

Ferenc Rakoczi II Transcarpathian
Hungarian College of Higher Education

Challenges and Effects of Crisis Situations on Education

2
0
2
4

SELECTED
PAPERS

Berehove,
30-31 March 2023

International Academic Conference

ВИКЛИКИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ
ЗУМОВЛЕНІ ЕКСТРЕМАЛЬНИМИ
УМОВАМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ

Міжнародна науково-практична конференція
Берегове, 30–31 березня 2023 року

Збірник наукових праць

KRÍZISHELYZETEK
HATÁSA ÉS KIHÍVÁSAI
AZ OKTATÁSBAN

Nemzetközi tudományos konferencia
Beregszász, 2023. március 30–31.

Tanulmánykötet

CHALLENGES AND EFFECTS
OF CRISIS SITUATIONS
ON EDUCATION

International Academic Conference
Berehove, 30–31 March, 2023

Selected papers

ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ ІНСТИТУТ
ІМЕНІ ФЕРЕНЦА РАКОЦІ ІІ

**ВИКЛИКИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ
ЗУМОВЛЕНІ ЕКСТРЕМАЛЬНИМИ
УМОВАМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ**

Міжнародна науково-практична конференція
Берегове, 30–31 березня 2023 року

Збірник наукових праць



ЗУІ ім. ФЕРЕНЦА РАКОЦІ ІІ
Берегове
2024

УДК 370:061.3

В 41

Збірник наукових праць містить матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Виклики сучасної освіти зумовлені екстремальними умовами функціонування», яка відбулася 30–31 березня 2023 року в м. Берегове. Організатор конференції – кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II.

Рекомендовано до видання у друкованій та електронній формі (PDF) рішенням Вченої ради Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (протокол №1 від «25» січня 2024 року)

Підготовлено до видання кафедрою педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти спільно з Видавничим відділом Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

За редакцією:

Емьовке Берсхауер-Олас, Єва Гуттерер, Лідіко Греба та Каталін Поллоі

Технічне редагування та верстка: *Олександр Добош, Ласло Вездел та Вівієн Товт*

Коректура: *Лідіко Гріца-Варцаба, Лідіко Греба та Катерина Лізак*

Дизайн обкладинки: *Вівієн Товт*

УДК: *Бібліотека ім. Опаци Черв Яноша при ЗУІ ім. Ф.Ракоці II*

Відповідальний за випуск:

Олександр Добош (начальник Видавничого відділу ЗУІ ім. Ф.Ракоці II)

Матеріали наукового видання рецензовані Науковою радою міжнародної науково-практичної конференції.

За зміст наукових праць відповідальність несуть автори.

Проведення конференції та друк видання здійснено за підтримки уряду Угорщини.



Видавництво: Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (адреса: пл. Кошута 6, м. Берегове, 90202. Електронна пошта: foiskola@kmf.uz.ua; kiado@kmf.uz.ua)
Друк: ТОВ «РІК-У» (адреса: вул. Карпатської України 36, м. Ужгород, 88006. Електронна пошта: print@rik.com.ua)

ISBN 978-617-8143-15-2 (палітурка)

ISBN 978-617-8143-16-9 (PDF)

© Автори, 2024

© Редактори, 2024

© Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, 2024

II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA

**KRÍZISHELYZETEK
HATÁSA ÉS KIHÍVÁSAI
AZ OKTATÁSBAN**

Nemzetközi tudományos konferencia
Beregszász, 2023. március 30–31.

Tanulmánykötet



II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász
2024

ETO 370:061.3

K-95

A kiadvány a 2023. március 30-31-én Beregszászban a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszéke által rendezett *Krizishelyzetek hatása és kibívásai az oktatásban* című nemzetközi tudományos konferencián elhangzott előadások szerkesztett anyagát tartalmazza.

Nyomtatott és elektronikus formában (PDF-fájlformátumban) történő kiadásra javasolta
a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Tudományos Tanácsa
(2024. január 25., 1. számú jegyzőkönyv).

Kiadásra előkészítette a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Kiadói Részlege és Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszéke.

Szerkesztette:

Berghauer-Olasz Emőke, Hutterer Éva, Greba Ildikó és Pally Katalin

Műszaki szerkesztés és tördelés: *Dobos Sándor, Vezsdel László és Tóth Vivien*

Korrektúra: *Grixa-Varcaba Ildikó, Greba Ildikó és Lizák Katalin*

Borítóterv: *Tóth Vivien*

ETO-besorolás: *a II. RF KMF Apáczai Csere János Könyvtára*

A kiadásért felel:

Dobos Sándor (a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Kiadói Részlegének vezetője)

A kötetben található tanulmányokat a konferencia Tudományos Tanácsa lektorálta.

A közölt tanulmányok tartalmáért a szerzők a felelősek.

**A konferenciát és a kiadvány megjelentetését
Magyarország kormánya támogatta**



Kiadó: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (cím: 90 202, Beregszász, Kossuth tér 6. E-mail: foiskola@kmf.uz.ua; kiado@kmf.uz.ua)

Nyomdai munkálatok: „RIK-U” Kft. (cím: 88 006 Ungvár, Kárpáti Ukrajna u. 36. E-mail: print@rik.com.ua)

ISBN 978-617-8143-15-2 (keményfedelű)

ISBN 978-617-8143-16-9 (PDF)

© A szerzők, 2024

© A szerkesztők, 2024

© II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 2024

FERENC RAKOCZI II TRANSCARPATHIAN HUNGARIAN COLLEGE
OF HIGHER EDUCATION

**CHALLENGES AND EFFECTS
OF CRISIS SITUATIONS
ON EDUCATION**

International Academic Conference
Berehove, 30-31 March 2023

Selected papers



Transcarpathian Hungarian College
Berehove
2024

UDC 370:061.3

K-95

The publication contains materials of the international academic conference on *Challenges and Effects of Crisis Situations on Education*, organised by the Department of Pedagogy, Psychology, Primary, Pre-School Education and Management of Educational Institutions of the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education in Berehove on 30–31 March 2023.

Recommended for publication in printed and electronic form (PDF file format)
by the Academic Council of Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College
of Higher Education (record No. 1 of January 25, 2024)

This volume of conference materials has been prepared by
the Department of Pedagogy, Psychology, Primary, Pre-School Education
and Management of Educational Institutions and the Division of Publishing
of Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

Edited by:

Emőke Berghauer-Olasz, Éva Hutterer, Ildikó Greba and Katalin Pally

Technical editing and pagination: *Sándor Dobos, László Vezsdel and Vivien Tóth*

Proof-reading: *Ildikó Gricza-Varcaba, Ildikó Greba and Katalin Lizák*

Cover design: *Vivien Tóth*

Universal Decimal Classification (UDC): *Apáczai Csere János Library of Ferenc Rakoczi II
Transcarpathian Hungarian College of Higher Education*

Responsible for publishing:

Sándor Dobos (head of the Division of Publishing of Ferenc Rakoczi II
Transcarpathian Hungarian College of Higher Education)

Selected papers were proofread by the Scientific Board
of the international academic conference.

Authors are responsible for the content of the conference materials.

**The conference and the publication of selected papers
sponsored by the government of Hungary.**



Publishing: Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (Address:
Kossuth square 6, 90202 Berehove, Ukraine. E-mail: foiskola@kmf.uz.ua; kiado@kmf.uz.ua)

Printing: “RIK-U” LLC (Address: Carpathian Ukraine Street 36, 88006 Uzhhorod, Ukraine.
E-mail: print@rik.com.ua)

ISBN 978-617-8143-15-2 (hardback)

ISBN 978-617-8143-16-9 (PDF)

© Authors, 2024

© Editors, 2024

© Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, 2024

A KONFERENCIA TUDOMÁNYOS TANÁCSA

- Dr. habil. Bárczi Zsófia egyetemi docens, dékán** – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-Európai Tanulmányok Kara (Szlovákia)
- Prof. Dr. Bida Olena egyetemi tanár, tanszékvezető** – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszék (Ukrajna)
- Prof. Dr. Csernicskó István egyetemi tanár, az MTA tagja, rektor** – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna)
- Dr. Grabovac Beáta rendkívüli egyetemi tanár** – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia)
- Prof. Dr. med. Grezsa Ferenc címzetes egyetemi tanár** – Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Továbbképző Központ (Magyarország)
- Dr. habil. Hanák Zsuzsanna egyetemi docens, intézetvezető** – Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pszichológia Intézet (Magyarország)
- Dr. habil. Híves-Varga Aranka egyetemi docens, intézetvezető** – Pécsi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet (Magyarország)
- Prof. Dr. Komár Olga egyetemi tanár** – Pavlo Ticsina Umányi Állami Pedagógiai Egyetem, Az Elemi Iskolai Oktatás Módszertana és Innovációs Technológiák Tanszék (Ukrajna)
- Dr. habil. Lidia Marszałek** – Mazóviai Akadémia, Plock (Lengyelország)
- Dr. Orosz Ildikó főiskolai docens, elnök** – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna)
- Prof. Dr. Osadchenko Inna egyetemi tanár** – Nemzeti Bioerőforrás- és Termésetgazdálkodási Egyetem, Szociális Munka és Rehabilitáció Tanszék (Ukrajna)
- Prof. Dr. Prima Raisza egyetemi tanár** – Leszja Ukrajinka Volinyi Nemzeti Egyetem, Az Elemi Iskolai Oktatás Elmélete és Módszertana Tanszék (Ukrajna)
- Prof. Dr. Pusztai Gabriella egyetemi tanár, az MTA tagja, intézetvezető** – Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet (Magyarország)
- Prof. Dr. Tóth Péter egyetemi tanár** – Selye János Egyetem, Neveléstudományi Tanszék (Szlovákia)

НАУКОВА РАДА КОНФЕРЕНЦІЇ

Барці Жофія, доктор габілітований, доцент, декан факультету центральноєвропейських студій Університету Костянтина Філософа в Нітрі (Словакія)

Біда Олена Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (Україна)

Ганак Жужанна, доктор габілітований, доцент, директор інституту психології Католицького університету імені Кароля Естергазі (Угорщина)

Гівеш-Варга Аранка, доктор габілітований, доцент, директор інституту освітніх, педагогічних наук Печського університету (Угорщина)

Грабовац Беата, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальних і гуманітарних наук Новосадського університету (Сербія)

Грежа Ференц, психіатр, професор інституту післядипломної психологічної освіти Реформатського університету імені Гашпара Каролі, Інститут психології (Угорщина)

Комар Ольга Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Україна)

Маршалек Лідія, доктор габілітований, професор Мазовецької академії в Плоцьку (Польща)

Орос Ільдико Імріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, президент Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (Україна)

Осадченко Інна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України (Україна)

Пріма Раїса Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки (Україна)

Пустаї Габрієлла, доктор педагогічних наук, професор, член Угорської академії наук (УАН), директор інституту освіти і культури Дебреценського університету (Угорщина)

Товт Петер, доктор педагогічних наук, професор кафедри освітніх, педагогічних наук Університету імені Яноша Шее (Словаччина)

Черничко Степан Степанович, доктор гуманітарних наук, професор, член Угорської академії наук (УАН), ректор Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (Україна)

SCIENTIFIC COUNCIL OF THE CONFERENCE

Zsófia Bárczi, DSc, professor, dean – Constantine the Philosopher University in Nitra, Fakulte stredoeurópskych štúdií (Slovakia)

Olena Bida, DSc, professor, head of department – Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Pedagogy, Psychology, Primary, Pre-School Education and Management of Educational Institutions (Ukraine)

István Csernicsekó, DSc, professor, full member of the Hungarian Academy of Sciences (MTA) rector – Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (Ukraine)

Beáta Grabovac, PhD, associate professor – University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Faculty of Social and Human Sciences (Serbia)

Ferenc Grezsa MD, honorary professor – Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, Institute of Psychology (Hungary)

Zsuzsanna Hanák, DSc, professor, director of institute – Eszterházy Károly Catholic University, Institute of Psychology (Hungary)

Aranka Híves-Varga, DSc, professor, director of institute – University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Hungary (Hungary)

Olha Komar, DSc, professor, head of department – Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Department of professional methods and innovative technologies in primary school (Ukraine)

Lidia Marszałek, DSc, professor – Akademia Mazowiecka w Plocku (Poland)

Ildikó Orosz, PhD, associate professor, president – Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (Ukraine)

Inna Osadchenko, DSc, professor – National University of bioresources and nature management of Ukraine, Department of social work and rehabilitation (Ukraine)

Raisa Prima, DSc, professor, head of department – Lesya Ukrainka Volyn National University, Department of Theory and Methodology of Primary Education (Ukraine)

Gabriella Pusztai, DSc, professor, full member of the Hungarian Academy of Sciences (MTA) director of institute – University of Debrecen, Institute of Educational Studies and Cultural Management (Hungary)

Péter Tóth, DSc, professor – J. Selye University, Faculty of Education (Slovakia)

TARTALOM / ЗМІСТ / CONTENT

<i>Empirikus és neveléstörténeti kutatások eredményei / Результати емпіричних та історико-педагогічних досліджень / Results of empirical and educational historical research</i>	19
<i>Boldizsár Boglárka – Cseri Kinga – Sipos Judit: MAGYAR ÉS SZLOVÁK EGYETEMISTÁK TANULÁSI ÉS ÉLETVITELI VÁLTOZÁSAINAK VIZSGÁLATA A VILÁGJÁRVÁNY IDEJÉN</i>	21
<i>Csoóri Zsófia: A KÁRPÁTALJAI TANÍTÓKÉPZÉS SZERVEZÉSI ÉS PEDAGÓGIAI ALAPJAI A CSEHSZLOVÁK KÖZTÁRSASÁG IDEJÉN (1919–1938)</i>	35
<i>Inántsý-Pap, Ágnes – Szilágyi, Barnabás: THE SEARCH FOR GREEK CATHOLIC IDENTITY THROUGH UPBRINGING AND EDUCATION</i>	47
<i>Kinczerová Adriana – Szabó L. Dávid: A PANDÉMIA HATÁSA AZ ERASMUS+ MOBILITÁSOKRA A SELYE JÁNOS EGYETEMEN</i>	55
<i>Molnár, Nikoletta: TEACHER-STUDENT COMMUNICATION CHARACTERISTICS AND THE CRISIS SITUATION</i>	67
<i>Pallay Katalin – Nagy-Füzesséry Bernadett: A II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA ÉS AZ UNGVÁRI NEMZETI EGYETEM MAGYAR HALLGATÓI KÖZÖTTI TÁRSAS KAPCSOLATOK ÖSSZEHASONLÍTÁSA ÉS EZEK HATÁSA A KÉT INTÉZMÉNY HALLGATÓINAK EREDMÉNYESSÉGÉRE</i>	77
<i>Szabó L. Dávid – Sýkora Hernády Katalin: A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA MEGJELENÉSE A SZLOVÁKIAI ÉS A MAGYARORSZÁGI ÁLTALÁNOS ISKOLÁS OLYAN PEDAGÓGIAI DOKUMENTUMOKBAN, AMELYEK A DUALIZMUS KORSZAKÁVAL FOGLALKOZNAK</i>	101
<i>Szalay Ignác: A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ ELŐTTI MAGYAR KÖZÉPISKOLAI TÖRTÉNELEMKÖNYVEK ILLUSZTRÁCIÓI</i>	111
<i>Varga, Aranka: VULNERABLE GROUPS IN CRISIS SITUATIONS: HOW TO SUPPORT ROMA STUDENTS' COPING STRATEGIES</i>	119
<i>Vincze Tamás András: MAGYAR ARISZTOKRATA HÖLGYEK PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGE A XX. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN</i>	129

<i>Oktatásszervezési és távoktatási tapasztalatok / Досвід організації освітнього процесу та дистанційного навчання / Educational management and distance learning experiences</i>	137
<i>Andl, Helga – Laki, Tamásné: "WE ARE IN THIS TOGETHER" – DISTANCE LEARNING EXPERIENCE IN SMALL SCHOOLS IN A PANDEMIC IN SPRING 2021</i>	139
<i>Андрусик Павло: ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	151
<i>Bernhardt, Renáta: SECONDARY SCHOOL STUDENTS' VIEWS ON DIGITAL EDUCATION IN RELATION TO ON-LINE OPPORTUNITIES IN HIGHER EDUCATION</i>	157
<i>Чичук Антоніна – Кучай Олександр – Гуттерер Єва – Візавер Вікторія: НЕОБХІДНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ І ВОЄННОГО СТАНУ</i>	167
<i>Dezső, Renáta Anna: "ALL'S WELL THE END'S WELL"? CHALLENGES AND LESSONS LEARNT OF AN INTERNATIONAL PEDAGOGY BACHELOR PROGRAM INTRODUCED IN THE MIDDLE OF THE COVID 19 PANDEMIC</i>	173
<i>Dudás János – Holovács József: ONLINE INFORMÁCIÓS RENDSZER KÉSZÍTÉSE AZ OKTATÁSI FOLYAMATOK ADMINISZTRÁLÁSÁRA A II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA RÉSZÉRE</i>	183
<i>Furcsa, Laura: PERCEIVED BENEFITS OF ONLINE ORAL EXAMINATIONS AT UNIVERSITIES</i>	191
<i>Fábián Márta – Bárány Erzsébet – Lechner Ilona – Huszti Ilona: A RÁKÓCZI-FŐISKOLA HALLGATÓINAK ATTITÚDJE A (NYELV)TANULÁSHOZ A TÁVOKTATÁS SORÁN</i>	199
<i>Kecskés Judit: KIHÍVÁSOK ÉS LEHETŐSÉGEK A MAGYAR ALAPSZAKOS KÖZÖS KÉPZÉS FINNUGOR NÉPEK ÉS NYELVEK C. TÁRGYÁNAK OKTATÁSÁBAN</i>	215
<i>Magyar, Ágnes: HOW HAVE SECONDARY SCHOOL STUDENTS EXPERIENCED DIGITAL WORK SCHEDULES?</i>	225
<i>Prescott-Pickup, Francis J: DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC: THE EXPERIENCE OF STUDENTS IN A LARGE HUNGARIAN UNIVERSITY</i>	235
<i>Прядко Олександр: ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ</i>	247

<i>Oktatástechnológiai innovációk / Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі / Innovative educational technologies</i>	251
<i>Árva, Valéria – Márkus, Éva – Trentinné Benkő, Éva: APPLICATION OF EARLY LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY IN DIGITAL EDUCATION. A RESEARCH PROJECT BY THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES AND THE FACULTY OF PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION, EÖTVÖS LORÁND UNIVERSITY</i>	253
<i>Baksa Adrien – Sztojka Mirosláv: A PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS TANÍTÁSA-TANULÁSA MATEMATIKA-ÓRÁN</i>	267
<i>Csucska Petra – Csopák Éva: AZ OLVASÁS IRÁNTI ATTITŰD VIZSGÁLATA AZ ESZENYI BÁZISISKOLA ALSÓ TAGOZATOS TANULÓINAK KÖRÉBEN</i>	275
<i>Jaskóné Gácsi, Mária: GAMIFICATION – TESTS OF STRENGTH IN THE DIGITAL SPACE FROM AN EDUCATOR'S PERSPECTIVE</i>	283
<i>Gonda, Zsuzsa: THE FEATURES OF TEACHING METHODS IN ONLINE HUNGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS DURING PANDEMIC</i>	295
<i>Гікоб Андрія: РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ</i>	307
<i>Molnár, Ákos – Prisztočka, Gyöngyvér: THE POSSIBILITY OF A NEW TREND IN THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS</i>	313
<i>Nagy Béla: A GENETIKA ONLINE OKTATÁSÁNAK SAJÁTOS-SÁGAI</i>	327
<i>Nagy-Kolozsvári, Enikő – Fábrián, Márta – Huszti, Ilona: USING GAMES IN THE YOUNG LEARNER ENGLISH CLASSROOM IN TRANSCARPATHIA</i>	333
<i>Papp, Beáta: HUNGARIAN-ITALIAN BILINGUAL EDUCATION IN THE LIGHT OF PUBLIC EDUCATION POLICY</i>	343
<i>Papp Gabriella: ONLINE FELÜLETEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA OKTATÁSSZERVEZÉS ÉS E-TEST SZERKESZTÉSE CÉLJÁBÓL</i>	351
<i>Tadeyeva Maria – Tadeyev Petro – Pávlovics Judit: INNOVÁCIÓS TECH- NOLÓGIÁK FEJLŐDÉSE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN</i>	359

