógusoknak, 10 kérdést pedig a szülőkhöz intéztem.

A pedagógusok számára megfogalmazott kérdések: milyen gyakran tartanak szülőit, milyen jellegűt, milyen jellegű szülőin vesznek részt többen a szülők, mi alapján választanak szülői értekezlet tematikát, gondot jelent-e a szülői értekezletek megtervezése, megtartása, hányadik osztályos gyerekek szülei mennek el nagyobb számban a szülői értekezletekre, stb.

A szülőktől pedig azt kérdeztem, hogy melyik tematikájú szülői értekezleten vettek részt, melyik tűnt tetszetősebbnek a számukra, kértem nevezzenek meg témákat, amelyekről szeretnének hallani az elkövetkező szülői értekezleteken, melyik osztályban jöttek szívesebben szülőire, hány szülőire van szerintük szükség egy tanévben, zavaró együtt lenni a kisebb, nagyobb osztályba járó gyerekek szüleivel, mi az oka, hogy egyes szülők elmaradnak a szülőikről.

### Az adatok bemutatása és értelmezése

A következőkben az adatokat és a kutatási eredményeket a hipotézisek sorrendje szerint értelmeztem.

A városi osztályok tanulóinak szülei nagyobb létszámban vesznek részt a szülői értekezleteken, mint a vidékiek (1. hipotézis). Minimális különbséggel, de megdőlni látszik ez a feltételezés a 3. táblázat adatait elemezve.

Osztály	Vidéki					Városi				
	35%	50%	65%	75%	100%	35%	50%	65%	75%	100%
I. oszt.	- 0%	- 0%	1 3,03%	3 9,09%	3 9,09%	- 0%	- 0%	- 0%	2 6,06%	3 9,09%
II. oszt.	- 0%	1 3,03%	1 3,03%	1 3,03%	1 3,03%	- 0%	1 3,03%	- 0%	1 3,03%	1 3,03%
III. oszt.	1 3,03%	- 0%	- 0%	1 3,03%	2 6,06%	- 0%	2 6,06%	- 0%	2 6,06%	1 3,03%
IV. oszt.	- 0%	- 0%	- 0%	5 15,15%	- 0%	- 0%	- 0%	- 0%	- 0%	- 0%
osztatlan	1 10%	- 0%	6 60%	3 30%	- 0%	- 0%	- 0%	- 0%	- 0%	- 0%

3. táblázat: A szülők részvételi aránya a szülői értekezleteken, a pedagógusok szerint  
Forrás: saját szerkesztés

Az I. és II. osztályos tanulók szülei szívesebben vesznek részt szülői értekezleteken, mint a III. és IV. osztályos tanulók szülei (2. hipotézis). A táblázatból (4. táblázat) kitűnik, hogy ez így igaz. A szülők kérdőívének válaszaiból kiderült, hogy a kisebb osztályokban azért gyakoribb a szülői értekezletek látogatottsága, mert a szülőket jobban érdekli gyermekük tanulmányi előmenetele és az iskolai környezethez való alkalmazkodása.

	I. osztályos gyermekek szülei	II. osztályos gyermekek szülei	III. osztályos gyermekek szülei	IV. osztályos gyermekek szülei	nincs különbség
<b>Osztott</b>	23 (69,69%)	– (0%)	1 (3,03%)	1 (3,03%)	8 (24,24%)
<b>Osztatlan</b>	8 (80%)	1 (10%)	– (0%)	1 (10%)	– (0%)

4. táblázat: A szülők viszonyulása az egyes iskolai évek szülői értekezleteihez, a pedagógusok szemszögéből

*Forrás: saját szerkesztés*

A tanulmányi helyzetet és magaviseletet feldolgozó szülői értekezletek látogatottsága kisebb, mint a tematikuséi (3. hipotézis). Ez a hipotézis megdőlt (5. táblázat), de ez annak is köszönhető, hogy a megkérdezett pedagógusok 67,44 százaléka csak tanulmányi helyzetet és magaviseleti problémákat feldolgozó szülői értekezleteket tart.

Tanulmányi helyzetet és magaviseleti problémákat feldolgozó szülői értekezleteket tartott pedagógusok száma	Más tematikájú szülői értekezleteket tartott pedagógusok száma	Mindkettőt tartott pedagógusok száma
29 (67,44%)	9 (20,93%)	5 (11,62%)

5. táblázat: A megkérdezett pedagógusok által tartott szülői értekezlet típusok

*Forrás: saját szerkesztés*

Osztatlan osztályban dolgozó pedagógusoknak nehezebb feladatot jelent a szülői értekezletek megtervezése és megtartása, mint az osztott osztályban dolgozóknak (4. hipotézis). A hipotézis beigazolódt (6. táblázat), ugyanis az osztatlan osztályokban tevékenykedő pedagógusok 20 százaléka küzd ilyen jellegű problémákkal. Az általuk megjelölt okok többnyire: a szülők szociális háttere, és az, hogy több korosztály szülői elvárásainak kell megfelelniük. Az osztott osztályok pedagógusai könnyedén megbirkóznak a tervezéssel, de a szülői értekezlet megtartásakor félnek attól, hogy szavaik esetleg bánatosan hatnak a szülőkre, vagy félreérthetőek. Így nem csoda, ha lámpalázzal küszködnek.

Osztály	Gondot okoz a tervezés	Nem okoz gondot a tervezés	Gondot okoz a megtartás	Nem okoz gondot a megtartás
<b>Osztott</b>	– (0%)	33 (100%)	2 (6,06%)	31 (93,94%)
<b>Osztatlan</b>	2 (20%)	8 (80%)	2 (20%)	8 (80%)

6. táblázat: A pedagógusok véleménye szerint mennyire okoz gondot a szülői értekezletek megtervezése és megtartása

*Forrás: saját szerkesztés*

Városi osztályok pedagógusai több szülői értekezletet tartanak, mint a vidékiek (5. hipotézis). Megdőlt a hipotézis (7. táblázat), mert a vidéki pedagógusok nagy része félévente kétszer vagy háromszor tart szülői értekezleteket. A megkérdezett pedagógusok nagy része egyformán fontosnak tartja a szülőkkel való kapcsolattartásnak ezt a formáját.

	<b>félévente egyszer</b>	<b>félévente kétszer</b>	<b>félévente háromszor</b>	<b>félévente négyszer, több</b>
<b>Városi osztályok</b>	5 (35,71%)	5 (35,71%)	3 (21,42%)	1 (7,14%)
<b>Vidéki osztályok</b>	6 (20,68%)	13 (44,82%)	9 (31,03%)	1 (3,44)

7. táblázat: A pedagógusok által tartott szülői értekezletek gyakorisága

*Forrás: saját szerkesztés*

A pedagógusok szülőlátogatással próbálják a szülői értekezletről távol maradt szülőkkel felvenni a kapcsolatot (6. hipotézis). Beigazolódott ez a feltételezés (8. táblázat). A megkérdezett pedagógusok 83 százaléka ezt alkalmazza. Szerintük nagyon hatásos módszernek bizonyul a szülők felkeresése és a velük személyes beszélgetés.

<b>Nem törődöm velük, mert hátrányos helyzetű családok</b>	<b>Szólók az iskola igazgatójának</b>	<b>Elmegyek szülőlátogatóba</b>	<b>Más</b>
1 (2,32%)	1 (2,32%)	36 (83,72%)	5 (11,62%)

8. táblázat: Mit tesznek a pedagógusok,

ha a szülők nem vagy ritkán vesznek részt szülői értekezleteken

*Forrás: saját szerkesztés*

Az osztatlan osztályban tanuló gyermekek szülei hasznosnak találják azt, hogy egy időben együtt vannak jelen szülői értekezleteken (7. hipotézis). Igazzá vált ez az állítás is, a 81 százalékat a szülőknek nem zavarja ez a dolog (9. táblázat), mert úgy vélik, hogy nagyon sokat tanulhatnak egymástól, jobban megismerik egymást, és előre megismerkedhetnek azokkal az esetleges tananyaggal kapcsolatos gondokkal, amelyek a későbbi években rájuk is várhatnak.

<b>Igen, mert...</b>	<b>Nem, mert...</b>
2 (18,18%)	9 (81,82%)

9. táblázat: Mennyire zavarja a szülőket, ha mindenki hallja gyermekeik problémáját

*Forrás: saját szerkesztés*

*Következtetések és javaslatok*

A szülői értekezlet mint a szülőkkel való kapcsolattartás legeredményesebb formája, nélkülözhetetlen eleme az oktatási folyamatnak. Fontos és elengedhetetlen tény, hogy ez a kapcsolattartási forma csak akkor működik zökkenőmentesen, ha kölcsönös megértésen, megbecsülésen és együttműködésen alapszik. Kutatásommal is erre szerettem volna felhívni pedagógus társaim és saját osztályom szülői közössé-

gének figyelmét, ezért fogalmaztam meg a kérdőívekben minél több, a szülői értekezletekkel kapcsolatos kérdést. A kutatási eredmények feldolgozásakor, a kérdésekre adott válaszokból örömmel tapasztaltam, hogy a megkérdezett pedagógusok és szülők egyetértenek velem abban, hogy fontosak a szülői értekezletek.

Hét hipotézist fogalmaztam meg a szülői értekezletek témakörrel kapcsolatban, a legtöbb hipotézisem beigazolódt.

Az első hipotézis, mely szerint a városi osztott osztályok tanulóinak szülei nagyobb létszámban vesznek részt a szülői értekezleteken, mint a vidéki osztatlan osztályok tanulóinak szülei megdölni látszik, mert annyira minimális a különbség, hogy szinte megállapíthatatlan.

Beigazolódt azonban a második hipotézisem: az első és második osztályos tanulók szülei szívesebben jönnek szülői értekezletekre, mint a harmadikos és negyedikos tanulók szülei. A pedagógusok állítása szerint ez azért van így, mert a kisebb osztályokba járó gyerekek szülei jobban érdeklődnek gyermekük tanulmányi előmenetele iránt.

A megkérdezett szülők és pedagógusok egyaránt megneveztek szülői értekezleti tematikákat, de egyes válaszok azt igazolják, hogy a szülők a tanulmányi eredményeket és magaviseleti problémákat feldolgozó szülői értekezleteket részesítik előnyben, a tematikusokkal szemben. Így tehát megdőlt a harmadik hipotézisem, melyben éppen ennek az ellenkezőjét állítottam. A pedagógusok megneveztek ugyan szülői értekezleti tematikákat, de az is kiderült, hogy nagyon kevés pedagógus tart tematikus szülői értekezleteket. Talán nincs is elég tapasztalatuk ezen a területen, ezért vallották azt, hogy a szülők a tanulmányi eredményeket feldolgozó szülői értekezleteket részesítik előnyben.

Nem ilyen okokra számítva, de negyedik hipotézisem is beigazolódt, miszerint az osztatlan osztályban tevékenykedő pedagógusoknak nehezebb feladatot jelent a szülői értekezletek megtervezése és megtartása, mint osztott osztályban dolgozó pedagógusoknak. Arra számítottam, hogy nehéz lehet egyes pedagógusoknak a szülői értekezletek megtervezésével, megszervezésével járó papírmunka, a téma kiválasztása, esetleg a témában szakértő személy beszerzése, de nem ezek voltak az okok, hanem a túlzott izgalom, a szülők előtt a szóbeli megnyilvánulás.

A szülői válaszok alapján a szülői értekezletek gyakoriságával kapcsolatban kijelenthető, hogy a vidéki pedagógusok tartanak nagyobb gyakorisággal szülői értekezleteket. Az ötödik hipotézisem is megdőlt, melyben, azt állítottam, hogy a városi iskolákban tanító pedagógusok több szülői értekezletet tartanak, mint vidéki kollegáik. Saját osztályom szülői közösségének igényei alapján kijelenthetem, hogy a szülőket igenis érdeklik a szülői értekezletek, ezért javasolom pedagógus társaimnak, hogy tartanak minél több, érdekesebb, változatosabb témákat feldolgozó szülői értekezletet.

A pedagógusok 83,72 százaléka alátámasztja és megerősíti hatodik hipotézisemet, mely szerint a pedagógusok jelentős része a szülőlátogatáshoz folyomodik, ha vannak olyan szülők az osztály szülői közösségében, akik ritkán, vagy egyáltalán nem vesznek részt a szülői értekezleteken.

Tapasztalataim azt igazolják, hogy az osztatlan osztályok szülői értekezleteinek szocializáló és közösség fejlesztő jellege is van. Örömmel tapasztaltam, hogy osztályközösségem gyermekeinek szülei is egyetértettek velem abban, hogy hasznos és építő



jellegű, ha együtt vannak jelen a szülői értekezleteken. Ezek alapján utolsó hipotézisem is beigazolódott.