<i>Szabó L. Dávid: A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA DIGITÁLIS FELADATOKKAL VALÓ FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 7. ÉVFOLYAMÁN A DUALIZMUS KORSZAKÁNAK TANÍTÁSÁKOR</i>	367
<i>Az ukrainai oktatás helyzete a pandémia és a háborús körülmények között / Стан освіти в Україні в умовах пандемії та війни / The educational situation in Ukraine during the pandemic and war</i>	379
<i>Борисюнок Максим: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗАКЛАДІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	381
<i>Васютіна Тетяна: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 013 «ПОЧАТКОВА ОСВІТА»</i>	387
<i>Височан Леся: ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ” У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</i>	395
<i>Джандя Галина: ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</i>	401
<i>Дзямко Вікторія – Дзямко Віталій: ТРАНСФОРМАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД ЗДІЙСНЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ</i>	405
<i>Золотаренко Тетяна: ДОСВІД ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У НОРВЕГІЇ</i>	411
<i>Кіт Галина: НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ОРІЄНТАЦІЯ НА ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	417
<i>Коломісць Дмитро – Івашкевич Євген – Тертична Тайсія: РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ</i>	425
<i>Лазаренко Наталія – Коломісць Алла – Жовнич Олеся: МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ</i>	431
<i>Орос Ільдико – Біда Олена – Кучай Тетяна: ОСВІТА В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ: АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ І НАСЛІДКІВ ПАНДЕМІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ</i>	435

<i>Осердчук Ольга</i> : ОРГАНІЗАЦІЯ ПАРТНЕРСТВА ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ З МЕТОЮ ЯКІСНОГО МОНІТОРИНГУ	443
<i>Силадій Іван – Маринець Надія</i> : ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГЛОБАЛЬНОГО ВИМІРУ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	449
<i>Хижняк Інна</i> : ПРОБЛЕМАТИКА НАУКОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СУЧАСНИХ УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ.....	455
<i>Чопак Єва</i> : МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	463
<i>Шука Галина</i> : ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ЗА ВИБОРОМ.....	469
<i>Inklúzió – lelki egészség – egészség tudatosság – perspektívák / Інклюзія – психічне здоров'я – усвідомлене ставлення до здоров'я – перспективи / Inclusion – mental health – health awareness – perspectives.....</i>	477
<i>Атрощенко Тетяна</i> : ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ	479
<i>Berghauer-Olasz Emőke</i> : MENTÁLHIGIÉNÉS TÁMOGATÓ CSOPORT LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN.....	485
<i>Biró Brigitta</i> : RAJZFEJLŐDÉSI SAJÁTOSÁGOK ÓVODÁS- ÉS KISISKOLÁSKORBAN	497
<i>Bús Ágnes – Bús Éva – Kovács-Bogya Tünde – Szántainé Baráth Anita</i> : SZEREPKONFLIKTUSOK A FELSŐOKTATÁSBAN A PANDÉMIA IDEJÉN	507
<i>Ceglédi Tímea – Fekete Dorottya – Pusztai Gabriella</i> : ÉRTÉKEK A REZILIENS PEDAGÓGUSOK ÉLETÚTJAIBAN.....	517
<i>Csebil Anikó</i> : TESTI ÉS LELKI EGÉSZSÉG, SPORTOLÁSI SZOKÁSOK A FŐISKOLAI CAMPUSON A PANDÉMIA IDŐSZAKÁBAN.....	523
<i>Erdei, Róbert</i> : A PROGRAMME TO FOSTER RESILIENCE AMONG KINDERGARTEN CHILDREN.....	531
<i>Гребя Ілдіко – Шелельо Тетяна – Гаврилюк Ілона</i> : БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ВПЛИВ РІЗНИХ ФАКТОРІВ НА ЙОГО РОЗВИТОК	539

<i>Hanák Zsuzsanna</i> : ÁLLAPOT- ÉS VONÁSSZORONGÁS VIZSGÁLATA EGYETEMI HALLGATÓK KÖRÉBEN.....	545
<i>Kiss Magdaléna</i> : TANÁRI ATTITŰD A VAKOK OKTATÁSÁBAN.....	553
<i>Kondé Zoltán – Kovács Judit</i> : A COVID-TAPASZTALATOK ÖSSZEFÜGGÉSE A COVIDDAL KAPCSOLATOS IMPLICIT BEÁLLÍTÓDÁSOKKAL.....	561
<i>Kós Nóra</i> : KRÍZISHELYZETBEN ADÓDÓ TRAUMA TERÁPIÁJA.....	571
<i>Lestyán Erzsébet</i> : KRÍZISHELYZETEK MEGOLDÁSA PEDAGÓGIAI MÓDSZEREKKEL	579
<i>Михайлович Кристина</i> : ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УГОРЩИНИ.....	587
<i>Пісняк Валентина</i> : ІНКЛЮЗІЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ЯК ПІДТРИМАТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	593
<i>Sándor Zita</i> : COVID–19-JÁRVÁNY MEGÉLÉSE ÉS BIOPSZICHOSZOCIÁLIS HATÁSA EGYETEMI HALLGATÓK KÖRÉBEN	599
<i>Simon Gabriella</i> : AZ ONLINE OKTATÁS HATÁSAI A PANDÉMIA ALATT, LEHETŐSÉGEINK.....	615
<i>Sütő Éva</i> : TÁPLÁLKOZÁSI SZOKÁSOKAT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK KISISKOLÁSKORBAN A PANDÉMIA IDEJE ALATT.....	625
<i>Sýkora Hernády Katalin – Horváth Kinga – Pribéck László – Szabó L. Dávid</i> : A TÁVOKTATÁS HATÁSA A TANÁRI ÉNHATÉKONYSÁGRA	635

**EMPIRIKUS ÉS NEVELÉSTÖRTÉNETI
KUTATÁSOK EREDMÉNYEI**

**РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНИХ ТА ІСТОРИКО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

**RESULTS OF EMPIRICAL AND EDUCATIONAL
HISTORICAL RESEARCH**

MAGYAR ÉS SZLOVÁK EGYETEMISTÁK TANULÁSI ÉS ÉLETVITELI VÁLTOZÁSAINAK VIZSGÁLATA A VILÁGJÁRVÁNY IDEJÉN

Boldizsár Boglárka – Cseri Kinga – Sipos Judit

Széchenyi Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar

boldizsar.boglarka@sze.hu

cseri.kinga@sze.hu

sipos.judit@sze.hu

A koronavírus-járvány krízisében rejlő potencialitások

A Covid–19 által létrejött digitális átállás számtalan korábbi dogmatikus pedagógiai kontextust kérdőjelezett meg a tanítás-tanulás lényegiségével kapcsolatban, miközben a digitális oktatás személyre szabott hatékony pedagógiai módszerét próbálta szem előtt tartani. Következésképp a tanulás napjainkban egy folyamatos intellektuális készenlét, amely a munka világának aktuális igényéhez is alkalmazkodik (Petzné 2022, 127). A pedagógiai kultúraváltás intenciója ennél fogva a tanár szerepfelfogásának jelentős módosulását fogalmazza meg követelményként, amelyhez szükség van a rutinelhagyás képességére. Ez a progresszív folyamat pragmatikus haszonnal is együtt jár, ugyanis egy jól működő innovatív társadalom feltétele a kellő kritikai attitűddel és önreflexióval rendelkező egyének jelenléte, együttműködése (Cseri 2018).

A koronavírus-járvány megélésének krízise a pedagógia kultúraváltás fontosságát egyértelműen alátámasztotta. A szakirodalmi előzményekhez viszonyulva a krízis fogalmában rejlő értelmezési lehetőségeket érdemes körbejárni. A krízis görög eredetű szó, amely a „fordulat”, „válság” lényegiségét magában foglalva az intenzív fejlődés lehetősége mellett a tartósan sérült, hátrányos pozíció megélését is lehetővé teszi (Hajduska 2008). Ezt a helyzetet az intenzív tanulás állapotaként értelmezhetjük, amelyben az új megoldások még nem jelentek meg, de a régi, bevált konfliktusmegoldási stratégiák sem működnek már (Hajduska 2008). Selye János, a modern stressz kutatás jeles képviselője joggal hangsúlyozta, hogy a stresszhelyzet által kiváltott állapot kihívás is lehet az ember számára, elősegítve az egzisztenciális fejlődését (Selye 1964).

A krízis által meghatározott helyzetek egyes személyeknél súlyosabb esetekben mentális betegségekhez vezetnek, míg másoknál a krízissel való megküzdés a személyiségfejlődés előmozdítójaként produktív következményekkel járhat (Rutter 1985).

Ezen a ponton méltán hangsúlyozhatjuk, hogy a rezilienciakutatások az egyéni különbségeket szem előtt tartva keresnek magyarázatot a negatív események által kiváltott ellentétes hatások értelmezésére. „A különösen reziliens személyiség átlagon felül hajlamos egy helyzetnek, eseménynek a jövőre nézve aluldeterminált voltát felismerni, a helyzetet újraértelmezni és a szükségből érényt kovácsolva a váratlan lehetőségeket megpillantani” (Békés 2002, 221).

Frankl Viktor logoterápiája szintén hangsúlyozta, hogy a szellemi szabadság lehetősége a borzalmak megélése közepette is jelen van, azaz az elkerülhetetlen szenvedéshez való viszonyunkat képesek vagyunk szabadon megválasztani (Frankl 2020). Az osztrák neurológus szavait idézve: „...nemcsak professzor vagyok, hanem túlélő is: négy koncentrációs tábort jártam meg, így szemtanúja lehettem annak, hogy milyen hihetetlen mértékben képes az ember elviselni az elképzelhető legrosszabb körülményeket is (Frankl 2020, 235).

A krízissel való megküzdési folyamat probléma-, ill. érzelempőzpontú stratégia által egyaránt megközelíthető. A problémacentrikus megküzdést alkalmazva a személy magát a stressz forrását próbálja megszüntetni, azaz a probléma definiálása által feltérképezi a lehetséges megoldási módokat. Az érzelempőzpontú stratégiák pedig arra hivatottak, hogy megvédjék a személyt a destruktív indulatoktól és érzelmektől, azaz cél az érzelmi stresszreakciók enyhítése (Follmann – Lazarus 1988).

Az online tanítási-tanulási folyamaton alapuló pedagógiai paradigmaváltásban rejlő lehetőségek

A digitális oktatás kontextusában kiindulási alapként joggal utalhatunk Émile Durkheimre, aki a törzsi társadalmak lényegiségét elemezve eljut a digitális transzformáció koráig, amely az iskolarendszer alapjait radikálisan megváltoztatta (Durkheim 2003). A poroszos szemléletű frontális osztálytanítás világból beléptünk az információs társadalom dimenziójába, ahol a hangsúly egyre inkább a szimbolikus kommunikációra helyeződik (Castells 2007). Következésképp a hálózati kultúra új identitáskonstrukciókat létrehozva a tudásátadás évezredes hagyományokon alapuló sajátosságait lényegiségében alakította át.

Mindebből kiindulva a kultúraváltás lényegiségének követelményét joggal hangsúlyozhatjuk, amely egyben a hagyományos iskolarendszer eddig megkérdőjelezhetetlen céljainak az újragondolását is szükségessé teszi (Császi 2002).

A digitális pedagógiai kultúra megteremtéséhez tehát nem elegendő a tanárokat felkészíteni a személyre szabott tananyagok kidolgozására és kreatív alkalmazására. Az iskola hagyományos szerepének és társadalmi funkcióinak átgondolása is szükségszerűvé válik, mint ahogy az előbbiekben azt hangsúlyoztuk (Jakab 2020).

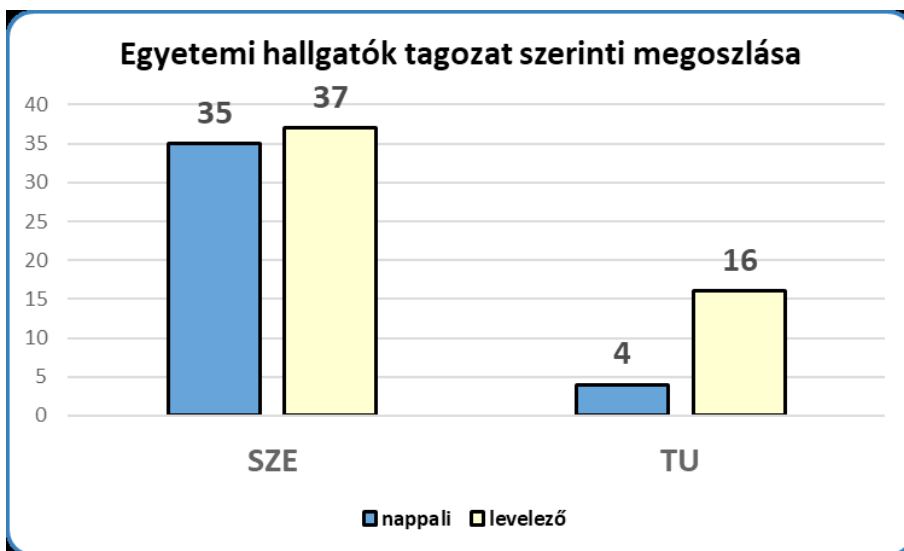
Az oktatásban való valódi paradigmaváltás szükségességének a kiemelését az ember biológiai meghatározottsága is támogatja. A századunkban bekövetkezett technológiai fejlődés ugyanis átalakította a korábbi idegrendszer által meghatározott képességkompetencia dimenziót (Gyarmathy 2012), azaz a téri-vizuális feldolgozás szerepe egyre inkább nő. Következésképp a tanulók individuális igényét szem előtt tartva a tanítási gyakorlatban a személyre szabott megoldások alkalmazása válik szükségszerűvé, ahol az önszabályozó módszer eszközével a lexikális tudás elsajátítása mellett a készségek, kompetenciák fejlesztése is nélkülözhetetlenné válik (Halász 2007). Azaz a tananyag reformját túllépve az újragondolt képességfejlesztés alapjának és módszertanának a kidolgozására válik szükségessé az új tanulási környezet sajátosságainak figyelembevételével. A tanulás során ennél fogva a külvilág mentális modellezésére van szükség. Az oktatás során ezen a mentális reprezentáción változtathatunk, miközben egyértelműen világképet formálhatunk. A legújabb hálózatalapú tanulási formák, például konnektivizmus alkalmazkodnak a diákok ismeretszerzési formáihoz. Már nem csupán az elsajátításon van a hangsúly, hanem a tudásalkotás és tudásmegosztás során egy közösen készített tartalom létrehozása válik lehetővé, amely együttműködést vár el az oktatásban résztvevőktől (Petzné 2022, 128).

A fentiekben meghatározott közös tartalom megalkotásának intencióját szem előtt tartva érdemes hangsúlyoznunk, hogy nem az informatika technikáihoz érdemes keresni a felhasználási lehetőségeket, hanem látnunk kell, hogy a technológia csak egy eszköz az oktatás hatékonyságának növelése érdekében (Molnár 2020).

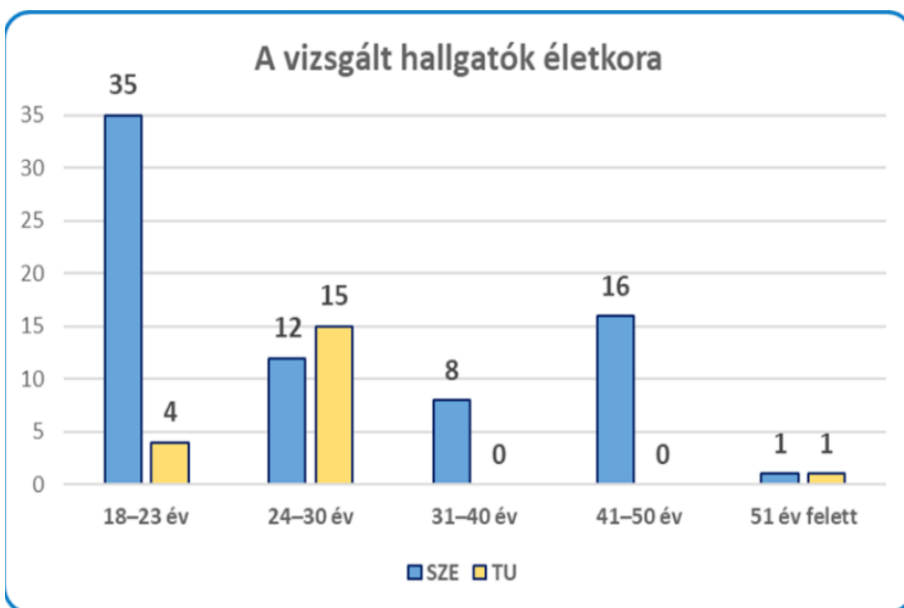
A kérdőíves vizsgálat bemutatása

Online kérdőíves vizsgálatunkat a 2021/22-es tanév őszi félévében végeztük azzal a céllal, hogy az egyetemista hallgatók életét érintő, a koronavírus-járványhelyzet következtében kialakult értékrendbeli és életviteli változásokat feltárja. A vizsgálati személyek a győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karának (SZE), különféle szakirányain¹, illetőleg a nagyszombati Trnavská Univerzita v Trnave Pedagógiai Karán (TU) tanuló nappali és levelező tagozatos hallgatói voltak, akik 2020/21-es tanév második félévében online térben végezték egyetemi tanulmányaikat. Vizsgálatunk kismintás kutatásnak számít, mivel a kérdőívvel megcélzott magyarországi diákok közül 72 fő (34,5%-os részvételi arány), a szlovákiai hallgatók esetében pedig 20 fő (51,3%-os részvételi arány) vett részt a vizsgálatban.

¹ A kérdőív kitöltésekor a hallgatóknak nem kellett megjelölniük, hogy milyen szakosak, mert a kutatási kérdések nem tekinthetők szakspecifikusnak.



1. ábra. A nappali és levelezős hallgatók egymáshoz viszonyított aránya



2. ábra. A vizsgálati személyek életkori megoszlása

A kérdőív a demográfiai adatok lekérdezése mellett feleletválasztós (N=7), Likert-skálás (N=2) és kifejtős (N=3) kérdéseket tartalmazott, tematikáját tekintve pedig három részre tagolódott. Az első két kérdéscsoport a

digitális platformon zajló oktatás hallgatói tapasztalatait, valamint a hallgatók járványhelyzet értelmezését vizsgálta, azt, hogy hogy élték meg az említett időszakot, s milyen életszeméletükben, illetve értékrendszerükben bekövetkezett változásokról tudnak beszámolni. A harmadik rövid téma a megélt tapasztalatok hatására megfogalmazott jövőkép, melyet a tanulmány röviden összegez.