A következtetéseim alapján szeretnék néhány javaslatot megfogalmazni:

- A pedagógusokat jobban felkészíteni a szülőkkel való kapcsolattartásra, beépíteni az alapképzésbe vagy továbbképzésbe.
- Megtanítani a pedagógusokat a lámpaláz leküzdésére.
- Kidolgozni Szülők Iskolája programot pl. személyiségfejlesztő tréningek.
- Didaktikai segédanyagok összeállítása szülői értekezletekhez kapcsolódó konkrét témákkal és tervekkel.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Bíró Veronika (2005). Az iskola nevelési gondjainak megoldása a családban rejlik. *Közoktatás*. 10/12.

Cosma Traian (2001). *Şedinţele cu părinţii în gimnaziu. Idei-suport pentru diriginţi*. Iaşi: Editura Polirom.

Costea-Gârleanu Rodica – Alexandru Gheorghe (1995). *Activitatea simultană la două sau mai multe clase în ciclul primar*. Craiova: Editura Gheorghe Cărtu Alexandru.

Erdei Ferenc – Szász Dezső – Schneider N. Antal (1999). *Tanítói Kézikönyv. Az összevont osztályok tanítóinak*. Déva: Corvin Kiadó.

Fodor László (2003). A család, mint nevelési szociális mikromilió. *Közoktatás*. 7/5, 6–12.

Keresztes Ida (2003). Amiről szülőértekezleten beszélnünk kell! *Közoktatás*. 3/12.

Nánszáké dr. Cserfalvi Ilona (2000). Beszéljük meg a szülőkkel. *Közoktatás*. 12/12.

Rusz Csilla (1998). Az iskola legyen a diákért, és nem fordítva. *Közoktatás*. 3/9.

Sándor Erzsébet (2008). Gondolatok szülői értekezletre. *Közoktatás*. 1/12.

Schneider N. Antal (2005). *Vár minket az iskola-válaszok a szülők kérdéseire*. Nagyvárád: Prolog Kiadó.

# ORBÁN RITA

doktorandusz hallgató, Nagyvárad, Állami Egyetem, Szociológiai Doktori Iskola, Nagyvárad, orbanrita@yahoo.com

## Tanulási nehézségekkel küzdő kisiskolások helyzete a romániai tanügyi rendszerben

*Napjainkban egyre többet hallunk a funkcionális analfabetizmus jelenségéről, amit hazai és nemzetközi felmérések eredményei is igazolnak. A tanulási nehézségek, illetve a specifikus tanulási nehézségek (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) olyan tényezők, amelyek döntően befolyásolhatják a tanuló iskolai teljesítményét, ezáltal hatással lehetnek további szakmai pályájára, életminőségére, illetve szociális jólétére. Tanulmányom célja, hogy bemutassam a tanulási nehézségek fogalmát és az ezzel járó negatív hatásokat, következményeket. A tanulási nehézségekkel küzdő tanulók esélyegyenlőségét és felzárkóztatását biztosító törvényes keretek bemutatásával segítséget szeretnék nyújtani a pedagógusoknak és szülőknek. A témakörhöz kapcsolódó szakirodalom és a saját tapasztalatom alapján készített SWOT – analízis eredményei révén jobban értelmezhetővé válnak azok az adatok, amelyek a tanulási nehézségekkel küzdő kisiskolások jelenlegi helyzetét tükrözik.*

*Kulcsszavak: tanulási nehézségek, speciális tanulási zavarok, esélyegyenlőség, egyéni fejlesztési terv*

### Bevezetés

#### *A jelenlegi romániai oktatás helyzete*

Napjainkban az oktatás minősége szorosan összefügg az egyén személyes életminőségével és a társadalom jólétével. Cucoş (2017, 14) szerint „az emberi tőkébe való befektetés a nemzet szellemi és anyagi növekedésének legkedvezőbb és legbiztosabb módja”. E gondolat üzenete mindinkább aktuálissá és hangsúlyozottabbá válik a jelenlegi romániai társadalomban és oktatási rendszerben. Az oktatásnak, amely a társadalom egyik legfontosabb pillérévé képezi, legalapvetőbb feladatai és céljai közé tartozik a tanulók sokféleségének és sajátos szükségleteinek minél pontosabb azonosítása és megválaszolása, tanulási tevékenységük igényeik szerinti támogatása, szükség esetén differenciált vagy individualizált tanulási módszerek és programok biztosítása számukra.

A társadalom oktatásfejlesztési politikája szükségessé teszi az oktatásban résztvevő minden gyermek szükségleteihez alkalmazkodó és mindenki számára hozzáférhető támogatási módszerek kifejlesztését és differenciált alkalmazását az

iskolai kudarc elkerülése érdekében. E célnak megfelelően fontos követelmény a megfelelő információk átadása, a sajátos nevelési igényekkel rendelkező tanulók esélyegyenlőségének támogatása a tanulási folyamatban, a differenciált vagy egyéni iskolai módszerek és programok biztosítása, a logikus gondolkodás kialakítása, valamint a megszerzett információk tudatos felhasználási képességének kialakítása „a legmegfelelőbb időben és módon” (Pätroc 2016, 5).

Jelen tanulmány célja, hogy a tanulási nehézségek fogalmának meghatározásai-ból kiindulva a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók esélyegyenlőségét és felzárkóztatását biztosító törvényes keretek bemutatásával és a tanulók rendelkezésére álló szolgáltatások helyzetének elemzése révén segítséget nyújtson a pedagógusoknak és szülőknek. Az elméleti alapok és a szakpolitikák felvázolását követően a saját gyakorlati tapasztalataim felhasználásával készített SWOT-analízis eredményeit mutatom be, a tanulási nehézségekkel küzdő kisiskolások jelenlegi helyzetének sokoldalú és továbbgondolásra ösztönző feltárása érdekében.

### Elméleti keretek

A tanulási nehézségek és a tanulási zavarok természetüknél fogva nagyon összetettek, ezért az ezzel kapcsolatos meghatározások is igen változatosak, nincs egyetlen elfogadott meghatározás, a rendelkezésre álló definíciók is inkább leíró és magyarázó jellegűek. A kérdéskör tanulmányozása az 1960-as években kezdődött, de maga a jelenség bizonyára azelőtt is létezett. Leírások alapján több történelmi személyiség is a tanulási nehézségek valamilyen formáját mutatta, például: T. A. Edison, H. C. Andersen, Leonardo da Vinci, Nelson Rockefeller, Lucian Blaga, stb. Napjainkban is több ismert személy nyíltan vállalja, hogy hasonló problémákkal küzd, mint például Steven Spielberg, Tom Cruise, Jack Nicholson, Whoopi Goldberg vagy Cher. Tehát a jelenség létezik és aktuális minden korban, ugyanakkor a tanulási nehézségek és zavarok ellenére mindenki képes teljes értékű életet élni, amennyiben megtalálja önmagában azt a képességet, amelyben képes maximálisan kibontakozni és fejlődni.

Az első meghatározás S. Kirk nevéhez kapcsolódik, aki a tanulási zavarokat vizsgálta, és 1963. április 6-án, egy konferencián használta először a „tanulási képtelenség” („learning disability”) fogalmát. A tanulási nehézségekkel kapcsolatos leggyakrabban használt fogalmak a tanulási zavar, speciális nevelési igények, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia. Kirk és Bateman meghatározásában a *tanulási zavar* elmaradás, rendellenesség vagy megkésett fejlődés a beszéd, olvasási, írási, számolási folyamatokban vagy más iskolai tantárgyakban, amelyet agyi diszfunkció és/vagy emocionális, illetve viselkedési zavar által okozott pszichológiai hátrány okozhat. Nem tekinthető értelmi fogyatékosnak, érzékszervi hiányosság vagy kulturális, illetve oktatási tényezők okozzák (Kirk–Bateman 1962, idézi Gyarmathy–Smythe 2018). A *diszlexia* az olvasási készség zavarát jelenti, főleg a nyelvhelyesség és szövegértés területén, amely lemaradást mutat a várt szint mértékéhez képest. A diszgráfia az írás folyamán előforduló tipikus zavarokat jelenti. Ilyen esetben gyakoriak a grafikai hibák, a betűk tévesztése, elhagyása. A *diszkalkulia* egy specifikus zavar a matematikai képességek területén, számolási nehézségek, logikai hiányosságok jellemzik.

A tanulási nehézséggel és zavarokkal küzdő tanulók jellemzői sokrétűek, ezért nagyon fontos a helyes diagnosztizálásuk, mivel könnyen összetéveszthetők egyéb zavarokkal. Hibás felismerésük hibás terápiát vonhat maga után, amely negatívan hat az iskolai teljesítményre, tovább súlyosbítva a meglévő zavarokat. A tanulási zavarokkal küzdő tanulóknál megfigyelt tünetek közé sorolható a hiperaktivitás, a csökkent figyelem, a rossz tér- és időorientáció, a szóbeli utasítások be nem tartása, fokozott izzadás, állandó helyesírási hibák, hibás ceruzatartás, közepes szépírás, balkezesesség, egyensúlyzavar, gyakori iskolai kudarcok, a finommotorikus képességek hiányossága. E jellemzők alapján Catalano (2009, 33–35) az alábbi következtetéseket vonja le:

- jelentős különbség van a tanuló kapacitása és iskolai teljesítménye között;
- a hallgató fejlődése a tanulási folyamat során hosszabb távon minimális vagy nulla;
- valamilyen részképesség-hiánnyal rendelkezik, amely megakadályozza a számára rendelkezésre álló oktatási eszközök megfelelő használatát;
- iskolai szinten alacsonyabb színvonalon teljesít az azonos korú gyermekekénél;
- nehézségekbe ütközik az olvasás, az írás, a matematika és a számítástechnika területein;
- olyan érzelmi és viselkedési nehézségekkel küzd, amelyek gyakran akadályozzák a tanulási folyamatot vagy az integrálódást;
- érzékszervi és mentális hiányosságokkal rendelkezhet, amelyek további speciális igényeket vagy szolgáltatásokat igényelnek;
- állandó kommunikációs és interakciós nehézségekkel küzd, amelyek megakadályozzák, hogy kiegyensúlyozott társadalmi kapcsolatokat létesítsenek, és akadályokat képeznek a tanulási folyamatban.

A tanulás zavarai előfordulnak az iskolai tevékenységek kezdetén vagy annak során, amikor a tanulónak analízisra, absztrakcióra, operacionalizálásra van szüksége.

A tanulási nehézségek fontossága a többdimenziós következmények súlyosságában rejlik, amelyek befolyásolják mind az iskolai teljesítményt, mind pedig a gyermek és környezete életminőségét, amelyben él. Előítéletek, megkülönböztetés, megbélyegzés, agresszió, alacsony önbecsülés, kudarcok, stressz, szorongás stb. jellemzi mindennapjait.

### **A tanulási nehézségekkel küzdő tanulók rendelkezésére álló szolgáltatások**

A tanulás nehézségei, zavarai különböző életkorokban megfigyelhetőek, de mivel a tünetek jellemzően az iskolázottság elején jelennek meg, az első vizsgálatokat, kutatásokat is az általános iskolásoknál végezték. A megadott adatok szerzőnként és országonként is eltérőek lehetnek. Az OECD 2012-ben készített tanulmánya hangsúlyozza, hogy az iskolai siker érdekében az oktatási politikákat olyan egyéb kormányzati politikákkal összehangolva kellene megalkotni, amelyek figyelembe veszik a diákokat érintő lakáspolitikákat, illetve szociális jólétüket. Ugyanakkor kiemeli azoknak az irányelveknek a fontosságát, amelyek ösztönzik a diákok motiválását és bevonását a tanulási folyamatba.

Romániában az oktatással kapcsolatos jogalkotási kezdeményezések alapját Románia Alkotmánya, a Salamanca-i Nyilatkozat, a Gyermek Jogairól szóló Egyezmény, és a 2011/1-es Oktatási Törvény képezik. E célból különböző projekteket, módszertani útmutatókat, programokat dolgoztak ki, nonprofit szervezetek (egyesületek, alapítványok) jöttek létre. Az ide vonatkozó és a törvény által szabályozott oktatást támogató lehetőségek közül megemlíthető: a 272. sz. törvény (2004), az 5774. sz. rendelet (2004), a 6552. sz. rendelet (2011), az 1985. sz. rendelet (2016), az Egyéni oktatási terv útmutatója. A legújabb, 2017-ben elfogadott 3124. sz. rendelet előírja a speciális tanulási zavarokkal küzdő tanulók támogatásának módszertanát és részletesen bemutatja az egyéni fejlesztési programra jogosult felek pontos hatáskörét, jogait, kötelességeit (MENCS 2017).