A vizsgálati személyek tagozat szerinti megoszlása esetében a győri egyetem nappali (N=35) és levelezős (N=37) hallgatói szinte azonos létszám-ban vettek részt a vizsgálatban, míg a nagyszombati egyetemisták közül leginkább a levelezős hallgatók (N=16) képviseltették magukat (1. ábra).

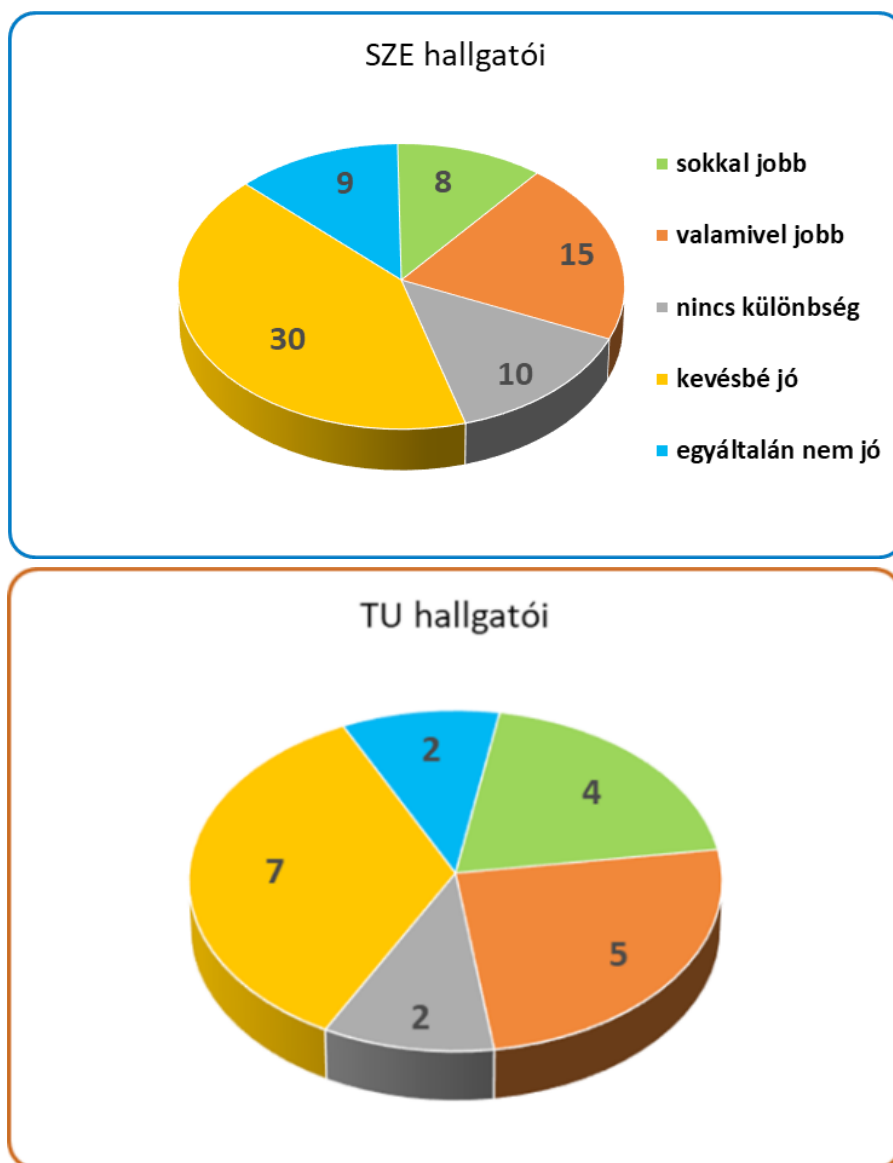
A hallgatók életkorát tekintve a magyarországi diákok közül a legtöbben a 18–23 évesek töltötték ki a kérdőívet (48,6%), illetve a levelező tagozatról a 41–50 évesek (22,2%) és a 24–30 évesek (16,7%) voltak többségben (2. ábra). A szlovákiai hallgatók esetében viszont a levelezős hallgatók 24–30 éves korosztályának véleménye volt döntő (75%) az adatok értelmezésekor.

A vizsgálat eredménye

Az eredmények ismertetésekor elsőként az egyetemisták online oktatási tapasztalatait mutatjuk be, majd ezt követően az értékrendszerben bekövetkezett változásokat vesszük számba.

Az egyetemisták tapasztalatai az online oktatással kapcsolatban

A digitális térben való tanítás-tanulás tapasztalatait összegezve a válaszadók esetében elég változatos kép tárult elénk (3. ábra). A kördiagram legnagyobb szelete (SZE: N=30, 41,6%; TU: N=7, 0,35%) ugyanis azt mutatja, hogy a jelenléti oktatáshoz képest kevésbé jó megoldásnak találták a megkérdezettek. Ennek ellenpólusaként, az előző értékekhez képest kisebb arányban (SZE: N=15, 20,8%; TU: N=5, 0,25%) a tantermi oktatáshoz képest valamivel eredményesebbnek érezték ezt az oktatási formát a hallgatók. Ha összevetjük a pozitív és a negatív mérleget, beleértve a „sokkal jobb” és az „egyáltalán nem elégedett” kategóriák százaléktételeit is, akkor azt látjuk, hogy a Magyarországon tanuló hallgatók körében, azaz a nagyobb vizsgálati mintán, inkább a negatív oldalra billent a mérleg serpenyője (SZE: N=38, 52,7%), mint a pozitívra (SZE: N=23, 32%). A szlovákiai diákok esetében teljesen azonos százalékos értékek születtek (TU: N=9, 0,45%). Összességében fontos megjegyezni, a digitális oktatás megélése elég szubjektív, s az adott személy életkörülményei, tanulási stílusa mellett számos egyéb tényező függvénye.



3. ábra. Az online oktatás hatékonysága

Az online oktatás előnyei és hátrányai az egyetemisták szemében

A következőkben az vizsgáljuk, hogy miben látták a hallgatók az online oktatás erőseit, illetve annak árnyoldalait. Elsőként tekintünk át, hogy milyen pozitív hozzáadékaik voltak a hallgatók életében az otthonról történő óralátogatásnak (1. táblázat).

1. táblázat. Az online tanítási-tanulási folyamat előnyei

Témakörök	SZE (N=72)	TU (N=20)
Idő, pénz, energiaspórolás	89,6%	70%
Rugalmasság	46,6%	20%
Kényelem	36,2%	25%
Könnyebbség a tanulásban	22,4%	55%
Hatékonyabb együttműködés	6,9%	nem említik
Stresszmentesebb oktatás, tanulás	nem említik	30%
Differenciált oktatás, önálló haladási tempó	nem említik	25%
Új szoftverek, eszközök használata	nem említik	15%
Önálló munkavégzés	nem említik	10%

A hallgatók nagy többsége mindkét intézményből úgy fogalmazott, hogy azaz, hogy nem kellett utazniuk és szállást foglalniuk, sok időt, pénzt és energiát spóroltak meg (pl. *nincs utazási stressz, nem kell fizetni a magánlakást/ lakást a tanulóvárosban, hatékonyabb időbeosztás, több alvás...; több időm van tanulni, tovább tudok aludni, és több energiám van.*). Emellett kiemelték, hogy így a pénteki, szombati iskolai napok esetén rugalmasabb, illetve hatékonyabb időbeosztással rendelkeztek, a lyukas órákat pedig a családdal tölthették (pl. *több idő otthon, több idő a családdal*). Az otthonról való tanulás kényelmét más formában is élvezhették, például úgy, hogy otthoni ruhában ülhetek a számítógép előtt. A tanulásban való könnyebbség a feltöltött tananyagok hozzáférhetőségére és arra vonatkozott, hogy az online előadások tartása helyett voltak olyan szaktanárok, akik részletes jegyzetet és segédanyagokat bocsájtottak a hallgatók rendelkezésére. Néhány hallgató az egymás közti gördülékenyebb együttműködést is kiemelte, ami esetükben eredményesebb volt, mint a jelenléti oktatás során. Ezt a nagyszombati egyetemisták közül senki sem említette, ugyanakkor esetükben olyan válaszokat is találtunk, amelyek az önálló előrehaladás sikerességének és a differenciált oktatási forma megvalósulásáról számoltak be.

Emellett a sok pozitívum mellett azonban voltak olyan hallgatói közlések is, amelyekből kiderülhetett, vajon miért érezhették a hallgatók azt, hogy a digitális eszközökön keresztül történő tanulási folyamat nem volt olyan hatékony, mint a jelenléti oktatás (2. táblázat).

2. táblázat. Az online tanítási-tanulási folyamat során megélt nehézségek

Témakörök	SZE (N=72)	TU (N=20)
személyes kapcsolat hiánya	86,8 %	45%
tanórák, követelmények mennyisége, minősége	66,7 %	45%

A 2. táblázat folytatása

Témakörök	SZE (N=72)	TU (N=20)
technikai problémák	35,4 %	40%
fizikai állapotváltozások, motiváció hiánya	25 %	40%
tananyag elsajátítási nehézsége	16,7 %	25%
információhiány	8,3 %	20%
interakció, változatosság hiánya	nem említik	25%
magány megélése	nem említik	15%

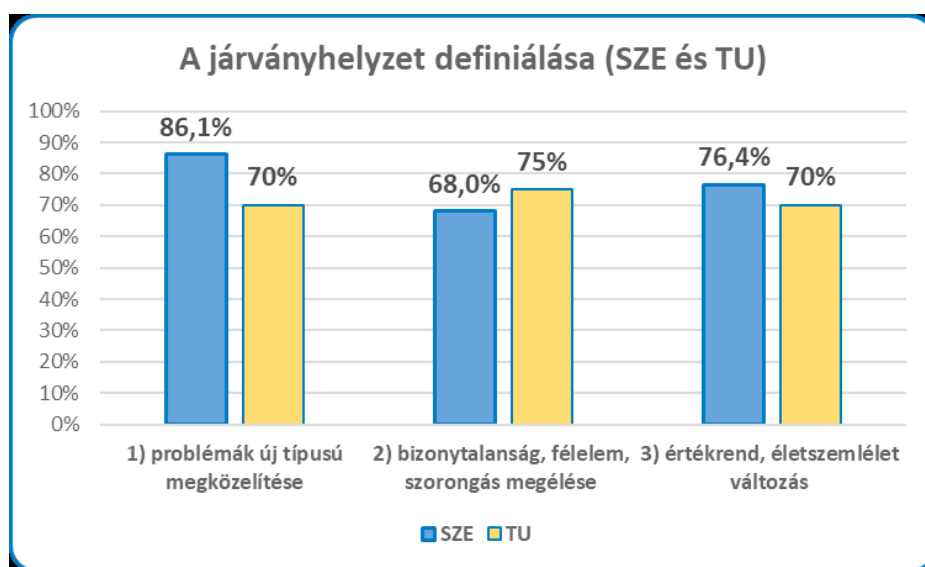
A legtöbben a személyes kapcsolatot hiányolták mind oktatói, mind hallgatói téren, illetőleg úgy érezték, hogy a tanítás minősége is esetenként csorbát szenvedett (pl. *összességében sokkal kevesebbet tanultam, mint a jelenléti órákon*). A digitális oktatásra való áttérés néhány hallgató szerint nem volt olyan hatékony abban a tekintetben, hogy az jelenléti órák helyett több esetben inkább kész tananyagok kerültek feltöltésre, vagy azzal „könnyítették” az oktatók a hallgatók otthoni felkészülését, hogy a követelményszintet lejjebb vitték. A feltöltött tananyagok megértése, elsajátítása is volt, akinek gondot okozott, mely a tanítási folyamat interaktív jellegéből fakadóan a digitális térben nem volt olyan produktív, mint a jelenléti oktatás során. Ezek kapcsán felmerült még az is, hogy a járványhelyzet sok esetben nem tette lehetővé a kötelező gyakorlatok megvalósulását, amely a gyakorlati tudás elmélyítését nagyban korlátozta.

További nehézségként merült fel a gyakori technikai probléma, amely az órákon való produktív részvételt akadályozta (pl. *az internet nem mindig működik jól, néha a hálózat gyenge...*). A motiváció hiányáról és a monitor előtt eltöltött hosszú munkaorák következtében kialakuló fizikai állapotváltozásokról is többen számoltak be (pl. *túl sok időt tölt a képernyő előtt, hát- és szemfájdalom*). A szlovákiai hallgatók közül néhányan a hallgatók közti interakció hiányáról (pl. *alig van kapcsolat a többi diákkal, és nincs normális diákélet*) és a magány érzéséről is számot adtak (pl. *az ember nagyon egyedül érzi magát és magára van utalva*).

A járványhelyzet értékelése a hallgatók által

A vizsgálat másik fontos kérdése az volt, hogy miként értelmezik a megkérdezettek a járványhelyzetet, azaz annak mely aspektusát emelik ki. Ehhez elsőként három definíciót készítettünk, melyek kapcsán Likert-skálán be kellett jelölniük a hallgatóknak, hogy mennyire értenek egyet ezekkel. Az első meghatározás a járványhelyzet kapcsán a problémák új típusú megközelítését emelte ki,

a második a pandémia időszakában megjelenő bizonytalanság, félelem és szorongás megélését helyezte fókuszba, míg a harmadik definíció az emberek értékrendjében, életszemléletében bekövetkezett változásokat hangsúlyozta. Az értékelési skála „maximálisan egyetértek”, illetve „leginkább egyetértek” kategóriáit figyelembe véve, s azokat összegezve az a kép rajzolódott ki, mely szerint a megkérdezettek közül a legtöbben az első meghatározással tudtak azonosulni (86,1%), ezt követően pedig a harmadikéval (76,4%). A második definíció esetében nagyobb szórás volt a válaszadók között, de mégis nagyrészt (68%) ezzel is azonosult a többség (4. ábra).



4. ábra. A járványhelyzet értékelése a magyarországi és a szlovákiai hallgatók körében

A szlovákiai hallgatók esetében – amennyiben hasonlóképp összegezzük a Likert-skála 5-ös és 4-es értékeit, akkor szinte minden kérdés esetében hasonló értékek adódtak, azonban egy hajszállal a második definíció tartalmával (bizonytalanság, szorongás, félelem megélése) a megkérdezettek 75%-a tudott nagyrészt vagy maximálisan azonosulni (4. ábra). Az első (újfajta problémaszemlélet) és a harmadik megfogalmazás (értékrendbeli, életszemlélet változás) kapcsán 70%-os megegyezés született.

A nyílt kérdések kapcsán a vizsgálati személyek saját életükre vonatkoztatva is megfogalmazhatták, hogy hogyan élték meg a járványhelyzet időszakát, s milyen tanulságot szűrték le ebből saját maguk számára. Az elemzés

során mindkét vizsgált csoport válaszait összevonva kezeljük, s ezeket a három korábban említett definíciókhoz kapcsolódóan további alkategóriákba rendeztük. A problémák új típusú megközelítése ezek alapján három fő témára tagolódott:

- adaptáció az új körülményekhez (változások, új élethelyzetek, kihívások)

pl. *teljesen új életforma megtapasztalása, aminek vannak előnyei és hátrányai is.*

- újratervezés, új lehetőségek, utak keresése (munkában, tanulásban)

pl. *különlegesség, szakatlanság; új kihívások, élethelyzetek; lehetőséget nyújt[ott] az önfejlesztésre, tanulmányainkra való fókuszálásra...*

- hatékony időbeosztás (több értékes idő másokra, magukra).

Az emberi érzelmek (bizonytalanság, szorongás, félelem) megélése szintén többértű válaszokban volt tetten érhető:

- testi, anyagi szinten (főképp veszteség formájában)

pl. *nagyon sok bevételtől estem el...*

- külső körülményekhez köthető megélés (korlátozások, bezártság)

pl. *bezártabb világ kevesebb lehetőséggel*

- belső megtapasztalás (bizonytalanság, félelem; lelki, fizikai túlterheltség; túlélésre játszás; veszteség, pl. családtag elvesztése)

pl. *a félelemmel teli élet sokkal kiszolgáltatottabbá tesz, azt is megtapasztaltuk, hogy bármikor bármilyen változás bekövetkezhet*

- közömbös megközelítés (pl. unalmas időszak)

Az ember életében bekövetkezett egzisztenciális változások az alábbi válaszlehetőségeket eredményezték:

- befelé fordulás

pl. *nem kell hajszolni az életet; kicsit lelassultam és fejlődtem*

- értékrendváltozás (általában pozitív irányú)

pl. *hatalmas lehetőséget adott arra, hogy észrevegyük az igazi értékeket az életünkben*

- társadalmi összetartás fontossága

pl. *megtanultak az emberek figyelni magukra és egymásra.*

A hallgatók életében bekövetkezett értékrendbeli és életszemléleti változások

Ezt követően többszörös feleletválasztós kérdéssel azt vizsgáltunk, hogy a járványhelyzet ideje alatt megélt helyzet következtében a hallgatók életében milyen értékrendbeli és életszemléletben bekövetkezett változásokról adtak számot. Összességében azt az eredményt kaptuk, hogy mindkét egyetem hallgatói úgy vélték, hogy számukra a legfontosabb a családi, illetve baráti kapcsolatok ápolása (pl. *sokkal fontosabbak a barátok, a család, mint azt eddig gondoltam*),

az egészséges életmód szem előtt tartása, a saját magukra fordított idő biztosítása, a rugalmas életszemlélet, valamint az óvatos, megfontolt viselkedés. A nagyszombati egyetemisták a fent említettek mellett egyéb pozitív jellegű változásokról is beszámoltak, mint például az elégedettebb, optimistább életszemlélet, megnövekedett motivációs szint, hirtelen változásokra való rezisztencia, kevesebb aggodás az egészségi állapot miatt. A két egyetem megkérdezett hallgatói válaszai között az egyetlen kirívó eltérés az anyagi biztonság esetén adódott. Ennek értelmében a magyar hallgatók 22,2%-a az anyagi biztonság megteremtésének szükségességét hangsúlyozta, ezzel szemben a szlovákiai válaszadók számára az anyagi dolgok kevésbé jelentettek prioritást (25%).

A harmadik, a kérdőívet lezáró kérdéscsoport (többszörös feleletválasztós kérdések) a hallgatók jövőképét vizsgálta. Mindkét vizsgálati egyetemista csoport esetében maximálisan a pozitív szemlélet dominál (pl. minden rajtam múlik, a céljaim megvalósulásáért én vagyok a felelős; bizakodó vagyok, hitem szerint minden jól alakul). Arra a kérdésre, hogy melyik ismeretátadási formát preferálják, mindkét intézmény hallgatói többségében a hibrid oktatás mellett foglaltak állást (SZE: 33,3%; TU: 50%).

Összegzés

Kutatásunkban egy magyarországi és egy szlovákiai egyetem hallgatóit vizsgáltuk online kérdőívvel a pandémia során megélt tanulási tapasztalataikról, a járványhelyzet megéléséről, annak életszemléletükre, értékrendjükre gyakorolt hatásairól, valamint jövőszemléletükről.

A kismintás felmérés eredményei kapcsán csupán óvatos megfogalmazásokat tehetünk. Összességében elmondható, hogy az oktatás formáját illetően nagyon eltérő kép rajzolódott ki. A magyarországi egyetemisták többsége szerint az online formában történő oktatás kevésbé volt hatékony számukra, mint a jelenléti formában megvalósuló ismeretátadás. A szlovákiai hallgatók esetében a mérleg két serpenyője nem billent el egyik oldalra sem.

Az online oktatás számos előnnyel járt a hallgatók nagy többségének (idő, pénz, energia spórlás; rugalmas időbeosztás; kényelem; nagyobb önállóság a tanulásban; stb.), azonban kedvezőtlen tanulási tapasztalatokról is beszámoltak mindkét intézmény diákjai. Elsősorban a személyes kontaktust hiányolták mind szociális téren, mind pedig az oktatókkal való diskurzus kapcsán. A tanulási folyamatot kedvezőtlenül érintette a nem megfelelő minőségben átadott tudásanyag is, valamint a digitális térben meg-megjelenő technikai problémák. A monitor előtt történő tanulás kellemetlen fizikai változásokat hozott néhány diák életében. Összességében az online oktatás pozitív és negatív

hozadékanak megtapasztalása azt eredményezte, hogy mindkét intézmény vizsgálati csoportja a jövőben a hibrid jellegű oktatást preferálná, nyilvánvalóan azért, mert ez az oktatási forma személyre szabottabb, és rugalmasabb lehetőségeket kínál a tanítási-tanulási folyamat során. A magyarországi válaszadók körében a három választási lehetőség (online, jelenléti, hibrid oktatás) közti eltérés nem olyan jelentős, mint a szlovákiai diákok esetében, ennek ellenére ez az eredmény mindenképp elgondolkoztató.

A járványhelyzet definiálásakor a két vizsgálati csoport eredménye között eltérést tapasztaltunk, mégpedig azt, hogy a Széchenyi István Egyetem hallgatói leginkább a problémák új típusú megközelítését hangsúlyozták, a Nagyszombati Egyetem (Trnavská Univerzita) hallgatói pedig a pandémia időszakát az érzelmi bizonytalanság, félelem, szorongás megéléseként értelmezték. A járványhelyzet tanulságaként önállóan megfogalmazott állításokat számba véve a magyarországi hallgatók esetében az értelmi és pragmatikai megjegyzések nagyobb mértékben kerültek említésre (pl. az egészségmegőrzés kérdése, a rugalmas életszemlélet, a megoldás központúság, vagy akár az óvatos attitűd jelenléte), s az egzisztenciális megközelítés is jóval dominánsabban van jelen (pl. a világ változik, megélni a pillanatot, új dolgokat kipróbálni, belső béke megteremtése, társadalmi összetartás). Az érzelmi oldalon az emberi, baráti, családi kapcsolatok felértékelődését fogalmazták meg a hallgatók.

Az online tevékenység különböző formái szorosan összefonódnak napjaink mindennapi gyakorlatával. Még ha hatásuk bizonyos szempontból akár vitatható is, a digitális technológiák jelenléte az élet különböző területein évek óta meghatározó tényező lett. Az élet részévé vált, és ezért nem hagyható figyelmen kívül az oktatásban sem (Sipos 2020, 329).

Hivatkozott irodalom

- BÉKÉS Vera (2002): Reziliencia-jelenség avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In: Forrai Gábor – Margitay Tihamér (szerk.): *Tudomány és történet*. Typotex Könyvkiadó, Budapest
- CASTELLS, Manuell (2007): *Az évezred vége - Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra III*. Gondolat Kiadó Kör Kft, Budapest
- CSÁSZI Lajos (2002): *A média rítusai*. Osiris Kiadó, Budapest.
- CSERI Kinga (2018): A pedagógiai kultúraváltás interdiszciplináris és egzisztenciális megközelítése. In: Juhász Erika (szerk.) *Kulturális Szemle* 10. szám: Nemzeti Művelődési Intézet
- DURKHEIM, Émile (2003): *A vallási élet elemi formái. A totemisztikus rendszer Ausztráliában*. L' Harmattan Kiadó, Budapest
- FRANKL Viktor E. (2020): *Mégis mondj igent az életre! Logoterápia dióhéjban*. Európa Könyvkiadó, Budapest
- FOLKMAN, Susan – LAZARUS Richard (1988): Coping as a Mediator of Emotion. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 54(3), 466–475. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.54.3.4>
- GYARMATHY Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer Szilvia – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia. Tanulmánykötet*. Budapest, ELTE PPK, 9–16.
- HALÁSZ Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Fűzfa Balázs - Kiss Éva (szerk.): *Pedagógiám innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem BTK, Veszprém, Pannon Egyetem BTK
- HAJDUSKA Mariann (2008): *Krizislélektan*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- JAKAB Gábor (2020): ISKOLA – járvány idején (1. rész). In: *Iskolakultúra*, 30(9), 64–76. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.64>
- LAZARUS, Richard (1966): *Psychological Stress and Coping Process*. New York - Mcgraw-Hill.
- MOLNÁR Gyöngyvér (2020): Kutatás-fejlesztés és innováció az oktatásban. A „Szegedi Műhely” informatikai fejlesztései és gyakorlati alkalmazásuk. In: *Civil Szemle*, 17. (külön-szám), 93-103. http://epa.oszk.hu/04100/04123/00005/pdf/EPA04123_civil_szemle_2020_ksz_093-104.pdf
- PETZNE TÓTH Szilvia (2022): Új utak a tanítóképzésben – Gamification rendszerű oktatás megvalósítása. In: Kéri, K. - Borbélyová, D. - Gubo, S. (szerk.): *13th International Conference of J. Selye University. Sections of Pedagogy and Informatics*. Conference Proceedings Komárno, Szlovákia, Janos Selye University. 127-138.
- SELYE János (1964): *Életünk és a stressz*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- SIPOS Judit (2020): Das E-learning ändert die Lernkultur. Effektiver Unterricht in einer dreidimensionalen, virtuellen Lernumgebung. In: *Tradition und Erneuerung: Sprachen, Sprachvermittlung, Sprachwissenschaft*. Akten der 26. Fachtagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen GeSuS e.V. in Montpellier, pp. 329-339.

A KÁRPÁTALJAI TANÍTÓKÉPZÉS SZERVEZÉSI ÉS PEDAGÓGIAI ALAPJAI A CSEHSZLOVÁK KÖZTÁRSASÁG IDEJÉN (1919–1938)

Csoóri Zsófia

*Munkácsi Állami Egyetem, Pedagógiai Kar,
Alapfokú Oktatásméleti és Módszertani Tanszék
csoori.zsofia@gmail.com*

A kutatásunk a Csehszlovák Köztársaságban (1919–1938) történő kárpátaljai tanítóképzés szervezési és pedagógiai reformja sajátosságának áttekintésével, annak tanulmányozásával, kritikai elemzésével, a társadalmi-politikai, szociális-gazdasági, valamint kulturális hatások következményének felismerésével foglalkozik.

Célkitűzésünk kettős: egyrészt a kárpátaljai tanítóképző intézetek történetének feldolgozása, másrészt pedig neveléstörténeti elemzés, azaz annak vizsgálata, hogy hogyan befolyásolta az állam szerepvállalása a tanítóképzés színvonalát a Csehszlovák Köztársaság idején (1919–1938).

Az I. világháború befejezésével és a versailles-i békerendszerével megkezdődött Közép-Kelet-Európa újrafelosztása, ami gyökeresen megváltoztatta Kárpátalja sorsát, politikai-területi hovatartozását. Régiókat az újonnan létrehozott Csehszlovák Köztársasághoz csatolták az autonómia létesítésének ígéretével. Mint ismeretes, saint-germaini békeszerződésben (1919. szeptember 10.) csak a Kárpátoktól délre lakó rutének (ruszinok) területét említették, szó sem volt Kárpátalja új cseh elnevezéséről. 1920. február 29-én kelt, és március 6-án a *Törvények és Rendeletek* 121. számában kihirdetett, és e napon hatályba lépett *Csehszlovák Köztársaság Alkotmánylevele* [Ústavní listina Československé republiky] című alaptörvényben szerepelt először hivatalosan Kárpátalja új cseh neve, a „Podkarpatská Rus” (ruszinul: „Подкарпатська Русь”) formában. Csak a csehszlovák korszak legvégén, 1938. november 22-én Prágában jóváhagyták a Podkarpatszka Rusz autonómiájáról szóló alkotmánytörvényt, amelyet azonban csak december 16-án a *Törvények és Rendeletek* 328. számában hirdettek ki (Ústavní zákon ze dne 22. listopadu 1938, č. 328 Sb. z. a n., o autonomii Podkarpatské Rusi).

Az Alkotmánylevél elfogadása után a csehszlovák kormány hozzálátott a régió integrálásához az ország politikai, társadalmi és gazdasági viszonyaihoz. A Podkarpatszka Rusz közigazgatási beosztását átszervezték.

1928. július 1-jén a Csehszlovák Köztársaságban életbe lépett az 1927. július 14-én kelt 125. sz. közigazgatási reformtörvény, amellyel egységesítették az ország közigazgatási beosztását, bevezették a tartományi rendszert (Zákon ze dne 14. července 1927, č. 125 Sb. z. a n., o organisaci politické správy). A Csehszlovák Köztársaság tartományai a törvény értelmében: Csehország, Morvaország és Szilézia, Szlovákia, Podkarpatszka Rusz.

Megjegyzendő, hogy a közigazgatás megszervezésének kezdeti szakaszában az első teendők között szerepelt a Podkarpatszka Rusz Iskolaügyi Referátusának (bizottságának) létrehozása, 1928-ban megváltozott az elnevezése, és így lett az ungvári Iskolaügyi és Népművelő Minisztérium Referátusa [Referát ministerstva školství a národní osvěty v Užhorodě]. A Referátus szervezési és adminisztratív kérdésekben a Podkarpatszka Rusz Polgári Közigazgatási Hivatalához tartozott, szakmai kérdésekben viszont a prágai Iskolaügyi és Népművelési Minisztériumhoz. A Referátus felügyelete alá tartoztak: körzeti iskolai tanfelügyelők, gimnáziumok, tanítóképző intézetek, kereskedelmi iskolák, szakiskolák, polgári iskolák, kisegítő iskolák, népiskolák. 1919–1928 között a Podkarpatszka Rusz Iskolai Referátusának nem voltak szerkezeti alosztályai. 1928–1938 között az ungvári Iskolaügyi és Népművelő Minisztérium Referátusának négy alosztálya jött létre: az 1. alosztály a népiskolák és a kisegítő iskolák szakmai irányítását végezte, az oktatási intézmények személyi, fegyelmi és statisztikai kérdéseivel foglalkozott; a 2. alosztály az oktatási intézmények szervezeti és gazdasági ügyeit irányította; a 3. alosztály a középfokú oktatási intézmények ügyeivel, valamint az adott intézmények tanulóinak szociális kérdéseivel foglalkozott; a 4. alosztály a nyilvános könyvtárak, múzeumok felügyeletét, a történeti-kulturális örökség emlékeinek megőrzését végezte, az ungvári Iskolaügyi és Népművelő Minisztérium Referátusának könyvtárát irányította.

A Podkarpatszka Rusz Iskolai Referátusának első vezetője a cseh nemzetiségű J. Pešek (1872–1924; csehül: Ministerský rada Josef Pešek, přednosta školského referátu) volt, aki 1919–1924 között töltötte be ezt a tisztséget. A Csehszlovák Köztársaság fennhatósága alatt régióink oktatási ügyeivel foglalkoztak:

- Dr. A. Hrazdil (csehül: Ministerský rada Dr. Ant. Hrazdil, přednosta školského referátu /1924–1929/);
- J. Šimek (csehül: Vrchní odborový rada Josef Šimek, přednosta školského referátu /1924–1929/);
- Dr. V. Slavík (csehül: Ministerský rada Dr. Václav Slavík, přednosta referátu MŠANO /1930–1934/);

- V. Klíma (csehül: Vrchní odborový rada Viktor Klíma, přednosta referátu MŠANO /1934–1936/);
- J. Vondráček (csehül: Vrchní školní rada Jan Vondráček, první zemský školní inspektor země Podkarpatoruské /1928–1937/);
- F. Chmelář (csehül: Vrchní odborový rada František Chmelář, přednosta referátu MŠANO /1936–1938/) (Stojan n. d.).

Említésre méltó, hogy az ungvári iskolaügyi referátus vezető tisztségviselői között nincs a helyi intelligencia egyetlen képviselője sem, s minden kinevezett rövid ideig töltötte be hivatalát régióinkban.

Az 1918. október 28-án kelt és közzétett 11. sz. tc. 2. cikkelye, mely a független Csehszlovák állam létrehozásáról szól (Zákon ze dne 28. října 1918, č. 11 Sb. z. a n., o zřízení samostatného státu československého), ideiglenesen jogerősnek minősített addig elfogadott törvényeket és egyéb jogszabályokat, tehát a cseh országrészekben (Csehország, Morvaország, Szilézia) az osztrákokot, a volt magyarországi területeken a magyart.

A tárgyalt időszak oktatásügyi jogszabályok tartalmát elemezve (Csoóri 2021) arra a következtetésre juthatunk, hogy a Csehszlovák Köztársaság kormánya olyan törvényeket és rendeleteket hozott, amelyek az állam tartományai (Csehország, Morvaország, Szilézia, Szlovákia, Podkarpatszka Rusz) közötti különbségeket hivatottak eltörölni. Ugyanakkor a politikai, gazdasági, szociális, kulturális egyenlőtlenségek, melyek jellemezték ezeket az országrészeket, akadályozták és lassították ezt a folyamatot. Érdeemes megjegyezni, hogy ez elsősorban a kárpátaljai területre vonatkozott, ami lényegesen elmaradt a többiektől mind gazdasági, mind kulturális-oktatási szempontból. Éppen ezzel magyarázható a hatalom késlekedése a Podkarpatszka Rusz területén bevezetendő intézkedésekkel kapcsolatban. A Kárpátaljai Területi Állami Levéltár dokumentumai között található bizonyíték arra, hogy a Csehszlovák Köztársaság kormánya csak 1938-ban készített törvénytervezetet, hogy a Podkarpatszka Ruszra is kiterjessze a többi országrészekben hatályos oktatásügyi jogszabályokat (KTÁL. F. 151., op. 18., od. zb. 1295.).

A Kárpátaljai Területi Állami Levéltár statisztikai adatok elemzése (KTÁL. F. 28., op.1., od. zb. 936.; KTÁL. F. 28., op.1., od. zb. 1382.), a Podkarpatszka Rusz oktatási és iskolaügyi fejlődésének statisztikai referencia alapján (Národní školy 1923; Stojan n. d.) arra a következtetésre jutunk, hogy az 1920-as évek elejétől megnőtt az oktatási intézmények, osztályok, tanulók, tanítók, könyvtárak száma, csökkent az analfabetizmus, stb. Ugyanakkor az adatok elemzése során bebizonyosodott, hogy a Csehszlovák Köztársaság oktatás-politikája régióinkban arra irányult, hogy a lakosságot fokozatosan

asszimilálja. A kutatók gyakran nevezik ezt a folyamatot „csehszlovákosításnak”, s rámutatnak ennek céltudatoságára és hatékonyságára (Pomichal 2007; Popély 1991). A terület lakosainak elégedetlensége ezzel a folyamattal kapcsolatban nyomon követhető a kutatott időszak sajtótermékeiben is.

A kutatott időszakban a Podkarpatszka Rusz területén tanítóképzés három intézményben történt, nevezetesen: az Ungvári Királyi Görög Katolikus Kántor-Tanítóképző Intézetben (1793-tól), az Ungvári Görög Katolikus Tanítónőképző Intézetben (1902-től) és a Munkácsi Magyar Királyi Állami Népiskolai Tanítóképző Intézetben (1914-től). Az első kettő a Munkácsi Görög Katolikus Egyházmegye vezetése alá tartozott, a harmadik állami intézmény volt. A csehszlovák állam a tanítóképzőket nem szakiskolának minősítette, hanem a középiskolák kategóriájába sorolta őket (Pešina 1933, p. 34). A tanítóképzők négy évfolyamúak voltak. A képzőkbe olyan testileg egészséges 15 évet betöltött növendékeket vettek fel, akik a polgári iskola vagy gimnázium négy alsóbb osztályának, illetve a népiszkola nyolc osztályának elvégzését bizonyítvánnyal tudták igazolni és sikere felvételi vizsgát tettek. Azoknak a növendékeknek, akik rendelkeztek a polgári iskola vagy gimnázium négy osztályának elvégzéséről szóló bizonyítvánnyal, de ruszin nyelvből, számtanból és földrajzból nem kaptak legalább „jó” osztályzatot felvételizniük kellett (Доклад о дѣяльности 1922, pp. 15–16).

1921-től az Ungvári Görög Katolikus Kántor-Tanítóképző Intézetben fokozatosan áttérnek a ruszin nyelven való oktatásra (Доклад о дѣяльности 1922). Az 1938–1939-es tanév dr. Dunda Ernő, h. igazgató jelentésében olvashatjuk: „A tanítás [...] 1930-ban majdnem teljesen átvette az ukrán irányzatot, amit a népies irányzat és népies nyelv ürügye alatt kezdtek bevezetni” (Az Ungvári Kir. 1939, p. 6). Viszont, aki magyar tannyelvű népiskolára is akarta képesíttetni magát, annak magyar nyelvű tanórákat kellett látogatni, amelyek kötelező tárgyként nem voltak bevezetve. „1937-ben aztán végleg ki akarták szorítani a magyar nyelvet, ekkor azonban a tanári kar, sokak meglepetésére éppen Volosinnal (itt: Volosin Ágoston, aki az intézet igazgatója 1917. július 16-tól – 1938. október 18-ig – *Cs. Zs. pontositása*) az élen megfellebbezték az intézkedést és ennek eredményeként a magyar nyelv, bár csak mint rendkívüli tárgy, továbbra is megmaradt” (Az Ungvári Kir. 1939, p. 6).

Megjegyzendő, hogy az évi statisztikai adatok alapján az Ungvári Görög Katolikus Kántor-Tanítóképző Intézetben a néptanítói oklevelet és kinevezést szereztek:

- az 1921–1922-es tanévben 16 jelölt (ruszin tannyelvű iskolába – 1, ruszin és magyar tannyelvű iskolába – 8, magyar tannyelvű iskolába – 7) (Доклад о дѣяльности 1922, pp. 13–14);

- az 1931–1932-es tanévben 31 jelölt (ruszin tannyelvű iskolába – 25, ruszin és magyar tannyelvű iskolába – 5, ruszin és cseh tannyelvű iskolába – 1, magyar tannyelvű iskolába – 0) (ДОКЛАД О ДѢЯЛЬНОСТИ 1932, pp. 22–23);

- az 1936–1937-es tanévben 40 jelölt (ruszin tannyelvű iskolába – 34, ruszin és magyar tannyelvű iskolába – 6, ruszin és cseh tannyelvű iskolába – 0, magyar tannyelvű iskolába – 0) (ДОКЛАД О ДѢЯЛЬНОСТИ 1937, p. 29).

- Tehát a statisztikai adatok szerint az 1921–1922-es és az 1936–1937-es tanév közötti időszakban a tanítóképző végzőseinek száma 2,5-szeresre nőtt, a ruszin tannyelvű iskolák számára kibocsátott és tanítói oklevelet szerettek száma 34-szeresére nőtt.