A jelenlegi törvényes keret egyértelműen a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók integrált oktatást támogatja. Csak kivételes, súlyos esetekben ajánlott a speciálisan integrált, inkluzív oktatásba való beiskolázás, vagy ha a tanulási nehézségek más zavarokkal vagy fogyatékoságokkal együtt fordulnak elő, amelyek megakadályozzák a hagyományos általános iskolai oktatásban való részvételt. Mindkét esetben az illetékes intézmények az esetek rendszeres és objektív értékelése alapján döntenek. Ezt hangsúlyozza a már említett 3124. sz. rendelet III. fejezetének 12. cikke, miszerint „a sajátos tanulási zavarral küzdő tanulók nem képezik a speciális oktatás tárgyát, ők az általános iskolai oktatásba vannak beiskolázva. Azon tanulók esetében, akik rendelkeznek Az iskolai és szakmai orientációs igazolással, a szülő/törvényes képviselő dönthet arról, hogy a fia vagy lánya melyik oktatási formát fogja követni” (MENCS 2017).

Azok a tanulók, akik az előbbieken bemutatott jellemzőket, tüneteket mutatják az iskolai tevékenységük során, szakemberek által összeállított felméréseken vehetnek részt a pedagógus javaslatára és a szülő beleegyezésével, melynek eredményeképpen egy határozatot kapnak arra vonatkozóan, hogy milyen típusú egyéni fejlesztésre jogosultak abban az oktatási intézményben, amelyben a tanulmányaikat folytatják vagy más intézményben, szükség esetén. Ez a procedúra hosszadalmas és igen összetett, több intézmény, szakember bevonásával történik. Ezért nagyon fontos a felek közötti megfelelő kommunikáció valamint a szakemberek megfelelő szakmai felkészültsége, mivel döntéseik teljes mértékben befolyásolják a tanuló további fejlődését. Lényeges a pedagógus szerepe, mivel a legtöbb esetben ő az első, aki észleli a tanulási zavarokra utaló jeleket, így az ő felelőssége az, hogy az érintett tanuló fejlődése milyen irányban halad a továbbiakban.

A szülők hozzáállása is legalább annyira fontos, mint a pedagógusé, mivel csakis az ő kérésükre történhetnek meg a tanulót érintő további vizsgálatok, felmérések és kiértékelések. Sajnos vannak esetek, amikor a szülők különböző okok miatt elutasítják a pedagógus véleményét, kockáztatva ezáltal gyermekük sikeres iskolai előmenetelét. Vannak szülők, akik nem hajlandóak elfogadni a lehetséges zavar tényét, ezért utasítják el a további felméréseket, mások egyenesen a pedagógust okolják a kialakult helyzetért és kétségbe vonják szakmai tudását. Emiatt az is előfordul, hogy más tanintézménybe íratják át gyermeküket. Vannak olyan szülők, akik attól félnek, hogy egy számukra kedvezőtlen diagnózis eredményeképpen a gyermekük hátrányos helyzetbe kerül, esetleg környezete megbélyegzi, kirekeszti, vagy azt hiszik, hogy emiatt inkluzív, speciális iskolába kell átíratniuk őt.

A tanulók felmérési és értékelési folyamatában résztvevő szakemberek az iskolai pszichológusok, iskolai tanácsadók, logopédusok, gyógypedagógusok, klinikai szakpszichológus, háziorvos, szakorvosok. Az értékelési folyamat legfontosabb dimenziói: a gyermek egészségi, fizikai állapota, mentális állapota, az oktatás formája, típusa, előzményei, az iskolai teljesítmény, illetve a társadalmi, szociális környezet, amelyben a tanuló él. Az értékelés módját, módszereit törvény szabályozza, az esetek kivizsgálása valamint a hozzájuk tartozó diagnózis és terápia mindig egyénre szabott, a vizsgált személy igényeiknek megfelelő kell, hogy legyen. Az értékeléseket időszakosan meg kell ismételni, annak érdekében, hogy megállapítsák a fejlődés irányát, vagy a terápiák estleges módosítását.

A diszlexiát és diszgráfiát II. osztályban szokták kivizsgálni, a betűtanulás időszaka után, a diszkalkuliát pedig III. osztályban. Csak indokolt, súlyosabb esetekben lehet kérni a tanulók korábbi felmérését. Az értékelés eredményeként előírt gyógypedagógiai segítségnyújtás olyan tanulási nehézségekkel vagy speciális tanulási nehézségekkel küzdő diákok számára nyújtott speciális szolgáltatásokra vonatkozik, amelyek célja az oktatási folyamat, valamint a társadalmi és szakmai integráció és adaptáció optimalizálása. A gyógypedagógiai intézkedéseket a képzett személyzet segítségével lehet elvégezni az iskolai / szakmai iránymutatásra vonatkozó javaslatok szerint, adott esetben a logopédus, gyógypedagógus tanár, utazó / kiegészítő tanár, pedagógus, szociális munkás bevonásával.

Mind a felmérések, kiértékelések, mind pedig a személyre szóló, egyéni terápiák minden esetben ingyenesek, ezzel is támogatva az egyenlő esélyek biztosítását, valamint az ingyenes oktatást. Szükség esetén a tanulók személyre szabott intervenció programban részesülnek, melyet a pedagógus és a kijelölt iskolai szakember együttműködve készít el, és amelynek célja, hogy elsősorban azokat a részképességeket fejlesszék, amelyekben a tanuló a lemaradás jeleit mutatta. A dokumentumok kidolgozását csapatban végzik, és tartalmazza a tanuló személyes adatait, az intervenció leírásával és módjával kapcsolatos összes információt: a megfigyeléseken, teszteken, iskolai eredményeken alapuló kezdeti információkat, majd a problémák elemzésével egy előzetes eredményt, diagnosztikát.

A diagnózis alapján a beavatkozás várható eredményit is fel kell tüntetni. A kezdeti, időszakos és záróvizsgák után rögzíteni kell az újabb intervenció módszereket. A tanuló iskolai értékelését is ehhez az adaptált tervhez kell igazítani. A legújabb, 2017-ben (3124 sz. rendelet) megjelent metodológia pontosan leírja a pedagógus és szakemberek ezzel kapcsolatos tennivalóit, bemutatja a szükséges, lehetséges és ajánlott segédeszközöket, formanyomtatványokat és megfigyelési lapokat. Sajnos azonban sok esetben nagy különbségek fordulnak elő a módszertanokban ajánlott lehetőségek és a ténylegesen rendelkezésre álló források között, s itt gondolhatunk akár a szakemberek, akár a segédeszközök hiányára. A vidéki és városi tanintézmények lehetőségei között ugyancsak látható különbségek lehetnek, melyek hátrányosan befolyásolhatják az adaptációs tervben leírtak megvalósítását vagy eredményeit.

Az állam a rendelkezésre álló jogi kereteken kívül egyéb forrásokkal is igényszik támogatni az oktatásban résztvevők esélyegyenlőségét. Az emberi erőforrások közül megemlíthetjük a tanárokat, szakembereket, szülőket, a civil szervezetek képviselőit, akik az iskolával vagy szülővel kötött partnerkapcsolat révén törekuszenek a fejleszt-

tési és felzárkóztatási programba bevinni azokat, akik ezt igénylik. A pénzügyi vagy egyéb anyagi erőforrások közül kiemeljük az ingyenes oktatást, ingyenes tankönyveket, ingyenes iskolai szállítást, kedvezményes belépőjegyeket, utazási jegyeket, bérleteket vagy a napi ruha- és ételkészítés ellátására szolgáló pénzügyi járulékot.

A bemutatott törvény által szabályozott oktatást támogató lehetőségeken kívül léteznek úgynevezett közvetett szolgáltatások is. Ezek olyan módszerek, eljárások, szervezeti típusok, lehetőségek, opciók, melyek a diákok, a szülők, a tanárok rendelkezésére állnak. Nem törvény által előírt, kötelező tevékenységek, de hatásukkal hozzájárulhatnak a tanulási nehézségek vagy a speciális tanulási zavarok által okozta hiányosságok vagy tünetek enyhítéséhez.

Néhány példa a tanulóknak szóló lehetőségekre:

- gyakorlatok, játékok, amelyek figyelmet, türelmet, finom motricitást, memóriát, motivációt fejlesztenek;
- olyan sporttevékenységek, amelyek hozzájárulnak a motricitás, a kitartás, az egyensúly és a figyelem fejlesztéséhez, melyek nélkülözhetetlenek a megfelelő tanulási tevékenységhez;
- „Iskola utáni iskola” típusú programok, projektek, ahol a tanulók fejlesztésében az iskolán kívül egyesületek, civil szervezetek vesznek részt, amely magában foglalhatja a megfelelő szakemberek bevonását is, amelyek minden esetben ingyenesek;
- a különböző társadalmi készségek fejlesztését célzó csoportokban, önkéntes tevékenységekben való részvétel, amelyek a szociális képességeiket fejlesztik;
- olyan online játékok, amelyek játékos formában segítenek a figyelem fejlesztésében és a szerzett információk feldolgozásában, gyakorlásában, fejlesztésében, ismétlésében, rögzítésében;
- telefonos alkalmazások, számítógépes programok, tabletek, amelyek segíthetnek a zavarok enyhítésében (pl. a helyesírási szótár telepítése stb.) és megkönnyítik a tanulási folyamatot;
- tanórán és tanórán kívüli programok (tematikus táborok, kirándulások, látogatások);
- csoportos foglalkozás vagy csoportos terápiák, melyeknek célja a személyes fejlődés, pozitív életszemlélet megerősítése, az önbizalom fejlesztése, a stressz kezelése, a szociális és interperszonális kapcsolatok javítása, a szorongás enyhítése, a pszichoszomatikus tünetek kezelése (enuresis, rémálmok, dadogás).

A szülők is több lehetőség közül választhatnak annak érdekében, hogy megfelelő módon támogassák a tanulási nehézséggel küzdő gyermekeiket. Manapság már egyre több előadást, tanácsadást szerveznek szakemberek a szülők részére az iskolában vagy azon kívül, ezeket nevezik „parenting” – típusú képzéseknek, ahol szakemberek adnak a szülők problémáira magyarázatot és tanácsot, például a szülő – gyermek kapcsolat megértése, javítása érdekében. Szakkönyvek, szaklapok is kaphatóak a tanulási nehézségekkel kapcsolatos témákban. Internetes platformok, weboldalak is hasznos információkat nyújthatnak, de mivel előfordulhatnak téves információk is, a legjobb, ha szakemberhez fordulnak kérdéseikkel, kétségeikkel a szülők.

A pedagógusok és szakemberek számára elérhető közvetett szolgáltatások is igen számosak és változatosak. Szakkönyvek, tanulmányok, szaklapok ugyanúgy rendelkezésükre állnak, mint az internetes oldalak, platformok, továbbképzési lehetőségek, előadások, kerekasztal megbeszélések a témával kapcsolatban. Közvetett vagy közvetlen módon részt vehetnek a témával összefüggő konferenciákon, önkéntes tevékenységekben. A tantermek megfelelő kialakítása is hozzájárulhat az érintett tanuló, tanulók egyéni munkájának előtérbe helyezéséhez, a lehetőségekhez mérten mozgatható, multifunkcionális bútorok segítségével, változatos szemléltető eszközökkel, segédanyagokkal. Külföldön már elérhető olyan mobiltelefonos applikáció, amelyben a szülők, pedagógusok, szakemberek egymással kapcsolatban állnak, így az interperszonális kapcsolattartás sokkal gyorsabb, elérhetőbb a felek számára, remélhetőleg hamarosan elérhető lesz számunkra is.

A fent említett lehetőségeknek számos előnyük van, de nem szabad figyelmen kívül hagyni a korlátaikat sem. Ezeknek a szolgáltatásoknak nagy előnye, hogy változatosak, mindenki számára elvileg hozzáférhetőek, és az iskolai, személyre szabott adaptációs program mellett több esélyt kínálnak az érintettek életminőségének javítására és az iskolai felzárkózásra. Ezeknek a szolgáltatásoknak a korlátai közé sorolható az, hogy sok tevékenység a szülők pénzügyi hozzájárulását igényli, ami hátrányos lehet a kedvezőtlen anyagi helyzetű családok számára. Egy másik korlát a városi és vidéki területek közötti különbségekre vezethető vissza, mivel a legtöbb szolgáltatás nem létezik a vidéki településeken. Hátrány lehet a nem megfelelő kommunikáció szülők, szakemberek, pedagógusok vagy intézmények között, ami azt jelenti, hogy a lehetőségekről szóló információk nem érik el a potenciális kedvezményezetteket.