- A régió Csehszlovák Köztársasághoz való csatolásával az Ungvári Görög Katolikus Tanítónőképző Intézetben 1921-től ruszin nyelven tanultak, amit az 1938–1939-es tanév évkönyve is bizonyít:

- A változás csupán abban állott, hogy az intézet növendékei ruszin nyelven tanultak, s ilyen tanítási nyelvű népiskolákra nyertek képesítést. Aki azonban képesítettni akarta magát magyar tanítási nyelvű népiskolára is, tartozott rendszeresen hallgatni a magyar nyelvi tanórákat is, mely az elmúlt húsz év alatt egyébként nem volt bevezetve mint kötelező tantárgy. A cseh uralom alatt egy osztályba 40 növendék volt felvehető, s ezekből évenként átlag 25–30 növendék szerzett képesítést magyar tanítási nyelvű népiskolára is (Az Ungvári Gör. 1939, p. 6).

- A tanítónőképző évi beszámolóí alátámasztják, hogy a két háború között a magyar nyelvet rendkívüli tantárgyként tanulta az intézmény hallgatóinak átlagba hatvan százaléka. Néhány példa mindezekre:

- az 1933–1934-es tanév végén regisztrált növendékek száma – 167, magyarul tanult – 107 (64,1%) (ЗВѢТ гр. кат. 1934, pp. 13–14);

- az 1934–1935-ös tanév végén regisztrált növendékek száma – 173, magyarul tanult – 124 (71,7%) (ЗВѢДОМЛЕНЯ гр. кат. 1935, pp. 29, 31);

- az 1935–1936-os tanév végén regisztrált növendékek száma – 165, magyarul tanult – 99 (60,0%) (ЗВѢДОМЛЕНЯ Греко-кат. 1936, pp. 36, 38);

- az 1936–1937-es tanév végén regisztrált növendékek száma – 165, magyarul tanult – 90 (54,5%) (ЗВѢДОМЛЕНЯ Греко-кат. 1937, pp. 31, 33).

A tanítónőképzőben oktatott tantárgyak a következők: hittan, pedagógia (elmélet, gyakorlat), ruszin nyelv, cseh nyelv, földrajz, történelem, alkotmánytan, mennyiségtan, természettan, fizika, kémia, szépírás, rajz, ének-zene, hangszeres játék, női kézimunka, testgyakorlatok, és választható tantárgyak – magyar és német nyelv. Érdemes megjegyezni, hogy hittant minden évfolyamon oktattak, ami azt is bizonyítja, hogy ennek a tantárgynak különös figyelmet

szenteltek a jövőbeli tanítónők szakmai felkészítésében, dédelgették a pedagógusok lelkiségét, hiszen feladatukká vált a jövő nemzedékének nevelése. A tanítónőképző növendékei nemcsak a hagyományos iskolai gyakorlaton vettek részt, hanem különböző tanfolyamokon (betegápolás, kisedápolás, katonai és védelmi képzés) (Csoóri 2021).

A tanítónőképzősök számára működtek önképző körök. Érdemes megemlíteni, hogy aktívan töltötték a szabadidejüket. Rendszeresen kirándultak, kiállításokat, koncerteket látogattak, maguk is szerveztek különböző rendezvényeket. Ezek során gazdagították ismereteiket szülőföldjükéről, kapcsolatot teremtettek az elméleti és gyakorlati tudás között; fejlesztették a megfigyelőkészséget, gondolkodást, esztétikai érzelmeket; tudatosították szerepüket a társadalomban. Összefoglalva: az Ungvári Görög Katolikus Tanítónőképző Intézet növendékei megfelelő szakmai tudásra tettek szert, vallási-erkölcsi nevelésben részesültek, ami felkészítette őket az oktatásban betöltendő szerepükre.

A Munkácsi Magyar Királyi Állami Népiskolai Tanítóképző Intézetében a csehszlovák megszállást követően, a katonai parancsnokság rendeletére 1919. áprilisában képesítő vizsga nélkül kiosztják bizonyítványokat a növendékeknek és megszüntetik a magyar nyelvű oktatást (A Munkácsi 1942). 1919-ben megváltoztatták az oktatási intézmény elnevezését Munkácsi Állami Tanítóképzőre, amit az a levéltári okirat bizonyít (KTÁL. F. 1551., op. 2., od. zb. 41.).

1919 októberében a Munkácsi Állami Tanítóképző és a Munkácsi Állami Reálgimnázium igazgatójának Chromjak Józsefet (szlov. Josef Chromjak) nevezték ki, aki 1887. július 17-én született az Eperjesi kerület Legnava (Szlovákia) nevű községében. Teológiai szemináriumot és egyetemet végzett, Eperjesen a görögkatolikus tanítóképző professzoraként dolgozott, innen helyezték át Munkácsra. 1937. március 26-án bekövetkezett haláláig a Munkácsi Állami Tanítóképző igazgatója volt (HEKPOΛOΓ 1937, p. 11).

Említésre méltó, hogy a tanítóképző igazgatója, Chromjak J. által 1921. július 16-án benyújtott 1919–1920-as tanévre vonatkozó statisztikai adatok a következő információt tartalmazzák:

- az intézményben folyó oktatás nyelve: „ruská” (itt: ruszin – Cs. Zs. *pontosítása*);

- professzorok: J. Chromjak, A Margittai, M. Torbič, K. Strnád, A. Popov;
- helyettesítő tanárok – 12 fő;

- az 1919–1920-as tanév tanulói létszáma: I. évfolyam – 7 tanuló és 1 magántanuló, II. évfolyam – 7 tanuló és 1 magántanuló, III. évfolyam – 8 tanuló és 2 magántanuló, IV. évfolyam – 4 tanuló és 4 magántanuló; összesen: 26 tanuló és 8 magántanuló.

- 8 tanítójelölt sikeres vizsgát tett (KTÁL. F. 1551., op. 2., od. zb. 42.).

Érdeemes megemlíteni, hogy az 1919–1920-as tanév statisztikai adatai és a levéltári dokumentum között, mely „A Munkácsi Állami Tanítóképző beszámolója az 1919–1920-as tanévről” címet viseli, mennyiségi különbséget fedezhetünk fel a tanárok létszámában (17/15), valamint a vizsgára jelentkező tanítójelöltek létszámában (8/7). Ugyancsak mellékesen megjegyzendő, hogy „A Munkácsi Állami Tanítóképző beszámolója az 1919–1920-as tanévről” szerint a 7 tanítójelölt sikeresen tette le vizsgáját, s hárman közülük ruszin népiskolai tanítói oklevélben részesültek, négyen viszont magyar tannyelvű iskolai tanítói oklevelet kaptak (KTÁL. F. 1551., op. 2., od. zb. 41.).

A levéltári források, valamint a Munkácsi Állami Tanítóképző éves beszámolók alapján állíthatjuk, hogy a két világháború közötti időszakban:

- az intézet koedukált volt;
- a növendékek létszáma nőtt, párhuzamos osztályok nyíltak;
- az 1929–1930-as tanévben megnyílt az első cseh tannyelvű osztály (a tanulók létszáma: 28, közülük – 13 fiú, 15 leány);
- 1931. szeptember 22-én a cseh tannyelvű osztályok új épületbe költöztek. A tanév végén a cseh tannyelvű osztályok létszáma 118 tanuló, közülük: I. osztály – 39 tanuló, II. osztály – 42 tanuló, III. osztály – 37 tanuló (Годовой отчет 1932, pp. 16, 41);
- az 1934–1935-ös tanévben a cseh tannyelvű négy osztályban összesen 139 tanuló volt, közülük: I. osztály – 24 tanuló, II. osztály – 36 tanuló, III. osztály – 42 tanuló, IV. osztály – 37 tanuló (Годовой отчет 1935, p. 34). Érdeemes megjegyezni, hogy a levéltári dokumentumokban fellelhető információ a cseh tannyelvű osztályokra vonatkozóan kizárólag cseh nyelven olvasható az éves beszámolókból;
- a professzorok létszáma fokozatosan növekedett: az 1919–1920-as tanévben – 5 fő (KTÁL. F. 1551., op. 2., od. zb. 42.), az 1934–1935-ös tanévben – 14 fő (Годовой отчет 1935, pp. 4–5);
- az oktatási eszközök mennyisége növekedett: az 1919–1920-as tanévben: fizika – 50 egység, kémia – 42 egység, természettudomány – 292 egység, matematika – 15 egység, rajz – 80 egység, zene – 5 egység (KTÁL. F. 1551., op. 2., od. zb. 41.); az 1934–1935-ös tanévben: fizika, kémia – 516 egység, természettudomány – 448 egység, matematika – 41 egység, zene – 194 egység (Годовой отчет 1935, p. 11);
- növekedett a könyvvállomány: az 1930–1931-es tanévben 840 példány állt a tanárok rendelkezésére, a tanulók számára – 1 246 példány (Годовой отчет 1932, p. 19); az 1934–1935-ös tanévben: 1 696 példány állt a tanárok rendelkezésére és a tanulók számára – 1 523 példány (Годовой отчет 1935, p. 11);

- a növendékek a következő tantárgyakat tanulták: hittan, pedagógia (gyakorlat), ruszin nyelv, cseh nyelv, földrajz, történelem, matematika, természettudomány, fizika, kémia, mezőgazdaság, szépírás, rajz, ének-zene, hangszeres játék (hegedű), női kézimunka, gimnasztika és nem kötelező tantárgyak – kézművesség, hangszeres játék (zongora);

- a hallgatók célirányos nemzeti-hazafias nevelése valósult meg;

- diákönkormányzat működött, amely aktív kapcsolatban állt az intézményben megalakuló önképzőkörök tagjaival (tudományos és művészeti diákköri tevékenység résztvevőivel);

- rendszeresen szerveztek kirándulásokat, a természetbe különböző típusú oktatási intézményekbe, gyárakba, múzeumokba stb.

Összegezve: az I. világháború befejeztével és a békeszerződések megkötésével széthullottak nagy birodalmak, és új önálló államok jöttek létre. Kárpátalját Csehszlovák Köztársasághoz csatolták, amit az Ausztriával 1919. szeptember 10-én megkötött saint-germaini szerződésbe foglaltak bele. A régió elcsatolását az 1920. június 4-én aláírt trianoni szerződés erősítette meg. Magyarország kormánya elismerte a Csehszlovák Köztársaság függetlenségét, amely magában foglalta a Kárpátoktól délre rutének által lakott autonóm területét is. A saint-germaini békeszerződésben vállalt „legszelesebb körű önkormányzatot” a Podkarpatszka Rusz két évtizedig nem kapta meg a csehszlovák államtól. Azonban nagyszámú köztisztviselőt helyeztek át a régióba Csehországból, a közigazgatásba kizárólag a cseh nyelvet használták, ami a lakosság részéről elégedetlenséget váltott ki. Csak a müncheni egyezmény után, politikai válság közepette, a ún. második Cseh-Szlovák Köztársaság mint föderatív állam 1938. november 22-én a 328. sz. törvénnyel biztosított széles körű autonómiát Podkarpatszka Rusznak. Nem vitás, a Csehszlovák Köztársaság politikája az államhatalom centralizációjára irányult, s az uralkodó cseh nemzet hatalmának megszilárdítására. Podkarpatszka Rusz a Csehszlovák Köztársaság kötelékében „csehszlovákosítási” folyamatnak volt kitéve, ami nemcsak a oktatási politikában figyelhető meg, hanem területünk társadalmi-politikai és gazdasági életében is.

Kárpátalján három tanítóképző működött: az Ungvári Királyi Görög Katolikus Kántor-Tanítóképző Intézet (1793-tól), az Ungvári Görög Katolikus Tanítónőképző Intézet (1902-től) és a Munkácsi Magyar Királyi Állami Népiskolai Tanítóképző Intézet (1914-től). A munkácsi állami képzőt 1919-től ruszin tannyelvűvé nyilvánították, és 1929-től fokozatosan cseh párhuzamos osztályokkal működött. Az ungvári görögkatolikus képzőkben 1921-től ruszin

nyelven zajlott a tanítás, azonban a két világháború közötti időszakban aki magyar tannyelvű népiskolára is akarta képeztetni magát, annak magyar nyelvű tanórákat kellett látogatni, amelyek kötelező tárgyként nem voltak bevezetve. Viszont érdemes megjegyezni, hogy a Podkarpatszka Rusz tanítóképzőiben javult az intézmények anyagi-műszaki bázisa, nőtt a hallgatói létszám és ezzel összhangban a tanárok száma is.

Levéltári források

Kárpátaljai Területi Állami Levéltár (KTÁL) [Державний архів Закарпатської області (ДАЗО)]

Rövidítések és jelentésük:

F – fond [Ф. – фонд]

op. – opis (a levéltári egységek regesztáinak nyilvántartási könyve) [Оп. – опис]

od. zb. – odinica zberihánnya (levéltári egység) [О. зб. – одиниця зберігання]

KTÁL. F. 28., op. 1., od. zb. 936. [Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1919–1920 рр. Статистичні дані початкових і горожанських шкіл про відвідування учнями шкіл 1919–1920 рр. ДАЗО. Ф. 28. Оп. 1. Од. зб. 936].

KTÁL. F. 28., op. 1., od. zb. 1382. [Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1923 р. Списки початкових шкіл Підкарпатської Русі та статистичні дані про мову навчання, кількість вчителів та інше в цих школах перед включенням Підкарпатської Русі до Чехословаччини. ДАЗО. Ф. 28. Оп. 1. Од. зб. 1382].

KTÁL. F. 151., op. 18., od. zb. 1295. [Правління Мукачівської греко-католицької єпархії, м. Ужгород, 1938 р. Протест „Центральной канцелярии обороны веры” в Ужгороде против введения в жизнь законопроекта „Малый школьный закон” на Подкарпатской Руси. ДАЗО. Ф. 151. Оп. 18. Од. зб. 1295].

KTÁL. F. 1551., op. 2., od. zb. 41. [Державна вчительська семінарія, м. Мукачево Березької жупи, 1919–1920 рр. Річний звіт Мукачівської вчительської семінарії за 1919–1920 н. р. ДАЗО. Ф. 1551. Оп. 2. Од. зб. 41].

KTÁL. F. 1551., op. 2., od. zb. 42. [Державна вчительська семінарія, м. Мукачево Березької жупи, 1921 р. Річна статистична відомість Мукачівської вчительської семінарії за 1919–1920 н. р. ДАЗО. Ф. 1551. Оп. 2. Од. зб. 42].

Hivatkozott irodalom

CSOÓRI ZS. (ЧОВРИЙ С. Ю.) (2021). Організаційно-педагогічні особливості системи підготовки вчителів у Закарпатті (кінець XVIII – 40-і роки XX століття) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мукачівський держ. ун-т – Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця. (A kárpátaljai tanítóképzés rendszerének szervezési-pedagógiai sajátosságai (a XVIII. sz. végét – a XX. sz. 40-es éveit felölelő korszakban) [értekezés a kandidátusi (CSc) fokozat megszerzése érdekében a neveléstudomány tudományágban: 13.00.01. Munkácsi Állami Egyetem – Mihajlo Kocjubinszkij Vinnicai Állami Pedagógiai Egyetem. Vinnica]). https://vspu.edu.ua/content/specialized_academic_council/doc/2021/Chovriy_S_YU/dis.pdf

CSURGOVICH GY. (Ed.). (1939): Az Ungvári Gör. Kat. Leánylíceum-Tanítónőképző Intézet és a vele kapcsolatos Gyakorló Népiskola évkönyve az 1938/39. iskolai évről. Az intézet fennállásának 37-ik évében. Ungvár, Unio-Miravcsik Gy. Könyvnyomdája.

DUNDA E. (Ed.) (1939): Az Ungvári Kir. Görögkatolikus Líceum és Kántor-Tanítóképző Intézet jelentése az 1938–39. iskolai évről (az alapítástól CXLV – VI.-ik). Nyomatott Unio-Miravcsik Gy. Könyvnyomdájában Ungvárott.

JANTSKY B.(Ed.) (1942): A Munkácsi M. Kir. Áll. Magyar és Ruszin Tanítási Nyelvű Líceum és Tanítóképző Intézet évkönyve az 1941–42 tanévről (az iskola fennállásának XXVIII. évében). Munkács, Kárpáti Nyomda.

Národní školy v republice Československé dle stavu dne 31. prosince 1921. (1923). Československá statistika – Svazek 6. Řada II. (Školství, sešit 1). Praha, Knihotiskárna „Politika”.

- PEŠINA, J. (1933). Školství na Podkarpatské Rusi v přítomnosti. Tiskárna Státního nakladatelství v Praze.
- POMICHAL, R. (2007). Csehszlovákia és Magyarország viszonya az 1920-as években. Fórum Társadalomtudományi Szemle, 9(2), pp. 63–85.
- POPÉLY GY. (1991). Magyar népiskolai oktatás Csehszlovákiában (1918–1938). In Juhász Gy. (Ed.), Magyarságtudatás 1990–1991. A Magyarságtudató Intézet évkönyve. Budapest, Magyarságtudató Intézet. pp. 41–54.
- STOJAN, F. (n. d.). Represenční sborník veškerého školství na Podkarpatské Rusi při příležitosti 20 letého trvání čSR. 1918–1938. Prešov, ŠTEHRova knihkupectvo.
- Ústavní zákon ze dne 22. listopadu 1938, č. 328 Sb. z. a n., o autonomii Podkarpatské Rusi. Sbírka zákonů a nařízení státu česko-slovenského. Ročník 1938. částka 109 ze dne 16. prosince 1938. Státní tiskárna v Praze. pp. 1199–1200.
- Zákon ze dne 14. července 1927, č. 125 Sb. z. a n., o organizaci politické správy. Sbírka zákonů a nařízení státu československého. Ročník 1927. částka 57 ze dne 12. srpna 1927. Státní tiskárna v Praze. pp. 1449–1461.
- Zákon ze dne 28. října 1918, č. 11 Sb. z. a n., o zřízení samostatného státu československého. Sbírka zákonů a nařízení státu československého. Ročník 1918. částka II ze dne 28. října 1918. Státní tiskárna v Praze. p. 9.
- Zákon ze dne 29. února 1920, č. 121 Sb. z. a n., kterým se uvozuje ústavní listina Československé republiky. Sbírka zákonů a nařízení státu československého. Ročník 1920. částka XXVI ze dne 6. března 1920. Státní tiskárna v Praze. pp. 255–267.

Ruszin nyelvű hivatkozott irodalom

- Годовой отчет державной коэдукаційной учительской семинарії въ Мукачевѣ за учебный годъ 1931–1932. (1932). Типографія «ПАННОНІЯ» въ Мукачевѣ.
- Годовой отчет державной коэдукаційной учительской семинарії въ Мукачевѣ за учебный годъ 1934–35. (1935). Типографія «ПАННОНІЯ» въ Мукачевѣ.
- Доклад о дѣяльности Ужгородскоѣ греко-католическоѣ пѣвцо-учительскоѣ семинарії за 1921/22 школьный рок / подае: Августин Волошин, директор. (1922). Ужгород, Книгопечатня акціонерного товариства „УНІО”.
- Доклад о дѣяльности Ужгородскоѣ греко-католицькоѣ пѣвцо-учительскоѣ семинаріѣ за 1931-1932 школьный рок (од основаня СXXXVIII-ый) / подае: Августин Волошин, директор. (1932). Друкарня ОО. Василян в Ужгородѣ.
- Доклад о дѣяльности Ужгородскоѣ гр. кат. пѣвцо-учит. семинаріѣ за 1936–37 школьный рок. (Од основаня СXLIII.) / подае: Августин Волошин, директор. (1937). Друкарня Викторія в Ужгородѣ.
- Звѣдомленя Греко-кат. Учительскоѣ Дѣвчоѣ Семинаріѣ в Ужгородѣ. За школьный рок 1935–1936. (1936). Друкарня ОО. Василян в Ужгородѣ.
- Звѣдомленя Греко-кат. Учительскоѣ Дѣвчоѣ Семинаріѣ в Ужгородѣ. За школьный рок 1936–37. (1937). Друкарня ОО. Василян в Ужгородѣ.
- Звѣдомленя гр. кат. учительскоѣ семинаріѣ дѣвчат в Ужгородѣ. За школьный рок 1934–35. (1935). Друкарня ОО. Василян в Ужгородѣ.
- Звѣт гр. кат. учит. семинаріѣ дѣвчат в Ужгородѣ. 1933–1934 / выдае дирекція. (1934). Друкарня ОО. Василян в Ужгородѣ.
- Некролог. *Народна школа*. 1937. № 9. p. 11.

THE SEARCH FOR GREEK CATHOLIC IDENTITY THROUGH UPBRINGING AND EDUCATION

Inántsý-Pap, Ágnes – Szilágyi, Barnabás

*Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar
inantsypapagnes@gmail.com
szilagyi.barnabas@gmail.com*

Introduction of new teaching tools, curricula and teaching materials

Our aim is to present the journey travelled by the Greek Catholic Church from the establishment of the independent Diocese of Hajdúdorog until nationalization. We intend to highlight the side of the search for identity that was given as an opportunity by upbringing and education.

From 1877, the Hungarian Catholic Episcopate as a central body began to manage Catholic public education. The direct local management was exercised by the maintaining local parish through the establishment of school boards from 1877. It can be dated from the same date that the Hungarian Catholic Episcopate transferred the authority of the former episcopal school-inspector to the position of the archdiocesan school-inspector who was at a higher hierarchical level. The bishop appointed the competent people to act upon the affairs of all Catholic elementary schools in the county (Mészáros 2000: 223).

The primary function of the religious curricula in the era of dualism was religious education and the achievement to make students become loyal and self-aware members of their church even as adults (Farkas 2008: 35). In the Greek-Catholic public schools, similar to the Roman Catholic public schools, teaching took place based on the state curricula.

At the same time, some of its chapters were supplemented with a kind of specific justification so that it could totally contribute - in some ways - to the special education of Catholic children (Mészáros 2000: 226). The first curriculum of the Catholic public schools was published in 1877, it was the curriculum valid for the Catholic public schools of the Latin and Greek rites in Hungary (Farkas 2008: 35). The new curriculum published in 1896 had many innovations, such as the transformation of the subject structure, the emphasis on concentration between subjects, the detailed curriculum, and the fact that church history became an integral part of history teaching (Farkas 2008:32).

Farkas (2008:32) confirmed that the most important goal of upbringing and education was to make the students loyal to the Catholic Church and a useful member of society by their adulthood. The new curriculum was published in 1905, in which education for national self-awareness was expressed in a more definite form. Basically, the subjects were divided into two groups: Subjects of Religious Life and Subjects of National Life.

This curriculum was replaced by the one published in 1926 which was followed by a new version in 1932 under the title Curriculum and Instructions based on the work of the Catholic Education Council.

The collection published in 1937 entitled Curriculum and Instructions for everyday and general Catholic public schools was also a material issued by the Hungarian Catholic Episcopate, which was mandatory on the educational authorities of all Catholic public schools and all Catholic public school teachers.

It revealed to be a suppletory job, which was highlighted by the school visits required by the instruction published under Number 7000/1935. as implementation C. of the legal article VI. of 1935. This new regulation provided great help to compile the syllabi and lesson plans to be checked during the visits.

It is already confirmed in the preamble that the "*noble objectives*" of the state curriculum will be adopted, emphasizing the student's ability "*to be able to rise to the source of his soul, that is, to God, in every situation, good or bad*" (Curriculum and Instruction 1937: 5). He stated as a goal that the aim of the Catholic public school was to educate "*self-conscious, Catholic, moral, patriotic, intelligent and self-sacrificing citizens for the church and the state*" (Syllabus and instructions 1937: 7). This is clearly reflected in the division of subjects and subject descriptions.

The Greek Catholic Church followed the instructions of the Hungarian Catholic Episcopate considering the organization and management of education, but at the same time, the Greek Catholic self-consciousness within the Catholic Church gained a stronger voice in relation to the use of coursebooks.

From May 1848, Szent István Association supplied the Catholic public schools with a set of coursebooks with a Catholic spirit. The regulation published in 1877 and issued by the Hungarian Catholic Episcopate stated that "*coursebooks published only by Szent István Association can be used in Catholic public schools*" (Mészáros 2000: 229).

In 1929, the periodical under the title Görögkatholikus Tanító expressed a definite dissatisfaction with the Catholic coursebooks (M.T. 1927: 5): "*even in history, the chronicle is silent about us, and even in geography there are incorrect data about us, and even negligence*" (M.T. 1927: 5).

First of all, the Greek Catholic Liturgy and Church History coursebooks were completed.

Gradually, it got a stronger voice that *"one of the great tasks of our public schools is to develop a strong, convinced Greek Catholic self-awareness, insistence on the church, the beautiful ceremonies and the glorious historical past"* (M.T. 1927: 5). By 1928, the Reading Book family was completed for the Greek Catholic public schools with the permission of the main authority of the Diocese of Hajdúdorog, published by Franklin Association, based on the New Catholic Elementary Public School Curriculum, using Károly Kocsán and Dr. József Lányi's Catholic reading book. Within a short period, the two geography coursebooks were also completed for the Greek-Catholic public schools. In 1934, in the Greek Catholic School section of the periodical *Görögkatolikus Szemle*, it came into prominence again to *"emphasize our Greek Catholic character from the first lesson of the teaching, from the crucifixion...through the fast, the ceremony, the feast, etc. until the last possibility."* (Tóth 1934: 4).

In 1936, a new exhortation to use Greek Catholic coursebooks appeared in the Greek Catholic School section of the periodical *Görögkatolikus Szemle*: *"the main problem is that the Greek Catholic parents' children have also used Roman Catholic reading books and coursebooks so far!", "After all, the school is Greek, let the coursebook be, too!"* (Gebri 1936: 4). This indicated that although there were already Greek Catholic coursebooks, their use could not be said to be general in Greek Catholic public schools.

Announcement of the cultural program

Fifteen years after founding the Diocese of Hajdúdorog, the search for identity also appeared in the cultural program of the Greek Catholics in Hungary. In 1927, Canon Jenő Bányay, the second chief school-inspector of the Diocese of Hajdúdorog, in his article published in the *Máriapócs Naptár* under the title Greek Catholic Culture Program, basically identified three directions for the expression of Greek Catholic identity: intellectual products, cultural institutions and the development of religious life.

This new cultural program was a kind of reaction to the cultural program described by the Minister of Religion and Public Education at the general assembly of the National League for the Protection of Children in the spring of 1926. Referring to the fact that Greek Catholics were hit the hardest by the peace that ended World War I, the chief school-inspector emphasized that the key to their progress is the development of various cultural institutions and religious life. Among the intellectual products, he referred to a diocesan periodical the *Görög Katolikus Tudósító* presenting its mission and the importance of its survival. He also evaluated the situation of the teachers'

periodical called Görög Katholikus Tanítók Lapja. He believed that it would be more useful to merge it into the diocesan periodical. He wrote about the calendar published yearly, but criticized the current issue. Finally, among the intellectual products, he wrote about coursebooks. He also emphasized that the Catholic coursebooks of the time were of high standard, but they were lack of the Greek Catholic character.

Among the cultural institutions, he mentioned the seminary in the first place. From the point of view of priest training, it is very important for them not to study in a Roman Catholic seminary, because they do not train the students for Greek Catholic self-awareness. He felt it equally important to establish boarding schools in order to educate and maintain ecclesiastic and secular intelligence. Among the Greek Catholic cultural institutions, he mentioned the National Association of Hungarian Greek Catholics and the National Association of Hungarian Greek Catholic Women in the first place.

He summarized the task of these organizations as the following: *"the gathering of all Greek Catholic Hungarians in one camp, the enforcement of the faithful in the social and economic field, the establishment of a Greek Catholic bank and the establishment of a federal printing house."* (Bányay 1927: 47). He also listed the educational institutions among the cultural institutions. He mentioned the difficulties that each religious denomination school entailed on parishes.

At the same time, he emphasized that *"we can raise and educate our children on a religious and moral basis and in a Greek Catholic spirit only in our own schools."* (Bányay 1927: 48). Moreover, he encouraged the establishment of additional schools. Finally, he wrote about the cultural spreading role of reading circles.

He was aware of the fact that the key to the development of religious life was the publication of periodicals with a religious spirit, the distribution of prayer and hymn books as widely as possible, and the formation of religious associations. Among the press products, Keleti Egyház, Kelet, Görögkatholikus Szemle, Görögkatholikus Élet, Görögkatholikus Egyházi Értesítő, Görögkatholikus Lelkipásztor, Máriapócs Naptár, and Magosz Naptár helped to express the Greek Catholic identity. The number and activity of the associations increased continuously until 1948. Among the coursebooks, reading books and geography coursebooks appeared in addition to ritual and church history books. Boarding schools were established in the big cities, Teacher Training College of Hajdúdorog in 1942, and in 1950 the diocesan College of Religious Studies and Priest Training Institution were established.

Provisions of the bishops regarding education and upbringing

In the case of educational institutions of the Catholic Church, either the diocese or the given religious order is the maintainer of the school. From the founding of the Diocese of Hajdúdorog in 1912 until nationalization, the guidelines for the operation of Greek Catholic-maintained educational institutions were determined by the state regulations, in the circular letters of the county bishops, based on the provisions of the Hungarian Catholic Episcopate. In that period, the provisions of the county bishops István Miklósy (1912-1937) and Miklós Dudás (1939-1972) were decisive related to education and upbringing.

In the Greek Catholic Episcopal Archives some Episcopal circular letters 1913, 1914, 1916, 1917, 1918, 1922, 1923, 1924, 1925, 1928, 1929, 1931, 1932, 1934, 1936 remained from this period from 1939, 1940, 1941, 1942, 1943, 1944, 1946, 1947, 1948, which we could use as a basis for our analysis.

In total 166 provisions were made during this period, which were specifically related to Greek Catholic education. Of these, 122 can be connected to István Miklósy and 44 to Miklós Dudás. 131 of the provisions can be grouped around ten major issues (Table 1):

Table 1. Provisions of the county bishops Miklósy and Dudás of Hajdúdorog in thematic distributions (pc)

Issues	Number of provisions (pc)
Teachers	48
Regulation of education	10
Management of school administration	20
Curricula, coursebooks	16
School building	14
Establishment of a new institution	2
School maintenance	4
Request for statistical data	4
Library	2
Raising for a purpose	11

Source: Episcopal circulars letters, 1913-1948

In the case of educational regulations, the two bishops conveyed the laws and decrees basically marked with the name of the Minister of Religion and Public Education as well as the provisions of the Hungarian Catholic Episcopate to the clergy in their circular letters. This was primarily about educational regulations and the field of school administration. In the field of coursebooks, they recommended the books of Szent István publishing company, and later

their own Greek Catholic coursebooks. Most of the provisions related to the school building were about handing over the school building for some kind of purpose, eg. for military purposes, for daycare purposes, for free educational purposes, and for vacation purposes. In four cases the two church leaders asked the clergy for a detailed report on the school in their parish.

Both county bishops paid great attention to the collection eg. for war orphans or impoverished Transcarpathian villages. In two cases, they gave guidelines regarding school libraries.

The bishops made provisions about the teachers' fate with the greatest prudence, 48 provisions were made regarding teachers (Table 2).

Table 2: Thematic proportion of the provisions of Hajdúdorog County Bishops Miklós and Dudás regarding teachers in numbers (pc) (self-made)

Issues	Number of provisions (pc)
salary, remuneration	16
substitution	2
further training	4
flat, garden	3
subsidization	1
qualification	3
conditions of employment	6
organizing new jobs	5
income review	5
spiritual practice	3

Source: Episcopal circulars letters, 1913-1948

Most of the provisions regarding teachers were related to their salaries. Church leaders defined further guidelines in connection with their further training and spiritual practices, as well as determining the conditions of employment and qualifications.

Both Cardinal József Mindszenty, Prince Primate, Archbishop of Esztergom, and Miklós Dudás, then-reigning county bishop of the Diocese of Hajdúdorog reacted to the news of the nationalization of the schools in the form of a circular letter, which had to be read out to the faithful in the churches. Both church leaders characterized the nationalization of Catholic schools as a great loss and pain, particularly mentioning the impossible situation of the monk teachers. All in all, both bishops encouraged their followers to continue the Christian education of their children within the framework of the family, the parish and the church.

References

- BÁNYAY Jenő (1927): Görögkatholikus kulturprogram. In: Kozma János (szerk.): *Máriapócsi Naptár*. Nyíregyháza: Jóna Elek Könyvnyomdája. 6. 45–53.
- FARKAS Mária (2008): *Történelemtanítás a népiskolákban a dualizmus kori Magyarországon*. Budapest: Trezor Kiadó.
- GEBRI József (1936): Tankönyveink. In: Gróh István, Mikulich Károly, Reskó János (szerk.) *Görögkatolikus Szemle*, **8**. Budapest. 4.
- MÉSZÁROS István (2000): *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Budapest: Szent István Társulat, Apostoli Szentszék Könyvkiadó.
- TÓTH Elek (1934): A katolikus nevelés. In: Gróh István és Mikula Károly (szerk.): *Görög-Katolikus Szemle*, novemberi szám. Budapest. VI. 3-4.

A PANDÉMIA HATÁSA AZ ERASMUS+ MOBILITÁSOKRA A SELYE JÁNOS EGYETEMEN

Kinczerová Adriana – Szabó L. Dávid

*Selye János Egyetem
kinczerovaa@ujv.sk
122875@student.ujv.sk*

Szakirodalmi áttekintés

Az ember társas lény – ha ebből a tényből indulunk ki, akkor nem lehet az emberi kapcsolatok jelentőségét alábecsülni és megkérdőjelezni az életünk folyamán. Ahhoz, hogy egy ember egészséges, kiegyensúlyozott és pszichés szempontból komfortérzettel rendelkezzen, igenis fontos szerepe van annak, hogy vannak társai, akik őt körülveszik. (N. Kollár–Szabó 2017, 136).

Ezen felül azt is elmondhatjuk, hogy a „*normáink alakulására, a feladatvégzés színvonalára, az önértékelésre ugyancsak hatással vannak a minket körülvevő emberek*” (N. Kollár–Szabó 2017, 136). N. Kollár és Szabó szerint a társas kapcsolatoknak két fajtáját különböztethetjük meg. Az egyik a személyes barátságok és családi kapcsolatrendszerek, míg a másik a csoporthoz tartozás kérdéskörét foglalja magában. A valóságban természetesen a társas kapcsolatok két fajtája összemosódik, mivel egy egyén baráti körének tagjai között rokonszenv alakul ki, így sokszor a barátainkból alakulnak ki a csoportok.

Először nézzük meg, hogy mit is jelent pontosan a csoport nevelésszociológiai szempontból. Kozma Tamás szerint a csoport „*az együttélés ősi formája, amely máig kíséri az embert. Föltehetően az a közösségi forma, amelyben az emberiség ősei tevékenykedtek; mint ahogy csoportok az állatvilágban is fellelhetők. Mint hogy ennyire stabil és tartós, a csoportot a társadalom „alapsejtnének” tartjuk*” (Kozma 1991, 33).

Láthatjuk tehát, hogy a csoport fogalma alatt nem pontosan ugyanazt értjük nevelésszociológiai szempontból, mint amit a csoport jelent a hétköznapokban. Ha ezt a definíciót és a társas kapcsolatok két fajtáját alaposabban megnézzük, akkor észrevehetjük, hogy a társas kapcsolatok második fajtája – a csoporthoz tartozás, nem szabad akaratból jön létre. Mivel a minket körülvevő csoportba beleszületünk, ott szocializálódunk, onnan sajátítjuk el a normákat, öltjük fel szerepeinket, majd végül elkezdődik a szociális tanulás is, melynek elsődleges színtere a család. Ezzel ellentétben a társas kapcsolatok első fajtáját – a személyes barátságokat, illetően a rokonszenv dominál és alakítja ki a szorosabb kapcsolatokat, tehát ezekbe nem születünk bele.

Nézzük meg pontosabban, mit is értünk a norma, a szocializáció, a szerep és a szociális tanulás fogalma alatt. A normát úgy is meghatározhatjuk, hogy egy olyan magatartási szabály, amely a csoport vagy társadalom tagjai közötti viselkedést szabályozza vagy irányítja (Gulyás–Krémer–Z. Papp 2018, 4). Andorka Rudolf ezt úgy fogalmazza meg, hogy:

„A kultúrának a szociológia szempontjából különösen fontos elemei a normák és értékek. Abhoz, hogy egy kisebb társadalmi közösség vagy egy nemzeti társadalom, sőt az egész emberiséget átfogó világtársadalom működőképes legyen, tagjainak követniük kell bizonyos viselkedési szabályokat, normákat, máskülönben viselkedésük a társadalom többi tagja számára kiszámíthatatlanná válik, és ezáltal lehetetlenné válik az együttműködés. A norma megszegését mindig valamilyen szankció bünteti?” (Andorka 2006, 401).

Észrevehetjük, hogy az egyszerű, hétköznapi és a szociológiai megfogalmazás is hangsúlyozza, hogy a norma szabályozza a társadalom, sőt az egész világtársadalom viselkedési szabályait. Andorka ezt még kiegészíti azzal is, hogy amennyiben valaki nem tesz eleget ennek a normának, azt a társadalmunk valamilyen szankcióval bünteti. A szocializáció fogalmának értelmezésével több szakirodalmi könyvben is találkozhatunk. Buda Béla értelmezésében a szociológia nem más, mint egy olyan *„interakciós folyamat, amelynek révén egy személy viselkedése úgy módosul, hogy megfeleljen a környezete által vele szemben támasztott követelményeknek”* (Budavári-Takács 2011, 25).

Anthony Giddens értelmezésében az a folyamat, amelynek során *„a tehetetlen csecsemő fokozatosan öntudattal bírós és értelmes személyiséggé válik, aki feltalálja magát abban a kultúrában, amelybe beleszületett. [...] A szocializáció során – főként az első éveikben – a gyerekek az idősebbektől tanulnak, így átöröklődnek az elődök értékei, normái és társadalmi gyakorlata”* (Giddens 2008, 134).

Annak ellenére, hogy a két definíció bár különböző aspektusokból közelíti meg a szocializáció folyamatát, mégis a sorok között olvasható lényeg ugyanaz. Mindenképpen egy interakciós folyamatról beszélünk, mely interakciók az egyének között jönnek létre, és mely folyamat során az elődök értékei és normái átöröklődnek a kisebbekre. A szerep fogalmának szociológiai megértéséhez ismét távolabbról kell indulnunk. Tudjuk, hogy az emberi viselkedésben rendszer és szabályszerűség van, mely rendszer és szabályszerűség nélkül elképzelhetetlen lenne a társadalmi együttélés (Lengyel 1997, 164–165).