<b>Erősségek</b>	<b>Gyengeségek</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- a tanulási nehézségekkel/ tanulási zavarokkal küzdő tanulók felzárkózását és támogatását biztosító szolgáltatások jogi keretei;</li> <li>- az oktatásban részt vevő minden tanuló esélyegyenlőségére irányuló tendenciák;</li> <li>- a megbélyegzés és az iskolai lemorzsolódás elkerülésére irányuló tendenciák;</li> <li>- a befogadó és nyitott oktatás támogatása;</li> <li>- az oktatási kínálat, a támogató szolgáltatások, a tanácsadások sokfélesége;</li> <li>- kompetens értékelési / szakértői programok;</li> <li>- képzett személyzet az oktatási szolgáltatásokban;</li> <li>- az adaptált tanterv támogatása;</li> <li>- a humán erőforrás minősége;</li> <li>- módszerek sokfélesége, változatossága;</li> <li>- tanfolyamok, képzések a tanárok és szakemberek számára;</li> <li>- ingyenes szolgáltatások;</li> <li>- anyagi támogatások, juttatások</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a vidéki és a városi területeken nyújtott oktatási, támogatási szolgáltatások közötti eltérések;</li> <li>- a támogatást célzó szolgáltatások számára elegendő hely hiánya;</li> <li>- diszfunkciók a tanár - család - szakemberek közötti kommunikációban;</li> <li>- az intézményközi kommunikáció hiánya;</li> <li>- a szükséges dokumentumok elkészítésének nehézségei;</li> <li>- az alkalmazott tanterv hiányosságai;</li> <li>- a folytonosság hiánya;</li> <li>- túlterhelt iskolai program;</li> <li>- ellentmondások, zavarok a jogszabályok gyakori módosítása miatt;</li> <li>- túl sok adminisztratív munka a megfelelő dokumentumok elkészítéséhez;</li> <li>- nehézségek az egyéni tervek elkészítésében, betartásában;</li> <li>- az érvényben levő programok, jogi keretek be nem tartása;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a támogatást, felzárkózást segítő szervezetek rendelkezésére bocsátott források hiánya;</li> <li>- a szülők érdeklődésének hiánya a gyermekek fejlesztési folyamatában;</li> <li>- negatív mentalitás a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókkal szemben;</li> <li>- hátrányos helyzetű kisebbségek;</li> <li>- iskolai kudarcok;</li> <li>- kevés az iskolai segédórák száma;</li> <li>- iskolai lemorzsolódás;</li> </ul>
<b>Lehetőségek</b>	<b>Fenyegetettségek / veszélyek</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- minden gyermek számára biztosítja az ingyenes oktatáshoz való jogot;</li> <li>- az esélyegyenlőség biztosítása a tanulási folyamatban;</li> <li>- tanácsadási szolgáltatások kiterjesztése;</li> <li>- partnerkapcsolatok létrehozása, erősítése, iskolai fejlesztési projektek alkalmazása;</li> <li>- a folyamatos képzés kínálatának diverzifikálása az integrált oktatás sajátosságai alapján;</li> <li>- tanulási nehézségekkel / tanulási zavarokkal küzdő tanulók egyénre szabott támogatása;</li> <li>- gyakorlati útmutatók bemutatása, a támogatási program szervezésére szolgáló hatékony stratégiák;</li> <li>- oktatási intézmények, programok különböző alapokból való finanszírozása;</li> <li>- az iskolai felzárkóztatási programban résztvevő tanulók juttatásai;</li> <li>- a rendellenességek korai felismerése és értékelése;</li> <li>- minden egyes gyermek gyógypedagógiai felmérése szakértők által, mielőtt beiratkozna az iskolába;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a tanulók bizonytalan előrehaladása a speciális felzárkóztató programban (stagnálás, regresszió);</li> <li>- ellentmondás a segédtanár és az osztálytanító munkája között;</li> <li>- a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók integrálásának iskolák általi visszautasítása;</li> <li>- a felzárkóztató programban résztvevő tanárok és egyéb alkalmazottak alacsony pénzügyi motivációja;</li> <li>- néhány diák családjának rossz társadalmi-gazdasági helyzete;</li> <li>- az iskola nem megfelelő politikája az iskolai lemorzsolódáshoz vezethet;</li> <li>- egyenlőtlen esélyek a munkaerőpiacon;</li> <li>- a családok érdeklődésének hiánya az oktatásban vagy az intervenciós tevékenységben;</li> <li>- olyan tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek, akiknek szülei külföldön vannak;</li> <li>- téves diagnózis, nem megfelelő terápiák;</li> </ul>

1. táblázat. A tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek szolgáltatásainak társadalmi-oktatási helyzete (SWOT-elemzés)

*Forrás: saját szerkesztés*

Amint az előbbi táblázatból is kitűnik, a pozitív és negatív tényezők száma közötti különbség szemmel látható. A gyengeségek nagyobb számban vannak jelen, ami arra enged következtetni, hogy a jelenlegi helyzet javítása érdekében további változtatásokra van szükség az oktatáspolitikában. Az oktatási módszertanok által kínált elméleti megoldások és a valós helyzet között eltérések vannak. Ezért új nézetekre, irányokra van szükség, amelyek célja a negatív tényezők hatásainak kiküszöbölése vagy enyhítése. A lehetőségek oszlopában felsorolt elemek az oktatás minőségének

javítására szolgáló erőforrások lehetnek, ha a felülvizsgálásuk után integrálhatóak lennének már működő vagy a jövőben bevezetendő oktatás- és szociálpolitikai intézkedéscsomagokba.

## Összegzés

A jelenlegi romániai oktatás folyamatosan változik, mely változás pozitív tendenciát mutat a tanulási nehézségekkel küzdő diákok helyzetének javításában, ugyanakkor jelentős hiányosságokkal és negatív hatásokkal is küzd. Az oktatási rendszer strukturálódási módja azt a kinyilvánított politikai szándékot tükrözi, hogy minden gyermek számára hozzáférhető legyen, és ingyenes szolgáltatásokat kínáljon mindenki számára. A közvetlen és közvetett oktatási lehetőségek több irányúak, azonban deklarált céljuk ugyanaz: esélyteremtés, a kedvezményezettek optimális fejlődése, valamint társadalmi jólétük megteremtése.

Az intézmények decentralizálásával és a diákok általános oktatásba történő integrálásával kíván az állam minden oktatásban résztvevő egyén számára egyenlő esélyeket biztosítani. Jelenleg viszont nem teljesülnek minden esetben a cél eléréséhez szükséges feltételek. Az oktatás- és szociálpolitikák változatosak, célzottak, de vannak eltérések, hiányosságok, amelyeket nem szabad figyelmen kívül hagyni. Az intézmények nem rendelkeznek az összes módszertanban említett eszközzel, a tanárok pedig sok esetben még nincsenek megfelelően felkészülve ahhoz, hogy hatékonyan reagáljanak a felmerülő kihívásokra.

## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Catalano, Horatiu C. (2009). *Dificultățile de învățare transversale. Program de intervenție educațională pentru elevii cu părinți emigranți*. Pitești: Editura Paralela 45.
- Cucoș, Constantin (2017). *Educația: Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Editura Polirom.
- Gyarmathy Éva – Smythe Ian (2018). *A dislexia meghatározása*. [online] [2018. 08. 21.] < URL: <http://www.dislexia.info/dismeghat.htm>
- Pătroc, Dan (2016). *Metode și tehnici de dezvoltare a gândirii critice pentru învățământul primar și preșcolar*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

## TOVÁBBI FORRÁSOK

- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (7 octombrie 2011). *Ordinul nr. 5574 privind aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă*, publicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, Nr. 785/4.XI.2011 [online] [2017. 08. 18.] < URL: <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/16577>

- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (13 decembrie 2011). Ordinul nr. 6552 privind aprobarea Metodologiei privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale specială, publicat în Monitorul Oficial al României, Nr. 45. Din 19 ianuarie 2012. [online] [2017. 04. 17.] < URL: [https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/special/ORDIN%206552\\_2011evaluarea\\_asist\\_psihoeducationala\\_orientare\\_scolara\\_profesionala\\_CES.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/special/ORDIN%206552_2011evaluarea_asist_psihoeducationala_orientare_scolara_profesionala_CES.pdf)
- Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (2017) Ordinul nr. 3124 privind aprobarea Metodologiei pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare, publicat în Monitorul Oficial, Nr. 117 din 10 februarie 2017, [online], [2017. 02. 10.], [2017. 04. 18.], < URL: <https://edu.ro/ordinul-ministrului-educației-naționale-nr-134220012017>
- Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice/Ministerul Sănătății/ Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (2016). Ordinul nr. 1985/1305/5805/2016 privind aprobarea Metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/ sau cerințe educaționale speciale, publicat în Monitorul Oficial nr. 1019 din 19 decembrie 2016 [online] [2017.08.18.] < URL: <http://www.cjrae-iasi.ro/userfiles/ORDIN%201985-1305-5805-2016%20Metodologia%20privind%20evaluarea%20si%20orientarea%20scolara.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. [online] [2017. 09.23.] < URL: <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

## DR. PATOCSKAI MÁRIA\* - DR. GYÓRFI TAMÁS\*\*

\*főiskolai docens, Eötvös József Főiskola, Baja  
patocskai.maria@ejf.hu

\*\*főiskolai docens, Eötvös József Főiskola, Baja  
gyorfi.tamas@ejf.hum

### Az antropogén környezetterhelést jelző indikátorok és gyakorlati alkalmazásuk

*Napjainkra az emberiség által okozott környezetszennyezés olyan méreteket öltött, amely szükségszerűvé tette az antropogén környezetterhelés számszerűsítését. Ennek eredményeként jöttek létre a lábnyomok, amelyek a Föld mindhárom szférájának szennyezettségi állapotát jelzik. Ezek közül írásunkban kettő lábnyomra és ezek pedagógiai lehetőségeire fókuszálunk. Elsőnek a levegő antropogén eredetű szén-dioxid szennyezésére fókuszálunk, amelyet karbon-lábnyomnak nevezünk, másodszor pedig az ökológiai lábnyomra. Ezzel elsődleges célunk, hogy megmutassuk, a lábnyomszámítás mennyire jó lehetőség az emberiség környezeti problémákkal kapcsolatos személyes felelősségének, különösen a fogyasztói felelősségnek a hangsúlyozására.*

Kulcsszavak: környezetjelző indikátorok, karbon-lábnyom, ökolábnyom, fenntarthatóságra nevelés

#### A környezetterhelést jelző indikátorok létrejötte

Ősidők óta az emberiség és az ökológiai rendszerek szoros kapcsolata teremtette meg a jólétet, az emberi fejlődés alapjait a gazdasági folyamatok által. A modern gazdaság elmélete és gyakorlata ellenben figyelmen kívül hagyja ezeket az összefüggéseket: a gazdasági rendszert függetlennek tekinti az ökológiai korlátoktól és folyamatoktól. Ezért jutott mára természetes környezetünk válságos állapotba, ezáltal veszélyeztetve az emberiségnek nemcsak a jólétét, hanem egyáltalán a létezését is, ezáltal a gazdaság alapjait is. Mivel az emberi társadalom jólétében a természet épsége alapvető fontosságú, ezért téves az a szemlélet, amikor ennek értelmezését a szűken szabott gazdaságra alapozzák.

A modern ipari társadalmak fejlődése során jelent meg az igény, hogy a gazdaság, a társadalom, majd később a környezet változásait is egzakt módon lehessen követni. Ezek állapotának számszerű vizsgálatára mérőszámmal kifejezett mutatókat

---

1 A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00025 pályázathoz kapcsolódóan jelent meg.

dolgoztak ki, melyek lehetőséget adnak ágazatok, régiók, országok ilyen irányú összehasonlítására. Az egyre átfogóbb, komplexebb jelzők kidolgozása napjainkban is folyamatban van.

A mutatók megjelenésére jellemző, hogy először a gazdaság növekedését jelző GDP jelent meg, igazolva azt a szemléletet, hogy a gazdaság mindenképpen feletti. A GDP a gazdaság rendszerének hagyományosan kijelölt határait öleli fel, ennek ellenére szélesebb körben értelmezett jelzőként is használták, például tévesen a jólét mutatójaként is kiterjesztették értelmezését. A gazdaság gyors növekedése és ebből származó társadalmi és környezeti változások miatt egyre erősebbé vált az igény, hogy a szűken vett gazdasági folyamatokat egy magasabb szinten értelmezett társadalmi és környezeti szempontok integrálásával létrehozott mutatóval jellemezzék. Így nagyobb az esély arra, hogy a valóságnak megfelelőbben tudják jelezni egy társadalom valódi jólétét. Jellemző, hogy a korábbi kizárólagos pénzindikátorokról áthelyeződött a súlypont a humán és természeti világ mutatói felé. Ezek megjelenésének főbb állomásai a következők:

A gazdasági teljesítménynek és növekedésnek mérésére alkotta meg Simon Kuznets 1941-ben a GDP-t (Gross Domestic Product – Bruttó hazai össztermék). Egy ország adott idő alatt előállított végső felhasználásra szánt javainak (termékek és szolgáltatások) összességének értéke. Bár a nemzeti jövedelem és teljesítmény értékét méri, mégis széles körben az ott élők átlagos életszínvonalának mutatójaként is használják az egy főre jutó GDP-t, ami túlzott leegyszerűsítésnek tekinthető. Sok olyan elemet is tartalmaz, amely nem járul nyilvánvalóan hozzá az egyén jólétéhez, ugyanakkor hiányoznak belőle a jólét kulcsfontosságú elemei, ezért alkalmatlan általános jóléti mutatóként való használatra. Eddig egyszerűségénél fogva tudta betölteni a létrehozott fizikai javak mértékének mutatóját, viszont mára elégtelenné vált a jólét átfogó jelzőszámaként használni. A GDP nem veszi figyelembe a természeti erőforrások igénybevételét és általában az élet minőségét meghatározó körülményeket.

Az egysíkú, GDP-ben mért gazdasági megközelítés feloldására egy integrált környezeti és gazdasági mutató kidolgozására került sor.

1993-ban az ENSZ Statisztikai Osztálya létrehozott egy olyan „kísérő elszámolásokból” (satellite accounts) álló rendszert, amely a gazdasági mutatók környezeti hatásait jelezte: a természeti erőforrások kimerülését és a környezeti degradációt követte. Ez az adatsorozat az Integrated System of Economic and Environmental Accounts (SEEA) nevet kapta. Célja az volt, hogy a környezet gazdaságban játszott szerepét mérhetővé tegye és fontosságát jelezze.

A gazdasági mutatóból kiindulva a társadalmi és környezeti szempontokat integrálva újabb jóléti mutató kidolgozásával próbálkozott Hermann Daly és John Cobb. Ezt a mérőszámot a Fenntartható Gazdasági Jólét Indexének (Index of Sustainable Economic Welfare, ISEW) nevezték el. A lakossági fogyasztást veszi alapul, amelyek nehezen mérhető tételekből állnak. Ezért ez az index nem pontosan mérhető adatokra támaszkodik, hanem nagyobb részt becslésekre. Rendkívül átfogó mérőszám, sajnos számszerűsíthetőségének pont ez az akadálya, mivel a legtöbb országban nem állnak rendelkezésre a számíthatóhoz szükséges statisztikai adatok.

Az ISEW-t hiányosságai miatti kritikák alapján átdolgozták, illetve továbbfejlesztették, így született meg a Valódi Fejlődés Mutatószáma (Genuine Progress

Indicator, GPI). Ez is a személyes fogyasztásból indul ki, amit a társadalmi és környezeti károkkal illetve hasznokkal egészítettek ki.

Nem pénzben mérhető jóléti mutatók közül a legismertebb a HDI. A GDP által nem mért, mégis fontos értékek alapján hozta létre az Egyesült Nemzetek Fejlesztési Programja 1990-ben az Emberi Fejlődés Mutatóját (Human Development Index, HDI). Az emberek valódi jólétének mérésére kidolgozott megközelítőleg a legjobb módszer. Három tényezőt vizsgál: születéskor várható életkor (a lehető legegészségesebb életet feltételezve), az emberek által megszerzett tudás (írás, olvasás), megfelelő életszínvonal (vásárlóerőben számított bruttó hazai termék).

A gazdasági növekedés közben a természeti környezet leromlása, pusztítása miatt szükségszerűvé vált a környezet használatát számszerűsíteni. Létrejöttek a termőföld területre, a légkörre és az elfogyasztott vízmennyiségre fókuszáló lábnyomok, amelyek lényege, hogy mekkora a természeti potenciál és abból mennyit használunk el.

A legelterjedtebb mérőszám az ökológiai lábnyom (Ecological Footprint, EFP), 1996-ban Wackernagel, M. munkájában jelent meg először. Azt fejezi ki, hogy mekkora az ökológiailag produktív föld- és vízterület, amely egy ember által fogyasztott összes termék előállításához, és az összes keletkező hulladékok elnyeléséhez szükséges (Wackernagel–Rees 2001, 21–27.). A lábnyom kiszámításának lényege, hogy az emberi fogyasztás sokféle összetevőjét átváltjuk az előállításukhoz szükséges ökológiailag termékeny föld- és vízterület nagyságára. A számítás nem tudja figyelembe venni az emberi fogyasztás és hulladéktermelés összes elemét, ezért nem pontos, csak becslést ad. Viszont összehasonlításra alkalmas és azt is megtudhatjuk, mennyire környezetkímélő vagy pusztító életmódon él valaki. Ökolábnyomát ki lehet számolni egy országtól kezdve, régiókon, településeken át társadalmi csoportokig.

Az ökológiai lábnyom és a rendelkezésre álló biológiai terület kapacitásának különbsége jelenti az ún. ökológiai deficitet, ami fontos mutatója annak, hogy egy bizonyos népesség milyen mértékben lépi túl a fenntarthatóságot. A magas GDP együtt jár a magas öködeficittal, ami a világkereskedelem révén más régiók eltartó képességének rovására valósul meg.

Az ökolábnyom követi a széndioxid-lábnyom vagy karbon-lábnyom (carbon footprint, CF). Ez az összes ÜHG (üvegházgázok) értékét grammban kifejezett egyenértékre hozva fejezi ki, hogy az adott tevékenység mennyivel járul hozzá a légköri ÜHG-k változásához.

Az összes emberi tevékenységet itt sem lehet számba venni. Ezért a CO<sub>2</sub> lábnyom számítás sem egy komplex, mindenre kiterjedő számítási módszer, hanem a határok kijelölésével, a legfontosabb ÜHG-k kibocsátásának kiszámítását jelenti.

A számítást nehezíti, hogy az emberi tevékenységeknek vannak közvetlen és közvetett hatásai, például a közlekedés által közvetlen kibocsátott ÜHG meghatározás viszonylag könnyen megoldható. Nehezebb és ezáltal sok bizonytalanságot hordoz egy termék, egy szolgáltatás életciklusa során képződő ÜHG-k teljes mennyiségét meghatározni. Figyelembe kell venni a nyersanyag, a gyártási és forgalmazási folyamat, a felhasználás és a hulladékkezelés során keletkezett éghajlatra gyakorolt CO<sub>2</sub> egyenértéket. Mindez néha követhetetlen.

A vízlábnyom a vízfogyasztás mértékét mutatja meg: mennyi víz szükséges az elfogyasztott vagy előállított termékek, igénybe vett szolgáltatások előteremtéséhez.

A környezet állapotának mutatói a környezeti potenciált vagy az emberi tevékenység környezeti terhelését jelzik. Mindegyik alapja számszerűsíteni az ember természet adta lehetőségeinek használatát. Így jobban világossá válik, hogy a Föld természeti tőkéjéből mennyi áll rendelkezésünkre, ezt milyen mértékben fogyasztjuk és nagyobb az esély egy fenntarthatóbb jövő felé vezető stratégia tervezésére (Probáld 2000, 33–44).

A globális igazságtalanság mutatójaként alkották meg a rabszolga-lábnymot. Kifejezi, hogy hány ember kényszermunkája szükséges egy termék előállításához akár több ezer kilométerre. Ezáltal mindenki rabszolgatartóvá válik azáltal, hogy vásárol termékeket. Az ipari országok lakói átlagosan 55 ember fizetség nélküli, erőszakkal kényszerített munkája árán tudják megvásárolni a sokszor felesleges termékeket.

A fent vázolt lábnymok közül a következőkben a karbon-, és ökolábnym értelmezésével és oktatási-nevelési lehetőségeivel foglalkozunk.

### **A karbon-lábnym értelmezése és alkalmazási lehetősége**

Minden emberi tevékenység maga után von  $\text{CO}_2$  kibocsátást, ezáltal mindenki valamennyire hozzájárul a légköri  $\text{CO}_2$  növeléséhez, illetve az ÜHG-k légköri mennyiségének változásához.

A karbon-lábnym (Carbon Footprint, CF) koncepciójának létrejöttét a fogyasztók, a politikai döntéshozók és a vállalkozói szféra környezeti hatások iránti érdeklődése inspirálta. A jelenlegi CF elemzés visszanyúlik a korábbi nettó-energia elemzésekre és a „the energy cost of living” koncepcióra (Herendeen–Tanaka 1976, 165–178). A CF nem valamiféle területre vonatkozó adat, hanem egy ellátási lánc vagy egy termék életciklusa során összegzett  $\text{CO}_2$  emisszió (Hammond 2007, 256–264). Azt fejezi ki, hogy az emberi tevékenységek során indirekt vagy direkt módon mennyivel terheljük a légkört ÜHG-k vonatkozásában. Ez a legmegfelelőbbben számított életciklus-értékelés illetve input-output elemzés (Matthews et al. 2008, 5839–5842).

A Kyotói Jegyzőkönyvben hat ÜHG-t definiáltak a CF számításához: szén-dioxid ( $\text{CO}_2$ ), metán ( $\text{CH}_4$ ), dinitrogén-oxid ( $\text{N}_2\text{O}$ ), kén-hexafluorid ( $\text{SF}_6$ ), hydrofluorkarbonok (HFC) és perfluorkarbonok (PFC).

Legtöbb esetben a lábnym számításánál az összes ÜHG kibocsátást veszik alapul és a végső összeget „tonna  $\text{CO}_2$  egyenérték”-ben ( $\text{t CO}_2\text{e}$ ) fejezik ki a globális melegítő potenciál (GWP) figyelembe vételével. A másik számítási módszernél csak a  $\text{CO}_2$  kibocsátással számolnak és a végösszeg „tonna  $\text{CO}_2$ ” ( $\text{t CO}_2$ )-ként szerepel.

Oktatói munkánk során a karbon-lábnym megértéséhez abból a tényből indultunk ki, hogy energiafogyasztásunk alapja még mindig legnagyobb részt fosszilis erőforrásokból származik. Ezért a számítás alapját a legnagyobb energiafogyasztással járó végfelhasználási tevékenységek képezik, ezek a fűtés, villamosenergia-felhasználás és a közlekedés. A hallgatók feladata, hogy a három tevékenységhez tartozó otthoni éves fogyasztási adatokat összegyűjtik és órai munka keretében oktatói segítséggel kiszámolták a tevékenységekből származó  $\text{CO}_2$  kibocsátást.

A hallgatók közös gondolkodás során eljutottak további ötleteléshez. A sokszor energiapazarló módon működő munkahely, iskola vagy más intézmények kibocsátása. is jó példának bizonyult további számításokhoz. Ugyanilyen hasznos adatokhoz

jutottunk, amikor az intézményen belül használt eszközök működtetéséből származó ÜHG kibocsátást számították ki (például lifthasználat), amelyeket sokszor az ott élők teljesen feleslegesen vesznek igénybe. Az eredmények nyilvánossá tételével a használók közvetlen szembesültek cselekedeteik környezeti vonatkozásaival.

Bár a legnagyobb nehézséget a mértékegységek közötti átváltások okozták, ennek ellenére mégis megtapasztalták a hallgatók, hogy tevékenységeik által mennyire járulnak hozzá az ÜHG kibocsátáshoz, ezáltal a globális klímaváltozáshoz. Az ilyen jellegű megközelítés a tantárgyak közötti koncentrációra is jó példa lehet, amikor a hagyományosan értelmezett fizika tantárgy mértékegységeivel a környezet tartalmú témákban használtak.

### **Az ökológiai lábnyom értelmezése gyakorlati szempontból**

Tanítási tapasztalatainkból kiderült, hogy a főiskolai hallgatók kb. 1/3-a egyáltalán nem, 2/3-a már tanult vagy hallott az ökolábnyomról, de pontosan senki nem tudta értelmezni. Sajnos ez is bizonyítja a közoktatás tantárgyi tartalmainak túl elméleti megközelítéseit. A hallgatók számára a legnagyobb nehézséget az ökológiai lábnyom értelmezésében az jelenti, hogyan lehet a környezetterhelést földterületre átváltani. Oktatói tapasztalataink által az értelmezéshez a következő gondolatok segítenek.

Minden ember élőlény mivolta által a természetből táplálkozik, építkezik, szórakozik, stb., mindenfajta tevékenysége által hatást gyakorol a világra. A természet adta lehetőségeket használja élete fenntartásához.

Bármilyen tevékenységet is teszünk, változást okozunk a természetben közvetlenül vagy közvetve. Itt hagyjuk nyomunkat a Földön azáltal, amikor mosakszunk, hiszen a vízkészletből emelünk ki néhány liter vizet és szennyezetten juttatjuk vissza. És azáltal is, ha csak néhány száz métert autózunk gyaloglás vagy kerékpározás helyett, miközben szennyező gázok kerülnek a levegőbe.

A környezetre gyakorolt hatás attól függ, hogy mit, mennyit és hogyan veszünk el, és ebből mit, mennyit és hogyan adunk vissza a természetnek. Az elvétel és a visszaadás egymáshoz viszonyított aránya határozza meg a fenntarthatóságot. Minél több ember, egyre intenzívebben beavatkozik a természetbe életvitele által, összességében annál nagyobb kárt hagy maga után, annál inkább fenntarthatatlanná válik az emberiség és a környezet viszonya. Bármilyen, ami a jelenlegi nem fenntartható állapot jobbá tételére irányul (önmérés, takarékoság, pazarlás elutasítása, szeretet), segíti a környezetterhelést, a magunk után hagyott nyomot csökkenteni.