Az elsődleges szocializáció a csecsemő- és kisgyermekkorban zajlik. Ez a kulturális tanulás legintenzívebb időszaka, hiszen a gyermek ebben az időszakban sajátítja el a nyelvet, valamint azokat az alapvető viselkedési mintákat is, amelyek a gyermek későbbi tanulásának alapjait fogja képezni. A gyermekek társas kapcsolataiban az elsődleges szerepet a felnőttek töltik be a korai

életkorokban, azonban a felnőttek mellett fontos szerepet játszanak a kortársak is. Tordai (2015 4.2.1) szerint:

„Az egyén fejlődésében a gyermekkortól kezdve egyre nagyobb szerepet játszanak a kortárskapcsolatok. Kezdetben a szülővel való szoros kapcsolat az elsődleges az érzelmi támogatásban, biztonságigény kielégítésében és a szabálytanulásban egyaránt. Később a kortársak azonban egyre fontosabbá válnak az azonos korú társakkal való szimmetrikus viszony kialakítása és közös élmények átélése, és megkezdődik az átpártolás, vagyis a kortárs csoportok felé fordulás.”

A gyermekek életében fokozatosan egyre nagyobb és nagyobb szerep jut a kortárs csoportoknak. Míg az óvodáskorú gyermekek esetében még a felnőttek szerepének a dominanciája a jellemző, úgy a hatodik életévüket betöltött gyermekek esetében már a kortársakkal töltött idő dominál. Ezt nevezzük átpártolásnak. Az átpártolás folyamata azonban csak 13–15 éves korban fejeződik be teljesen, amikor is eléri a teljes átpártolás állapotát. Ebben a korban a kortársak a legfontosabbak szabadidős partnereként is, valamint a társas befolyásolás területén is. A serdülőkor beköszöntével a kortársak hatása tovább erősödik, de még ekkor sem terjed ki minden területre (N. Kollár–Szabó 2017, 137).

Látjuk, hogy a kortárs csoportok jelenlétének fontos szerepe van a szocializáció folyamatában a gyermekkortól egészen a felnőttkorig meghatározóan, melyet életünk során több tényező is befolyásol. Az ENSZ jelentése szerint a Covid–19-vírus okozta járvány a „történelem legnagyobb zavarát okozta az oktatási rendszerekben” 1,6 milliárd tanulót érintve 190 országban (web: Infojegyzet). A digitális, távolléti oktatás még a rendkívül fejlett országokban is károkat okozott. Az új tanulási környezet és a rendhagyó helyzet a vírus kirobbanását követő első szakaszban nem tette lehetővé a mindennapokban az oktatás megszokott formájának folytatását. Az egyetemek bezárásával, az utazási korlátozások bevezetésével veszélybe kerültek az olyan nemzetközi programok is, mint az Erasmus+. A csereprogram lehetőségeinek legalább 25%-át törölték, illetve halasztották a Covid–19 miatt, a hallgatók 37%-ának mobilitása félbeszakadt, valamint nem kezdődhetett meg, a többség pedig online felületen hallgatta az óráit, illetve vett részt a képzésen.

Az Erasmusról röviden

Röviden megfogalmazva „az Erasmus+ az európai oktatás, képzés, ifjúságügy és sport támogatására irányuló uniós program” (Web: European Commission). 1987-ben egy diákcseraprogramként indult, 2014 óta pedig mobilitási és együttműködési lehetőségeket kínál a felsőoktatásban, a szakképzésben, a felnőttoktatásban résztvevők számára is.

Az elmúlt 30 évben 33 országban több mint 9 millióan vettek részt az Erasmus+ programban. A program támogatja az európai oktatási térségben, a digitális oktatási cselekvési tervben és az európai készségfejlesztési programban meghatározott prioritásokat és tevékenységeket.

Az Erasmus+ program lehetőséget ad tanulmányi mobilitásra, illetve szakmai gyakorlat folytatására, az oktatók és munkatársak számára pedig rövidtávú oktatási, illetve tanulmányutak megvalósítására. A KA1 egyéni mobilitási pályázatok lehetőséget biztosítanak nemzetközi környezetben a szakmai fejlődésre, a tanulási teljesítmény javulására, idegen nyelvi és digitális kompetenciák javítására, valamint a kezdeményezőkézség és a vállalkozói készség fejlődésére. A KA2 pályázati kategória nemzetközi partnerségek együttműködését támogatja, melyek terén a résztvevő intézmények tapasztalatot szerezhhetnek, és innovatív módszereket valósíthatnak meg.

A gyorsan változó világukban a megújuló oktatási rendszereknek alkalmazkodniuk kell a tanítás és a tanulás új formáihoz. Az Erasmus+ program célja a kulcskompetenciák és készségek fejlesztése, a nyelvtanítás és nyelvtanulás eredményességének növelése, különös tekintettel a munkaerőpiac szempontjából, valamint a sokszínűség és az interkulturális érzékenység támogatása. Fontos célkitűzése marad a programnak a minőség, az innováció és a nemzetköziesítés erősítése az oktatási-képzési intézményekben, mely a nemzetközi együttműködések segítségével, valamint a tudományos és gazdasági szféra bevonásával növelhető.

A 2021–2027-es programidőszak nagy hangsúlyt fektet a társadalmi befogadásra, a zöld és digitális átállásra, valamint a fiatalok demokratikus életében való részvételének előmozdítására. Az Erasmus+ projektek támogatott tevékenységeinek köszönhetően korszerűbb, dinamikusabb, elkötelezettebb és szakmailag magasabb szintű intézményeket alakíthatunk ki, melyekben a megfelelő tudástranszfer, hatékony kommunikáció és kapcsolattartás segítségével kiváló hallgatókat és tudományos munkatársakat vonzhatunk be a világ minden részéről. A programban való részvétellel várhatóan hosszú távon olyan változások következhetnek be a résztvevő országok oktatási, képzési rendszereiben, amelyek reformokat ösztönöznek, és új forrásokat teremtenek az európai és Európán kívüli mobilitási lehetőségekre.

A pandémia hatása az Erasmus+ mobilitásokra a Selye János Egyetemen

A Covid-19-világjárvány 2020-ban az egész világ életét felborította. A járvány okozta globális válság minden nemzetre, a társadalmak minden csoportjára és generációjára hatással volt. A koronavírus rányomta bélyegét a

mobilitási tevékenységekre is. Sokakban felmerült a kérdés, hogyan kellene kezelni a kialakult helyzetet és vajon ezek után lesz-e folytatása az Erasmus+ programnak. Az Európai Bizottság rugalmasan reagált a felmerülő helyzetre és problémákra. Elsősorban nyilatkozatot bocsátott ki, mi szerint az elsődleges cél a résztvevők biztonságának megőrzése, tiszteletben tartva az egyes országok óvintézkedéseit.

Másodsorban a járványhelyzet súlyosbodásakor és a korlátozások életbe lépésekor megoldásokat kínált a speciális helyzetekre, ún. vis maior lehetőséget engedélyezett a hallgatóknak az elnyert ösztöndíjas utak lemondására, megszakítására vagy halasztására. A vírushelyzetben alternatív „blended” mobilitási lehetőségeket kínált fel, melyek részben fizikai, részben pedig virtuális elemekből tevődtek össze.

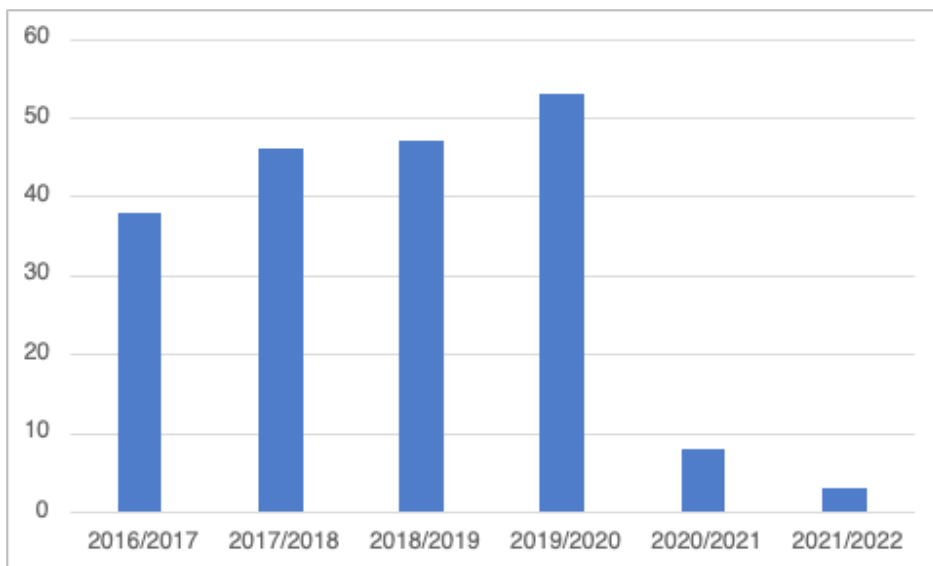
A virtuális mobilitás során a hallgatók a saját országukban folytathatták tanulmányaikat, illetve kutatásaikat, amennyiben ezt a fogadó intézmény lehetővé tette. Az említett engedményeknek köszönhetően számos támogatott résztvevő élhetett a külföldi ösztöndíj megvalósításának előnyeivel, akár az adott időszakban, akár az elkövetkezendő akadémiai évben.

Jelen tanulmányunkban a komáromi Selye János Egyetem Erasmus+ program egyes adatait vizsgáljuk a pandémia előtti, alatti és utáni időszakban. Kutatásunk csak a kiutazó hallgatók számát vizsgálja, mind hallgatói mind alkalmazotti szinten. Célunk rámutatni arra, hogy a pandémiának milyen hatása is volt, illetve jelenleg is van a kiutazó hallgatók és alkalmazottak körére.

A kiutazó hallgatók képzési ciklusonként maximum 12 hónap erejéig részesülhetnek Erasmus+ tanulmányi és/vagy szakmai mobilitási ösztöndíjban. A tanulmányi mobilitás keretén belül legalább három, maximum 12 hónapot tölthetnek el egy választott külföldi felsőoktatási intézményben, amellyel a küldő intézménynek van érvényes intézményközi megállapodása. A másik lehetőség a szakmai gyakorlat, melynek keretén belül legalább kettő, maximum 12 hónapot tölthetnek a hallgatók munkahelyi gyakorlaton vagy gyakornoki programban valamely választott külföldi vállalatnál vagy cégnél.

A kiutazó hallgatók számát a tanulmányi mobilitások tekintetében az 1. ábrán láthatjuk a 2016/2017-es tanévtől egészen a 2021/2022-es tanévig. Az ábrán láthatjuk, hogy a 2016/2017-es tanévtől kezdődően nőtt a kiutazó, tanulmányi mobilitáson részt vevő hallgatók száma. A 2019/2020-as tanévben a tanulmányi mobilitásra kiutazó hallgatók száma 53 volt. A Covid-19-járványt 2020. március 11-én az Egészségügyi Világszervezet (WHO) világjárvánnyá nyilvánította, aminek hatását az Erasmus+ mobilitások is megérezték. Az ezt követő

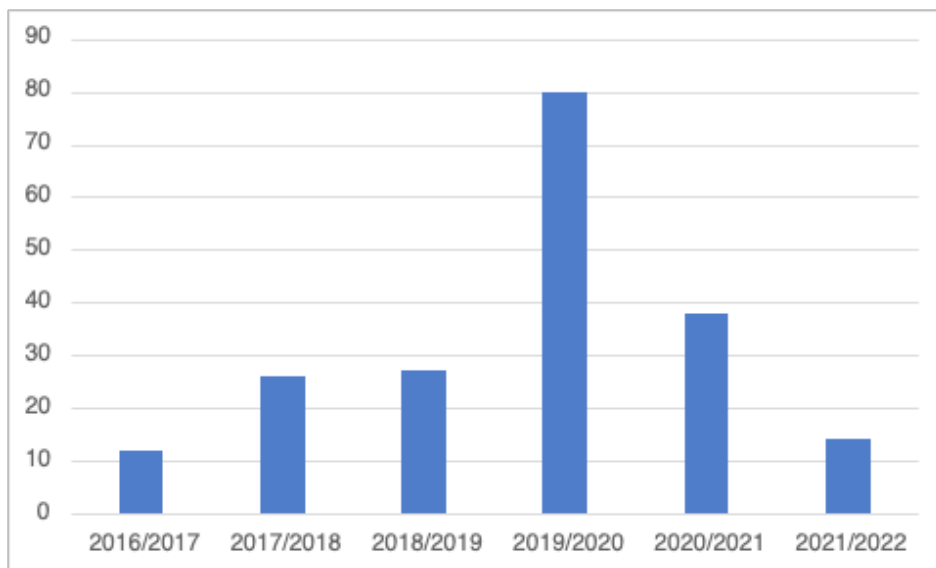
tanítási évben (2020/2021) a kiutazó hallgatók száma nyolcra esett vissza, ami az előző tanítási évi adathoz képest 85%-os visszaesést jelentett.



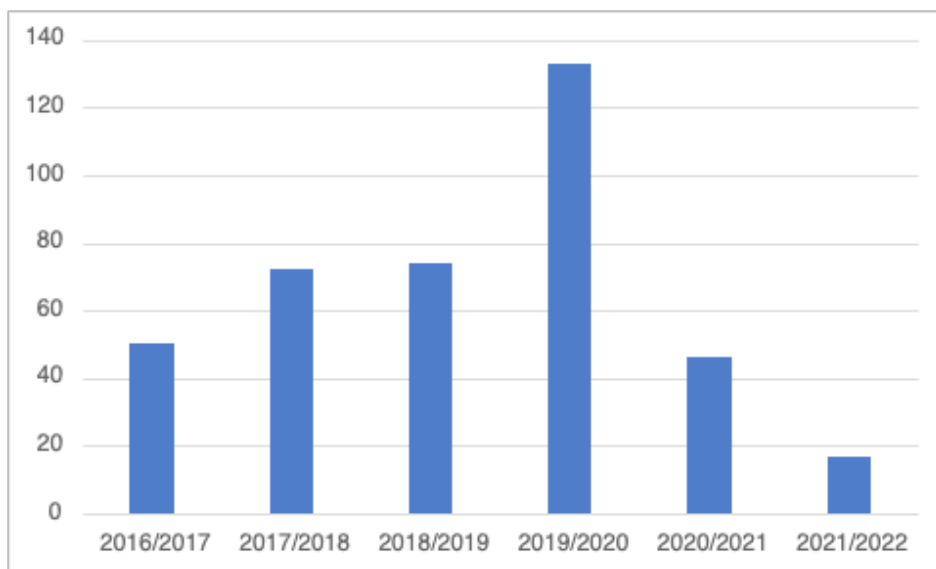
1. ábra. A tanulmányi mobilitásra kiutazó hallgatók száma

A kiutazó hallgatók számát a szakmai gyakorlatok mobilitása tekintetében a 2. ábrán láthatjuk a 2016/2017-es tanévtől egészen a 2021/2022-es tanévig. Az ábrán láthatjuk, hogy a 2016/2017-es tanévtől kezdődően nőtt a kiutazó, szakmai gyakorlati mobilitáson részt vevő hallgatók száma. A 2019/2020-as tanévben a tanulmányi mobilitásra kiutazó hallgatók száma 80 volt, míg az ezt követő tanítási évben (2020/2021) a kiutazó hallgatók száma 38-ra esett vissza, ami az előző tanítási évi adathoz képest 53%-os visszaesést jelentett. Bár ez a visszaesés kisebb, mint a tanulmányi mobilitásoknál tapasztalható visszaesés, de ennek ellenére ez is számottevően jelentős.

Szeretnénk a teljes hallgatói kiutazások számát is megvizsgálni az adott időszakban, tehát mind a tanulmányi, mind pedig a szakmai gyakorlati mobilitásokét. Ennek számszerűsített adatait a 3. ábrán láthatjuk. Az összesített adatok esetében is látható a kiutazó hallgatók számának növekedése a 2016/2017-es tanévtől (50 fő) kezdődően egészen a 2019/2020-as tanévig (133 fő), majd a pandémiát követő időszakban a kiutazó hallgatók számának drasztikus csökkenését tapasztaljuk: 2020/2021-es tanévben 45 fő, míg a 2021/2022-es tanévben 17 fő. A 2019/2020-as tanévet követő visszaesés a teljes kiutazó hallgatók körében 65% volt.



2. ábra. A szakmai gyakorlatra kiutazó hallgatók száma

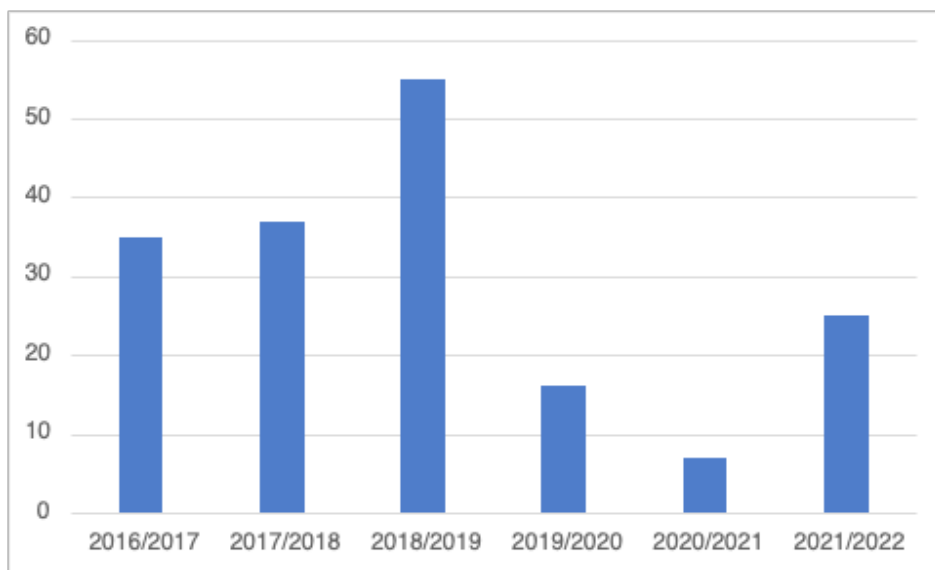


3. ábra. A tanulmányi és a szakmai gyakorlati mobilitáson kiutazó hallgatók száma

Az alkalmazottak tekintetében is két kategóriát kell egymástól elkülönítenünk. Beszélhetünk úgynevezett oktatói mobilitásról, melynek keretén belül a kiutazó oktatók a választott külföldi partnerintézményben tanítási kötelezettséggel

rendelkeznek az ott-tartózkodásuk során. A kiutazó oktatói mobilitáson részt vevő alkalmazottak száma szintén növekvő tendenciát mutat a 2016/2017-es tanévtől kezdődően, azonban itt már a pandémia kitörésének tanévében (2019/2020) észlelhető a drasztikus visszaesés, amely az azt követő tanévben (2020/2021) tovább esett. A vírus kirobbanása utazási korlátozások bevezetését, az egyetemek bezárását, valamint a távolléti oktatás bevezetését vonta maga után. Mindezek nem tették lehetővé a mobilitások jelenléti formájának megvalósulását

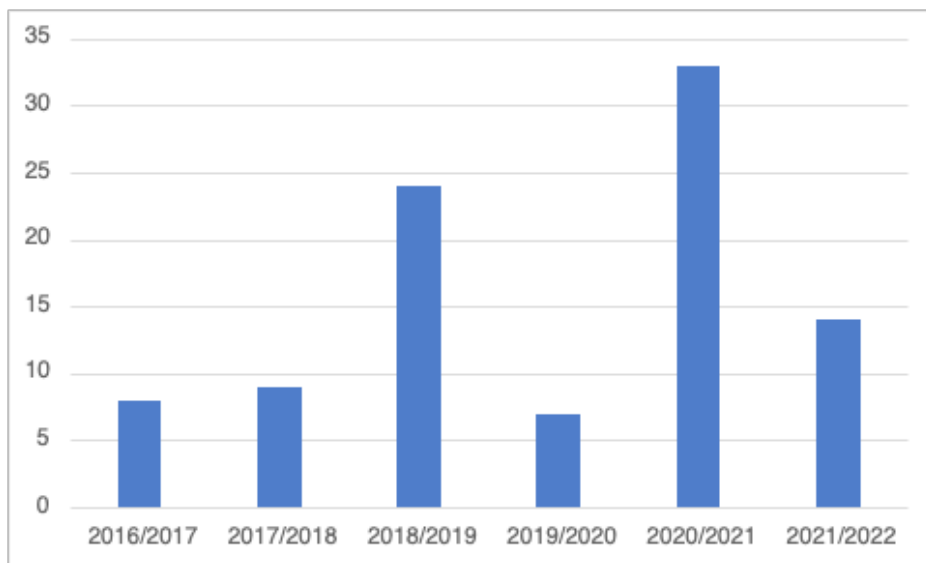
Az alábbi ábra jól szemlélteti a koronavírus okozta visszaesést a külföldi mobilitások terén: míg a 2018/2019-es tanévben az oktatói mobilitáson részt vevő alkalmazottak száma 55 fő volt, addig a pandémia kitörésének tanévében 16 főre csökkent, majd az azt követő tanévben csupán 7 fő vett részt oktatói mobilitáson. A visszaesés a 2019/2020-as tanévben 71%-os volt, míg a 2020/2021-es tanévben 87%-os, amennyiben a 2018/2019-es tanévet vesszük alapul.