A környezetvédelemmel szoros kapcsolatban áll a fenntarthatóság fogalma, amely azt fejezi ki, hogy a jelenlegi életmódunkkal mennyire tudjuk fenntartani a jelenlegi környezeti állapotot úgy, hogy ne veszélyeztessük a jövő nemzedékek legalább hasonló színvonalú életét, felélve előlük a természet vagyonát.

Az ökológiai lábnyomot úgy lehet elképzelni, mint életünk (lábaink) nyomait, amiket a földi környezetünkön hagyunk életünk során. Viszont összehasonlításra alkalmas és azt is megtudhatjuk, mennyire környezetkímélő vagy pusztító életmódon él valaki. A lábnyom kiszámításának lényege, hogy az emberi fogyasztás sokféle összetevőjét átváltjuk az előállításukhoz szükséges földterület nagyságra.



Az ökológiai lábnyom akkor válik értékelhető számadattá számunkra, ha ismerjük a rendelkezésre álló földterület (biológiai kapacitás) nagyságát és azzal összehasonlítjuk.

Az ökolábnyom igazi megértéséhez segít hozzá egy egyszerűsített ökolábnyom teszt, amely mindennapi életünk egyes mozzanataira (lakásviszonyok, ételmiszervásárlás és táplálkozási szokások, hulladéktermelés, közlekedési szokások, energiafogyasztás, fogyasztási cikkek és szolgáltatások) kérdez rá és ezek területigényét számítja ki. Itt szembesülnek a hallgatók azzal, hogy minden ember életviteli szokásai által valamilyen hatással van környezetére. A felmérés hatalmas nevelő erővel bír, mert a mindennapi működésmódokat kell tanulmányozni környezeti hatások szögéből.

A teszt kitöltése után érdemes megbeszélni, milyen módon lehet csökkenteni az ökolábnyomot. Mindez segít elindítani a hallgatók gondolkodásában a környezetkímélő lehetőségek összegyűjtését. A következő ötletek születtek témák szerint:

Közlekedés:

- Gyalog vagy kerékpárral járj!
- Ha az iskolába autóval visznek, vigyétek el a környéken lakó gyerekeket is, beszéljétek meg a váltásokat!
- Tervezzétek meg ésszerűen a városi utat, így kevesebb szennyező anyag jut a levegőbe és olcsóbb lesz az autózás!
- Pumpáljátok fel az autó kerekeit! Lapos gumi miatt többet fogyaszt az autó.
- Vezess lassabban! 100 km/h sebességnél 10 %-kal több a fogyasztás, mint 90-nél.

Vízfogyasztás:

- Ha teheted, gyűjtsd össze az esővizet, nemcsak takarékoskodsz, hanem a növényeket is jobb ezzel öntözni! (lágy víz)
- A csöpögő csapot javítsd meg!
- Ha locsolsz, akkor a nap hűvösebb időszakában!
- Érdemes magasabbra hagyni a fűvet, mert így árnyékolja a gyökereket.
- Inkább zuhanyozz fürdés helyett és rövid ideig!
- Mosogatáskor ne folyasd végig a csapot!
- Fogmosás közben zárd el a csapot!

Étel- és italvásárlás:

- Nagy tételben vásárolj!
- Csak olyat és annyit vegyél, hogy ne kerüljön kidobásra semmi!
- A helyben termelt zöldségeket és gyümölcsöket vásárolj!
- Ha lehet, ne vásárolj távolról szállított élelmiszereket!
- Ne vásárolj túlcsomagolt, vagy egyenként csomagolt élelmiszert!
- A műanyag palackokat hasznosítsd, vagy csak visszaválthatót vegyél!

Hulladék:

- Csökkentsd a mennyiségét, használd újra!
- A vásárlásnál figyelj, hogy mennyi csomagolóanyagot is veszel, ami azonnal hulladékká válik!
- Komposztálj, ezt használd műtrágya helyett!
- Kerüld az elemmel működő eszközöket, ha mégis kell, akkor tölthető elemeket használj!

- Vízrel hígítható ragasztót és festéket használj!
- Papírzsébkendő és papírtörő helyett textilt használj!
- Ha lehet, textilpelenkát használj!
- Műanyag helyett porcelán vagy üveg tárgyat használj!
- A papír mindkét oldalára lehet írni!
- Ha nem kell, ne használj fehérített papírt!

#### Energia:

- A ház körüli fák, bokrok védenek a zajtól, erős fénytől és a szélről.
- Használj természetes fényt, amíg csak lehet!
- Rendszeresen töröld le az izzókról a port!
- Használj energiatakarékos izzókat!
- A szoba hőmérsékletét éjszakára vedd lejjebb!
- Szigeteld a melegvítárolót és a melegvízcsöveket!
- Télen rövid ideig szellőztess!

Mindennapi életünk környezetterhelésével való szembesülés további jó módszere, amikor a hallgatók pármunkában összegyűjtik, hogy egy átlagos napjuk során milyen életviteli tevékenységeik vannak és ezek során milyen módon hatnak a környezetre.

## Összefoglalás

A napjainkra kialakult soha nem látott jólét a gazdasági rendszerek természeti erőforrásokat kizsákmányoló folyamatai által biztosítottak. Mivel a gazdasági, társadalmi és környezeti rendszerekben egyre intenzívebbé váltak a folyamatok, ezért szükségessé vált ezek számszerűsítése. Így hozták létre a lábnyomokat. A környezeti rendszerekre kiszámított lábnyomok közül a levegő üvegházhatású gázaira fókuszál a karbon-lábnyom, a földterületre pedig az ökolábnyom. Ezek mindennapi életünk tevékenységeire alkalmazva hatásos módja lehet a fiatal generációk szemléletformálására.

### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Hammond, Geoff (2007). Time to give due weight to the carbon footprint issue. *Nature*, 44, 256–264.
- Herendeen, Robert A. – Tanaka, Jerry (1976). Energy cost of living. *Energy*, 1, 165–178.
- Matthews, H. Scott – Hendrickson, Chris T. – Weber, Christopher L. (2008). The importance of carbon footprint estimation boundaries. *Environmental Science and Technology*. 42(16), 5839–5842.
- Probáld Ferenc (2000). Hány embert képes eltartani a Föld? In Dövényi Z. (szerk.): *Alföld és nagyvilág* (old.: 33–44). Budapest: MTA FKI.
- Wackernagel, Mathis – Rees, William E. (2001). *Ökológiai lábnyomunk*. Föld Napja Alapítvány, 21–27. 208.

## ENGLISH ABSTRACTS

### **ANDREA ALBU-BALOGH: History of Education and a Life Journey. The Organizational Operation and Educational Principles of the Roman Catholic Gymnasium from Alba Iulia in Light of Benő Karácsony's School Years**

*Keywords: history of literature, history of education, Catholic Gymnasium*

The Hungarian writer from Transylvania, Benő Karácsony (1888–1944) attended the Roman Catholic Gymnasium in Alba Iulia. His school years are attested by several documents from the Archives of the Archdiocese of Alba Iulia. While seeking biographical documents, the school's internal operation system and education principles were also researched. The present paper presents the education system of the Roman Catholic Gymnasium at the beginning of the 20th century as reflected in Karácsony's life. In spite of the particular focus of our inquiry, the researched enrollment reports and other records offer a comprehensive picture of the Transylvanian Catholic school system from the beginning of the 20th century. Furthermore, research of the documents outlines a school discipline case as well, through which we can get an insight into the debate between the state and the church of that time.

### **KRISZTINA BARTHA: Bilingualism: from the perspective of Hungarian preschool-teachers in Romania**

*Keywords: bilingualism, attitude, development, language skills*

Bilingualism researchers have long been trying to eliminate negative attitudes towards bilingualism, yet there are misconceptions that make bilingual language development difficult. The aim of my research is to explore the attitudes that Hungarian kindergarten teachers in Romania have toward bilingualism and the language skills of children of bilingual families. My hypotheses: 1) kindergarten teachers are mostly familiar with the narrow definition of bilingualism, 2) they do not have adequate methods for developing children and they themselves feel the lack of it. In the research I used an on-line questionnaire. The results support my assumption that there are still misconceptions about bilingualism and this has a negative impact on language development. From this perspective, it is important to expand the knowledge and practical skills of Hungarian preschool teachers in Romania on bilingualism.

### **EMESE BELÉNYI: Further learning, setting up a home and identity formation in a Hungarian Deaf community from Partium**

*Keywords: Hungarian Deaf in Partium; mother tongue education; vocational special education; setting up a home; identity*

In my research I studied the educational language socialization process of the ethnic Hungarian Deaf part of a national minority in the Partium Region (Romania). I started from the

assumption that school years are of paramount importance in the development of identity. In Romania, for Deaf learners, special education in Hungarian is possible even if only in one institution. However, special vocational education is available only in Romanian oral language/sign language communication environment. My research was conducted among ethnic Hungarian Deaf who graduated from the Hungarian language special primary special school in Cluj and then went on to study in a Romanian language special vocational school. The results of the research reveal to what extent and in what ways Deaf learners were able to incorporate the language use experiences of the years of primary education and vocational education into their identity and subsequently take advantage of them.

### **BALÁZS BENKEI-KOVÁCS: Follow-up study of the Hungarian Vocational Bridge Program Based on a Qualitative Investigation**

*Keywords: vocational Bridge program; combating dropout; teacher's attitude, best practices*

The aim of the vocational Bridge program in Hungary is to combat school dropout. The program serves young adult lacking primary school leaving exam, and teaching them general and vocational knowledge. The aim of this empirical study is to give a feedback on the realization of the vocational Bridge program, following the principles of the qualitative research methodology. The qualitative interviews (n=18) were voice recorded in five schools in different regional training centers. The sample of the empirical research includes schools with more important performance and greater participation in the program, as well as schools where participation in the program is still limited and less successful. The analysis aims to present students' characteristics, the efficient teacher's attitude which can lead to successful integration, and a chosen institutional best practice in detail.

### **ANDREA BORDÁS: Súlygyök – findings of a theatre education programme**

*Keywords: theatre education programme, drama in education, art-based educational research*

There are just a few articles in Hungarian literature that focus on the art-based educational research methodology. The aim of this article is to explore the possibilities of art-based research design and enrich the educational literature. This article presents the yield of a theater educational programme, and its educational value from the point of view of the designer and implementer of the programme. On the initiative of Szigligeti Theatre from Oradea the theatre education programme has been running from 2016, and proposes for spectators and participants to interpret and understand theatre plays together in an interactive way. There were five theatre education programmes for students in the last years. In these programmes we deal with various topics raised up from the actual theatre play using drama techniques and art pedagogy methods.

## **IMRE BÚS: Pedagogy at the Edge of Change**

*Keywords: pedagogy, Hungarian higher education, teacher training, innovation*

As a result of technological, economic and social changes today's education is facing with challenges that could also lead to paradigm shift in the pedagogical subsystem of society. If we look for innovative solutions and not perceive the changes as a constraint or drift passively, then pedagogy and teacher training could provide the right answers for our age. Initiatives have already started in several places in Hungarian teacher training. In this line could be enrolled the running developments at the Faculty of Culture, Pedagogy and Rural Development of the University of Pécs, which convey the content and the approach serving the future in several fields and disciplines.

## **TÜNDE ANDREA CSEH: Personality Improvement with Playing**

*Keywords: personality improvement, playing, children, teaching, learning*

When we hear the word *game*, we all recall a lovely memory, a happy moment, which is written in our soul, and just like a thin silk yarn, links us together with the sweet memories of our childhood. We all, even those who forget sometimes, started our life as a child and our main activity was playing. Children play and by this they learn to walk, to talk, to use objects, to think. Preschoolers also play and thus they improve their intelligence, mobility, thinking, creativity, communication skills, imagination. Primary schoolers also play and acquire knowledge, learn, as well as their imagination, creativity, intelligence, thinking, attention, will, emotional intelligence, empathy, social feeling, therefore, the whole personality are developed.

## **EDITH DEBRENTI – CECÍLIA SITKUNÉ GÖRÖMBEI – BALÁZS VÉRTESSY: Examining mathematical problem solving ability in a group of 4<sup>th</sup> grade students and preservice teacher students**

*Keywords: knowledge, problem-solving skills, unusual problems, heuristics, strategies*

In elementary education, in the course of solving word problems, we can use multiple methods such as visualization, fake perception, reversed way (backward induction), comprehension, elimination, evaluation, integration and scale method. Problem-solving depends on how one manages to mobilize one's existing knowledge, the ability to engage in active analysis, reflectiveness and creative attitude.

We surveyed 4th graders (10-year-old children) and teacher trainees with a test in which we collected exercises that can be solved with different methods. It is a comparative study in which students take part from two countries: Hungary and Romania. We were investigating students' flexible thinking, the knowledge and the diversity of their solving skills as well as their accuracy and the most common problems which occurred in the test.

## **JÓZSEFNÉ DOMBI: Contemporary Music in the 90-Year History of the SZTE JGYPK**

*Keywords: contemporary music, history, teachers, subjects.*

The aim of the study is to present the possibilities of contemporary music teaching in the Department of Music in Szeged. The study aims to answer the following questions: Who were the influential composers since 1928? Which subjects involved the discussion of contemporary music? Who were the lecturers who taught contemporary music? Did the series entitled Music Education Mornings create new knowledge? Who were the composers whose compositions Erasmus lecturers and students got to know? The method of research is empirical in nature and it involves document analysis as well. The presence of Erasmus teachers was an opportunity to gain international outlook. The result of the investigation clearly shows that contemporary music had an important role in shaping the history of the past 90 years.

## **M. KATALIN DOMJÁN: Career Motivation of Students Who Are to Become Teachers and Their Personality Traits**

*Keywords: students to be teachers personality, choosing teaching as carrier, motivation to become teacher, BFQ*

In our research, we investigate the motivation of choosing teaching as a career and the reasons that encourage young people to engage in a pedagogical career. In some countries teachers are rewarded with special attention, appreciation and respect, while in our country teaching profession has lost more and more in status in recent years. Despite all this, many young people do teacher training and seek a job as teachers. Besides their motivation, we also looked for common personality traits that could be found in students who choose the pedagogical career.

## **DR. IMRE FENYŐ: The Circle of the Journal *Erdélyi Tükör* at the University of Debrecen**

*Keywords: Erdélyi Tükör, Erdélyi Circle, Hungarian press in the era of transition*

The periodical entitled *Erdélyi Tükör* was founded in 1989 in Debrecen and was published until 1999. The Journal played an important role in the Hungarian political transition in the 1990s. The mission of the Journal was to present the problems of the Hungarian minorities. This paper examines the role of the editor-in-chef (Mátyás Bajkó professor of the Institute of pedagogy at the University of Debrecen) in the formation of the circle of the authors. This circle is closely connected to the editor-in-chef: among the authors we can find Bajkó's close colleagues from the University of Debrecen (from the Faculty of Arts, the Faculty of Science, the Library of the University, and so on).

**KATALIN GÁL – RITA PÁSZTOR – LEVENTE SZÉKEDI: Further Education in the Partium Region. Preferences Regarding the Choice of University and Study Programs in the Case of First-Year Students at Partium Christian University**

*Keywords: university option, university marketing, further education decision, minority higher education*

In the higher education decision process both the economic and sociological dimensions need to be taken into account. In case of the Hungarian community in Romania, the choice of the specialization and the learning location is also influenced by the minority situation. In our combined survey and questionnaire research we tried to get to know the university and professional choice preferences as well as the factors influencing these choices. We examined the background of the selection of learning location, the information sources of young people, and the timing of the decision to study. The results of the exploratory research suggest that university marketing is only effective if the “product” is attractive, so it is essential to provide quality education and appropriate graduate employment rates. The results contribute to a more accurate understanding of the university’s recruitment base and help to develop a long-term marketing strategy.

**DR. JUDIT GÉCZI-LASKAI: From Craftsmanship to Educators**

*Keywords: craftsmanship, theory, practice*

Technique, lifestyle and practice is a subject with many centuries of tradition. The present study reflects upon *Craftsmanship* which was published as a series of courses under the supervision of ELTE-Eötvös Publishing House in 2018. We also address the questions whether the subject is main or secondary, what its main objectives and activities are, and what is essential to know about craftsmanship to a prospective educator.

**DR. MÁRTA GELENCSÉRNÉ BAKÓ: Questionnaire Survey about the Judgement of Animal-Assisted Activity in Hungary**

*Keywords: animal-assisted activities, development opportunities, parental awareness*

The relationship between human beings and animals has a several-thousand-year-old tradition. At the beginning animals were mainly used in either hunting, fieldwork or house-watching. Eventually they were bred for their meat; however, by today they have become our partners, one of the most decisive figures of our lives (Klimke, 2003). Several researches assert that the contact between humans and animals has an effect on the individual psychological and physiological parameters of the person participating in the relationship, which has positive effects on their physical and mental health condition thereof (Topál–Hernádi, 2011).

The purpose of the present research is the mapping of awareness of and acceptance of animal-assisted activities. The results highlight the fact that in addition to the importance of the professional aspect, the scientific information of the receiving side is also essential in order to disseminate findings on a wider scale.

### **MIRA GÖLCZ: The Practical Usage of the German Minority Dialect in Education**

*Keywords: German minority dialect, practice, education, national minority education*

Bilingualism has been present in the history of humankind for a very long time. In my presentation, I am searching for the answer to the question what we really understand under the term 'bilingual education'. How is it applicable in pre-school education and in the lower classes of primary school education? Teachers have several opportunities to work with children meeting the requirements of modern ages, and I would like to present practical examples of this. In Hungary, children usually 'learn back' the language of their ancestors, as most of them start language learning in pre-school education. They generally grow up getting familiar with German culture, they listen to their ancestors' music, they watch their dances, but they do not speak the language as their mother tongue due to assimilation. However, we have plenty of opportunities to include the Hungarian German dialect as well into bilingual lessons, this way improving minority education and making it more authentic at the same time. This is important in the preservation of our ancestors' language and culture, and in the process of making our children open to the language and culture of other nations.

### **HAJNALKA ZSUZSANNA HOLLÓSI – TAMÁS VINCZE: Attempt to Map the Professional Ethical Attitudes of Young People Leaving Undivided Teacher Training**

*Keywords: teacher training, professional socialization, pedagogical ethics*

During our research we were curious about what professional ethical skills and how well-defined pedagogical ethical views the fifth-year students of the University of Nyíregyháza (all of them doing the compulsory teaching practice) have. To examine this, we prepared a questionnaire consisting of three tasks. No far-reaching conclusions can be drawn based on the stated results of the 26 people, however, we have been able to confirm that our measuring instrument is suitable to use, and it is also worth trying out on a larger sample. We were also persuaded by the answers we received that pedagogical ethical knowledge must be emphatically displayed (at local level at least) in undivided teacher education. With this we would contribute to a more successful development of the professional identity of newly educated teachers.



### **GIZELA HORVÁTH: The Moral of the Ignorant Schoolmaster**

*Keywords: Rancière, ignorant schoolmaster, emancipating education, the equality of intelligences*

The text examines one of the traditionally accepted, nowadays mostly forgotten aims of education: emancipation. In the analysis of the relationship between education and emancipation I relied on Rancière's writing regarding the ignorant schoolmaster. Rancière's writings were more loudly echoed in aesthetics than in sciences of education. This text is an attempt to fill this gap in the reception of Rancière. The main assertion of Rancière's essay is that the teacher has to renounce his/her knowledge in order to make the development of his/her student possible. In other words: as teachers, we can teach our students what we do not know. I argue that we should consider Rancière's thoughts even if we find in his essay not only valuable assertions, but also some that we need to criticize.

### **ÉVA-ZSUZSANNA KARÁSZI: The linguistic image of the word bread in the Hungarian and Romanian children's literature**

*Keywords: bread, domain, profile, analogical thinking, inward image, linguistic image of the word*

Linguistic image is an image which is based on the knowledge of the user, and by which one can understand and interpret the world (Bańczerowski 2000). This is the explanation of our ability to speak about abstract concepts without any difficulty, because we have the necessary mental background, which can help us categorize. In the present study I would like to examine the linguistic image of the word "bread" in Hungarian and Romanian children's literature. Furthermore, I would like to look over its role in the mental lexicon of 9-10 and 14-15 year-olds. The starting point of the following research is linguistic relativity theory – we have rethought the studies of Anna Wierzbicka, in which the different cultures are examined by means of analyzing keywords. Methodologies used for this research: parallel analysis of the corpus, questionnaire, consistent observation and practical activities with students.

### **ZOLTÁN KISS: Comparison of Students' Activities in the Physical Educational Teaching Practice**

*Keywords: Physical Education, teacher candidates' and students' activities, interactions*

There are methods exclusively designed to observe Physical Education classes as well as for teaching movements and motions PE in classes. These methods may greatly facilitate the examination of the teachers' and students' activities and interactions. The study describes the details of a research carried out by direct categorical observation,

which focuses on Physical Education classes during the teaching practice of students in the teacher training programme. Among the aims of the research is to map the most common characteristic activities in classroom situations by applying the category system containing thirteen pedagogical and seven student-based activity types. Another important aspect was to compare the results with respect to gender as well as the results of students who chose physical education as their cultural domain with those of students who chose another subject.

### **ZSÓFIA KOCSIS: The Role of Student Employment in University Career – within and beyond Borders**

*Keywords: student employment, paid work, higher education, drop-out*

Nowadays employment plays an important role in university students' lives. The boundaries between studies, work, and unemployment are getting smoother, whereas the time of students' employment does not coincide with the time of graduation. The current research examines the work habits of university students in Hungary and neighboring countries based on data from IESA 2015. Almost half of the students in the countries regularly work during their university studies, and this data shows similarities across Europe.

### **ANETT JOLÁN KOVÁCS: Validation of Learning Outcomes Acquired in Non-Formal Learning Context in the Hungarian Higher Education**

*Keywords: validation, higher education, non-formal learning, learning outcomes*

Validation of non-formal learning has been in the focus of European discourse in the last decades. As the EU considers validation a priority, a Council Recommendation was made in 2012 in order that all Member States develop their national validation system by 2018. Validation of non-formal learning does not work in Hungary. An important reform was introduced in the Hungarian higher education system in 2015 and at the moment higher education is the only field where the Hungarian National Qualifications Framework and the improvement of training based on learning outcomes are to be legally applied. The purpose of my research is to answer the following questions: on the one hand, where does higher education validation stand in the target year, in 2018? On the other hand, what factors help or obstruct the validation of non-formal learning in the higher education? Having studied the current systems, I made a Problem Map so that I could present the obstacles of the validation processes. After identifying the problems, I can outline concrete proposals and recommend tasks. My Problem Map also casts light upon the lack of applied methodology, the lack of relationship between the institutions, and the lack of funding and demand.

### **ANDREA KOVÁCSNÉ DURÓ: School Leavers' Value Orientation at a Vocational Secondary School**

*Key words: value orientation, investigation based on a questionnaire, personality development*

The investigations aimed to reveal the value orientation of the youth and contribute to a deeper knowledge of their personality. That is the reason why I intended to map the students' value orientation by adapting the questionnaire created by Júlia Szekszárdi (2001) during the survey among the school-leavers at a vocational secondary school. The investigation tool contained fifty-five values in the form of wishes, the importance of which had to be marked on a five-grade scale by the students. There were two open questions which focused on the justification of the most important and the least important choices. The results showed the priority of the values of personal development and the significantly lower preference of values connected to consumption and the civil service. The analysis of the reasons for the replies is going to provide important information to the teachers who teach the particular classes helping them to develop the students' personalities.

### **SÁRA MAGYARI: Hungarian Language and Culture Reflected in Schoolbooks in Romanian Language**

*Keywords: Romanian, Hungarian, language, culture, schoolbook, schoolbook analysis*

In my paper I examine how Hungarian language and culture are reflected in Romanian schoolbooks. My research methods are corpus-centered approach as well as comparative analysis. My research focuses on four aspects, therefore, my research questions are: what kind of image of the Hungarian language and culture appears in schoolbooks; what cultural areas indicate both the presence and the effect of Hungarian language and culture in the books; how this reflection can be considered objective; which areas of science present inaccuracies. The theoretical framework of my research is the methodological suggestions of Ágnes Dárdai, Vilma Eőry, and Etelka Tóth.

### **MÁRIA MÉSZÁROS: Memory Development of Bilingual Roma Children Living in the Towns of Fushë Kosova and Săcuieni**

*Keywords: foreign-language culture, bilingualism, identity, memory development*

My research is focused on various aspects of native and foreign language, especially with regard to children of Roma community living in the towns of Fushë Kosova and Săcuieni. The fieldwork was focused on the level of development of both native and foreign language, as well as that of memory, and this was conducted through the usage of questionnaires and memory test. The other part of the research was conducted through semi-structured interviews. The research questions are: (1) How confident is

a Roma child who lives in bilingual or multilingual surroundings in knowledge and usage of their mother tongue? (2) What is the level of memory development of Roma pupils and how can it be developed? (3) Is there a significant difference between bilingual Roma pupils and their monolingual peers? (4) Is the mother tongue of Roma community incorporated in the education system and what are the possibilities of using it? (5) What is the approach of education policies regarding the teaching of the official state language to the children of Roma community?

### **RITA ORBÁN: Situation of Children with Learning Difficulties in the Romanian Education System**

*Keywords: learning difficulties, special learning disabilities, equal opportunities, individual development plan*

Nowadays, we often hear about the phenomenon of functional illiteracy, the presence of which is confirmed by the results of national and international surveys. Learning difficulties and specific learning difficulties (dyslexia, dysphasia, and dyscalculia) are factors that can have a decisive impact on a pupil's school performance, and may have an influence on his or her professional career, quality of life or social well-being. The aim of my paper is to present the concept of learning difficulties and the associated negative effects and consequences. I aimed to help educators, teachers and parents by presenting the legal basis and the available services to ensure equal opportunities for pupils with learning difficulties. By presenting the SWOT analysis based on my own experience I aimed to provide a veridical picture of the current situation of schoolchildren with learning difficulties within the Romanian educational system.

### **JUDIT OZSVÁTH: „Great times call for great men” – The Cooperation between Lajos György, Áron Márton, Pál Péter Domokos and József Venczel in Their Activity as Educators**

*Keywords: folk values, culture, youth-education, Transilvania*

This research aims to present the work of four significant Hungarian people from Transylvania between the two World Wars. Initially, Áron Márton and József Venczel worked apart, then, in the middle of the 1930's, the two met and strongly influenced each other. The goal of this study is the detailed research of the two tendencies and their point of intersection. József Venczel was a student and he worked for the youth organization so he became a basic man in the Áron Márton-led work involving the young.

Although they lived far away from each other, in terms of space, the young Áron Márton observed with great interest the work of Péter Pál Domokos. His activities were guidelines for the university chaplain's folk-educational pursuits as well, this being mentioned a few times by Áron Márton. He supported the movement aimed to educate the young living in the country as well, himself organizing tours to familiarize with the

Catholic youth of Székely Land in order to troop them in religious associations and to educate them. The closeness of the two had definitely influenced Péter Pál Domokos's and his family's move to Kolozsvár/Cluj in 1936. Here he directly joined the editing of the section of folk education in the periodical called *Erdélyi Iskola*. Áron Márton, József Venczel, and Lajos György became true helpers, even soul-mates in his pursuits in folk-education and organizing programmes in order to maintain cultural traditions.

**RITA PÁSZTOR – KATALIN GÁL – LEVENTE SZÉKEDI: Graduate-Tracking Research at the Partium Christian University**

*Keywords: graduate career tracking system, labour market integration, professional knowledge, Partium Christian University*

Graduate tracking provides valuable data for the proper examination of the relations between higher education suppliers, graduates and labour market actors. This study summarizes the primary data from an applied research (funded by the Institute of Research Programs - Sapientia Foundation) aimed at the establishment of an institutional tracking system at the Partium Christian University (PCU) of Oradea, Romania. Primary qualitative data were gathered through semi-structured interviews with university teachers (fall 2017, N=6) and graduate focus groups (spring 2018, N=92). The main objectives of the research were the following: analysing the labour market convertibility of university studies, assessing the utility of and the social perceptions about graduates' learned competencies and skills, establishing a methodologically sound graduate tracking system at the PCU.

**DR. MÁRIA PATOCSKAI – DR. TAMÁS GYŐRFI: Indicators of Anthropogenic Environmental Load and Their Practical Application**

*Keywords: environmental indicators, carbon footprint, fossil resources, education for sustainability*

Today, pollution caused by mankind has reached such a scale that made it necessary to quantify anthropogenic environmental load. As a result, footprints were created that indicate the state of contamination of all three spheres of the Earth. In our paper, we focus on the pollution of air anthropogenic carbon dioxide, called carbon footprint. The calculation is based on the amount of fossil resources consumed by our largest energy consuming activities (heating, transport, electricity consumption). Our primary goal is to show how good footprint calculation is to emphasize the personal responsibility of mankind for environmental issues, especially consumer responsibility. The simplified version of the calculation can be applied within the school framework, so it can be an opportunity for education for sustainability.

### **PROF. DR. FRANZ SCHAFFHAUSER: Education for Life – in the Service of a Meaningful Life**

*Keywords: education for a meaningful life, philosophy of education, development of personality, logo-pedagogy*

The paper elaborates arguments to show, under contemporary circumstances of “post-classical” spirit of the age, why it is worth to choose education to life and principles of logo-pedagogy as central focus of our philosophy of education. The interest in realizing the concrete meaning of life, the living hope as disposition, as well as the improvement of the “competence of hope” in the process of education transform themselves in concrete actions through the mediation of values and the formation of the moral character during improvement of cognitive, emotional, social and communicational capacities. Through mobilization of their spiritual, psychical and physical capacities, logo-pedagogy helps human beings to become able to find and realize the meaning of their own life: to form their lives in a meaningful, constructive way, to find the fulfilment of themselves and to contribute to the enrichment of their community/nation.

### **VIRÁG SIPOSNÉ TAVASZI: Relevance of Matter-Form-Function Relationship Regarding Object-Making Activities**

*Keywords: creative activity, environmentally conscious thinking, aesthetic education*

The image of the environment, in the formal medium (public education, higher education) properly structured by practical (visual, technical) activities, is also constantly changing. In this context, the central task in our everyday lives is to ensure sustainable development and to develop eco-conscious behavior. Practical activities related to preservation or recycling also raise serious aesthetic problems, as the various sources of ideas are given a very large, but unproofread space by technical means. Therefore, it is a very important task to consciously recognize the relationship between substance-form-function in a formal medium, to familiarize with the properties of the materials, to develop critical thinking and a more effective aesthetic education. An important question is how to shrink schemes, to emphasize the importance of the proportions, the quality, and the ways of material solution.

### **PARASCHIVA-ROZALIA SZISZIK: Parents-Teacher Meeting in Simultaneous Education**

*Keyword: parents, teacher, parents-teacher meeting, simultaneous education*

This choice of topic is due to the fact that I have been teaching in a simultaneous school since the beginning of my career. The success of school-related work is, first and foremost, due to the relationship teachers have with parents. The relationship between school and parents inevitably triggers into discussion educational institutions and family. Teaching can be effective only if we are aware of the effects the family can

have on pupils. The most efficient and main form of this relationship is parents meeting. In my paper, I focus on parents-teacher meetings in the context of simultaneous education. The aim of the research is to investigate the role of PTA meetings and how they are viewed. My research questions are 1) how important they are to both teachers and parents; 2) what type of PTA meetings either of them prefer (meetings that focus on a certain topic, discuss students' results, etc.).

**BRIGITTA-KRISZTINA SZŐCS: The Emotional Attitude of 3<sup>rd</sup>-Form Pupils to Mathematics as a Subject and to Activities Aiming the Development of Multiplication Skills**

*Keywords: mathematics, multiplication, emotional attitude, game*

In primary education multiplication is one of the most important skills which the pupils need to get familiar with. As every learning process, the learning of multiplication can be more effective if the students show positive emotional attitudes towards this activity. Therefore, it seems to be an obvious consequence that several developing games and interactive activities have been elaborated both by Hungarian and foreign educational experts. My research focuses on the investigation of the pupils' emotional attitude towards mathematics as a subject and also on the investigation of their emotional feedbacks after getting familiar with these developing activities. The results suggest that the application of such developing activities and educational games increases significantly positivity in the emotional attitude of pupils towards the learning process of the mathematics.

**TÍMEA KATALIN TOLNAI – ENIKŐ SZŰCS: Religious Education in Diosig, Romania: Confirmation-Related Practices from the Second Half of the 20th Century to the Present**

*Keywords: Diosig, religious education, confirmation, rituals, religion and catechism class*

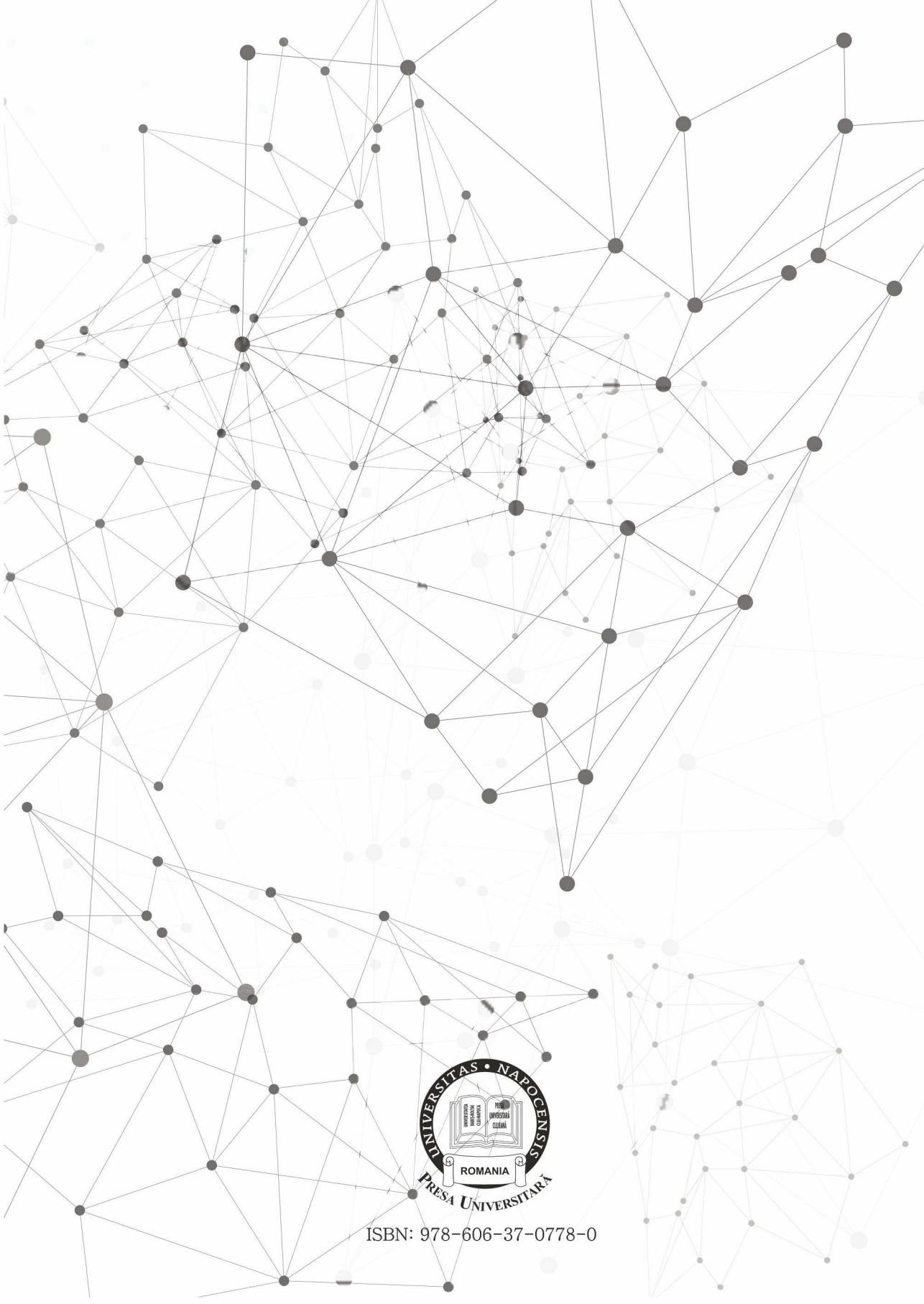
Religious education has always been an important part of religiousness, the practice of a religion. In recent years, the task of religious education is increasingly neglected within family education, thus it is becoming more of a church or school task (Tolnai, Szucs 2018, 369-377). In the municipality of Diosig, it happens in a similar manner, so we thought it is important to review the role of the Church in ecclesiastical education. At the same time, we consider religious education as a relevant background for confirmation and its rituals. In our study we present the confirmation practices in Diosig based on data collected the analysis of semi-structured deep interviews and with participatory observation.

**BRIGITTA TÓTH – KATALIN DEMETER – ZSUZSA F. LASSÚ: Images of Women from the Point of View of Gender**

*Key words: gender stereotypes, image of women, storytelling in kindergarten, narrative analysis, illustrated storybooks*

Several studies – including the newest ones – prove that traditional gender roles are strongly present in the Hungarian social mindset (Pongrácz, 2001; Blaskó, 2005; Gregor és Kováts, 2018). Gender-focused analysis of storytelling was carried out in five kindergartens near Budapest. Tales told to children (6-7 years old) were collected from the official daily documentations of two academic years: 2015-2016 and 2016-2017. The examination of the collected 173 tales was followed by narrative inquiry; also visual appearance of illustrated stories (also accessible to children) has been examined. Although our results are not representative, they can draw our attention to the continuing transferring of gender stereotypes in kindergartens.





ISBN: 978-606-37-0778-0