4. ábra. Az oktatói mobilitáson kiutazó alkalmazottak száma

A kiutazó képzési mobilitáson részt vevő alkalmazottak száma szintén növekvő tendenciát mutat a 2016/2017-es tanévtől kezdődően, azonban itt már a pandémia kitörésének tanévében (2019/2020) észlelhető a drasztikus visszaesés, melynek magyarázata a külföldre utazást korlátozó rendelkezések bevezetése volt. A képzési célú mobilitások esetében a járvány idején bevezetett távolléti oktatás nem okozott nehézséget, így az utazási korlátozás feloldásával a visszaesés az azt követő tanévre (2020/2021) már nem volt jellemző.

A 2018/2019-es tanévben a képzési mobilitáson részt vevő alkalmazottak száma 24 fő volt, míg a pandémia kitörésének tanévében 7 fő, majd az azt követő tanévben összesen 33 fő. A visszaesés a 2019/2020-as tanévben 71%-os volt, azonban a 2020/2021-es tanévben már 38%-os emelkedést láthatunk, amennyiben a 2018/2019-es tanévet vesszük alapul. Ezen adatokat az 5. ábrán közöljük.

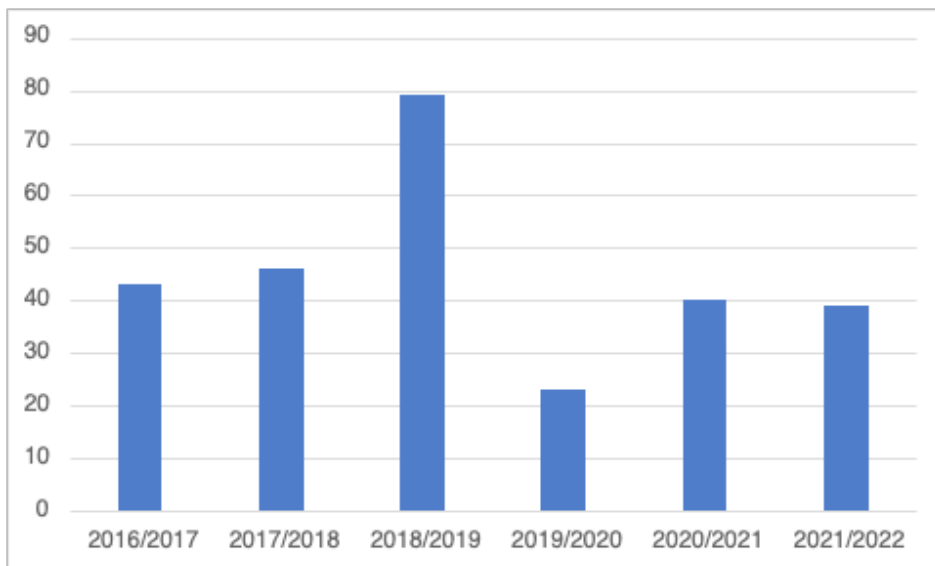


5. ábra. A képzési mobilitáson kiutazó alkalmazottak száma

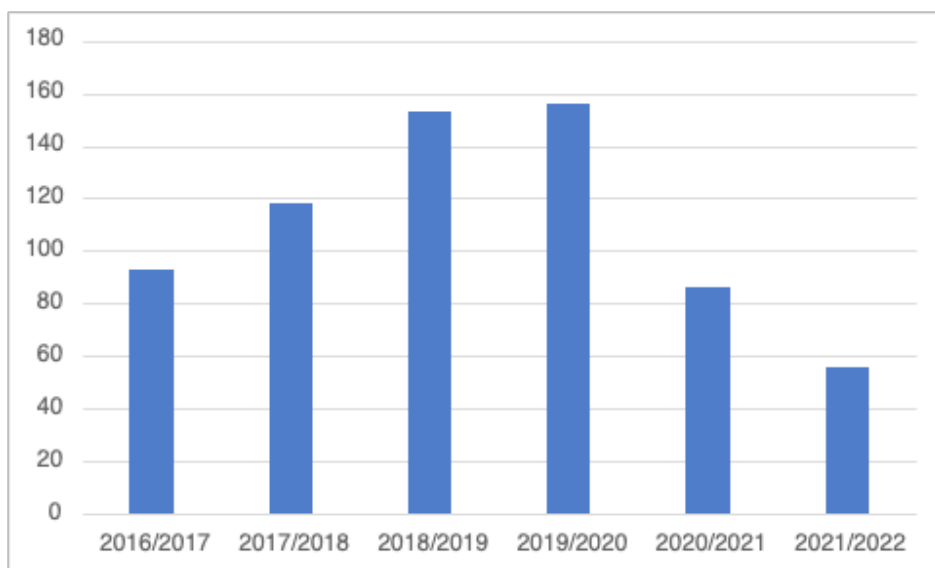
Szeretnénk a teljes alkalmazotti kiutazások számát is megvizsgálni az adott időszakban, tehát mind az oktatói, mind pedig a képzési mobilitásokét. Ennek számszerűsített adatait a 6. ábrán láthatjuk. Az összesített adatok esetében is látható a kiutazó alkalmazottak számának növekedése a 2016/2017-es tanévtől (43 fő) kezdődően egészen a 2018/2019-es tanévig (79 fő), majd pedig a pandémia kirobbanásának évében a kiutazott alkalmazottak számának drasztikus csökkenését tapasztaljuk: 2019/2020-es tanévben 23 fő, ami 71%-os visszaesést jelent. Itt azonban meg kell említenünk, hogy a pandémiát követő tanévben (2020/2021) a kiutazó alkalmazottak száma újra emelkedni kezdett.

Végezetül pedig nézzük meg a 7. ábrát, ahol az összesített adatok láthatjuk. Itt szerepelnek a kiutazott hallgatók és alkalmazottak összesítve. Az ábrán láthatjuk a kiutazott személyek növekedését a 2016/2017-es tanévtől kezdve (43 fő) egészen addig a tanévig (2019/2020), amikor a pandémia kirobbant (156 fő), majd az azt követő drasztikus csökkenést is. A 2020/2021-es tanévben 86 fő utazott ki (45%-os visszaesés), míg a 2021/2022-es tanévben 56 fő (64%-os

visszaesés a 2019/2020-as tanévhez képest). Bízunk benne, hogy a kiutazó hallgatók száma a 2022/2023-as tanévben újra növekvő tendenciát fog mutatni.



6. ábra. Az oktatói és képzési mobilitáson kiutazó alkalmazottak száma



7. ábra. A tanulmányi és a szakmai gyakorlati mobilitáson kiutazó hallgatók, valamint az oktatói és képzési mobilitáson kiutazó alkalmazottak összesített száma

Konklúzió

Tanulmányunkban a komáromi Selye János Egyetem Erasmus+ program egyes adatait vizsgáltuk a pandémia előtti, alatti és utáni időszakban a 2016/2017-es tanévtől egészen a 2021/2022-es tanévig. Külön vizsgáltuk a kiutazó hallgatói mobilitások számát, valamint a kiutazó alkalmazotti mobilitások számát.

A teljes hallgatói kiutazások számát megvizsgálva az adott időszakból láthattuk, hogy növekedés volt a 2016/2017-es tanévtől (50 fő) kezdődően egészen a 2019/2020-as tanévig (133 fő), majd a pandémiát követően időszakban a kiutazó hallgatók számának drasztikus csökkenését tapasztaltuk: 2020/2021-es tanévben 45 fő, míg a 2021/2022-es tanévben 17 fő. A 2019/2020-as tanévet követő visszaesés a teljes kiutazó hallgatók körében 65% volt.

A teljes alkalmazotti kiutazások számát megvizsgálva az adott időszakban láthattuk, hogy növekedés volt a 2016/2017-es tanévtől (43 fő) kezdődően egészen a 2018/2019-es tanévig (79 fő), majd pedig a pandémia kirobbanásának évében a kiutazott alkalmazottak számának drasztikus csökkenését tapasztaljuk: 2019/2020-es tanévben 23 fő, ami 71%-os visszaesést jelent. Itt azonban meg kell említenünk, hogy a pandémiát követő tanévben (2020/2021) a kiutazó alkalmazottak száma újra emelkedni kezdett.

Az összesített adatokból (kiutazott hallgatók és alkalmazottak összeítve) láthattuk, hogy a kiutazott személyek növekedése a 2016/2017-es tanévtől kezdve (43 fő) egészen addig a tanévig (2019/2020) tartott, ameddig a pandémia ki nem robbant (156 fő). Az azt követő tanévben (2020/2021) 45%-os visszaesést tapasztaltunk (86 fő), majd a 2021/2022-es tanévben 64%-os visszaesést (56 fő). Bízunk benne, hogy a kiutazó hallgatók száma a 2022/2023-as tanévben újra növekvő tendenciát fog mutatni.

Hivatkozott irodalom

- ANDORKA Rudolf (2006): *Bevézetés a nevelésszociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest
- BUDAVÁRI-TAKÁCS Ildikó (2011): *A tanácsadás szociálpszichológiája*. Szent István Egyetem.
- European Commission: *Erasmus+* Web: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/hu/about-erasmus/what-is-erasmus> Utolsó megtekintés: 2023. március 25.
- GIDDENS Anthony (2008): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- GULYÁS Attila – KRÉMER András – Z. PAPP Zsuzsanna (2018): *Normasértések kezelése*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest
- KOZMA Tamás (1991): *Bevézetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- LENGYEL Zsuzsanna (1997): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. II. kötet. Osiris Kiadó, Budapest.
- TORDAI Zita (2015): *Pszichológia és személyiségfejlesztés I. Óbudai*

TEACHER-STUDENT COMMUNICATION CHARACTERISTICS AND THE CRISIS SITUATION

Molnár, Nikoletta

*Eszterházy Károly Catholic University
Doctoral School of Education
molnar.nikoletta@kcmf.org.ua*

Introduction

The paper is a literature review, which aims to describe the main characteristics of teacher-student communication, as well as the concept of a crisis situation based on the available literature. Based on this, the paper can be divided into three parts: the first part is about communication in general, the second is about teacher-student communication at school, and the third part is about the main characteristics of the crisis and crisis situation. All three topics have a very extensive literature base, so they are presented without the aim for completeness, reflecting merely on some main literature sources. The author is looking for the answer to whether it is justified to change the communication or to look for new communication strategies in a life situation affected by a crisis.

Communication

The tool of human communication is language, through which thoughts are expressed. Psychology separates two basic forms of language use: comprehension and production (Pléh 1984. Atkinson and Hilgard 2005). Both forms appear during the individual's act of communication. On the one hand, one interprets what one hears, and on the other hand, one conveys their own thoughts to others using a system that ranges from speech sounds to sentences (speech). Of course, communicating with the help of language, through verbal signals, is not the only way to establish contact. Non-verbal, mimic signs are the basic means of conveying information and conveying emotions. At the same time, mimicry itself can trigger a given behavior or emotion from the receiving person (Atkinson and Hilgard 2005). Psychology considers thinking and the expression of thought (through speech) as a specific characteristic of human thinking (Kelemen 1970). Pedagogy also mentions the close relationship between thinking and communication. During cognitive communication, the thinking process takes place, and learning and knowledge acquisition also take place within its framework (Nagy 2000. Szőke-Milinte 2012).

Warren (1966) interprets communication at the level of consciousness. According to this, communication is the creation of contact between two consciousnesses. It does not limit it to verbal and non-verbal signals, but examines it in a complex way (Horányi 2003). Barnlund (1970) talks about the task of models, when he means the representation and description of a given object or event based on its external characteristics. He separates the models, on the one hand, according to their content, and on the other hand, in terms of what they are made of. Regarding the latter, the model can be plastic or symbolic. He interprets communication not as a reaction in a given situation, but as a transaction. This transaction in this context is necessary to achieve the goals of the individual. It discusses communication according to the following concepts: dynamic, continuous, circular, unrepeatable, irreversible (Horányi 2003).

Csepeli (1986) considers human communication to be multidimensional, as it completely interweaves human relationships. Similar to Barlaund's (1970) approach, he talks about the dynamics of human communication. It emphasizes the dependence of communication on the person, context and current situation. The problem of understanding and interpretation is also based on this (Balázs 2000. Horányi 2003).

Zrinszky (1990) shows the divisions of communication following Tamás Szecskő, when he examines the characteristics of interpersonal and intrapersonal communication. Complementing the sociological approach with a psychological approach, the individual's internal and external (with others) communication appears. The problem of internal (intrapersonal) communication is raised by Vygotsky (1956) when he examines the identity or difference between inner speech and thinking. Although he admits that certain parts and domains of thinking and inner speech are the same, the two activities can still be distinguished according to essential elements. Among the characteristics of inner speech, he classified speech without sound, sentences that are not finished aloud, and verbal memory (repeating or reciting a text without sound). It also differs from external speech activity with others in its structure and syntax, since in the case of internal speech we cannot speak of well-structured, carefully constructed sentences (Csepeli 1986. Zrinszky 1990).

Béla Buda (1986) describes that if we talk about different approaches to communication, we have to refer to verbal and non-verbal communication (Buda 1986). Both types appear during classroom communication (N. Kollár-Szabó 2004). Signs of non-verbal communication are expressed by facial expressions, movements and posture. Regarding the intention, we can talk about direct and indirect communication. Direct, i.e. intentional communication is

communication controlled by the will of the communicator. Indirect, i.e. unintentional, communication is communication that takes place regardless of whether the communicator wants the information or signal transmitted in this way to be expressed. Here, from a socio-psychological approach to communication, the organization of the individual's psyche, the personality and the Self play a role. The Self is responsible for consciously controlled processes, however, indirect communications serving the interest of the whole personality are expressed independently of its control. It can be said that direct and indirect communication are realized together during personal interactions that occur during everyday life (Buda 1986).

School communication

Speaking of communication models, it is worth referring to the characteristics of communication that can be observed in an organizational context, more precisely in a school context. Kozma (2001) mentions the school as an organization on the one hand as an organization that cooperates and works with other organizations. On the other hand, the organization itself is made up of smaller organizations and subunits. These can also be described based on the relationship system and internal relations of the subunits and internal organizations. The school is basically made up of the relationships between teachers and students, as well as the interconnection of the two groups. Of course, this is accompanied by the relationships with the various organizational units within the school and the relationships that appear within them, e.g.: technical staff, management. Based on the relationships of the organized organizational units, it describes four types of organizational schemes:

1. The school can be described based on the interactions and relationships between the student and the teacher.
2. The school can be considered as a kind of "pedagogical workshop", based on the joint work of the teachers working there. It is described from the point of view of the cooperation of the work groups working in it.
3. The office scheme interprets the school according to the hierarchical system of offices, it is structured and operates on the basis of the subordinate-superior relationship.
4. The plant or production analogy is significantly different from the office scheme, however, it differs from it only in one essential point. In the official hierarchical system, the education and status of the individual determines the place occupied by them. According to the business analogy, performance determines position.

Examining these, it can be said that none of them fully present the everyday functioning of the school. Each scheme suits them, however, from a different perspective and in different situations. While the functioning of the school can be described on the basis of the teacher-student relationship system in terms of classroom communication, e.g. the cooperation of teachers is also an essential element of the school relationship system (Kozma 2001).

In order to explore and understand the connections between communication and the crisis situation, it is necessary to review their essential elements and characteristics. From the point of view of the paper, in the case of communication, the investigation of the interaction between teacher and student, the relevant information provided by previous research and the available literature will be reviewed.

An overview of the general elements of communication can provide useful help for examining classroom communication (Szitó 1987).

Looking at its direction, it moves from the side of the communicator (transmitter) to the receiver (receiver), including the reaction and feedback of the receiving person (Szitó 1987. N. Kollár-Szabó 2004). Szitó (1987) writes in detail about the elements of the communication process, making its essential elements clear. Based on this, the elements of the communication process are as follows:

1. The initiator. In the majority of school communication, the teacher is the initiator of the communication, therefore his personality, style and dominance are decisive.

2. Encoding. This is the transformation of the message into a signal. The signal can be verbal or non-verbal (words, facial expressions, movements). It is essential that the initiator is able to assess his own communication characteristics and the competences of the receiving person or that he knows them properly. This is the key to successful messaging.

3. Transfer. Transmission is the creation of communication from the direction of the transmitter.

4. The message itself transmits the information to the receiving person. messages can be divided into primary and secondary messages. The primary message is the communication that the initiator considers to be the most important information and wishes to convey it in the most efficient way possible. The secondary message confirms and supports the primary one (usually a non-verbal signal, movement, etc.). It is important to remember that these are voluntary transmissions, which may be accompanied by unintentional signs on the part of the communicating party that may further strengthen the message or possibly interfere with understanding (e.g. inappropriate emphasis, uncertain facial expression during a statement, etc.)

5. The communication channels are understood as the routes through which the message is transmitted. Interpersonal and intrapersonal communication were discussed earlier. The communication channels are different for the two types of communication. During the internal communication of the individual, the nerves and muscles transmit the message, however, during interpersonal contact, the message transmission takes place with visible or audible (auditory or visual) channels, or with their combined presence.

6. The communication climate can be accepting or rejecting, which is based on the previous experiences and impressions of the sender and the receiver.

7. During reception, a person chooses the ones relevant to them from among the stimuli they receive through their selective attention.

8. The decoding process is the reverse of encoding, i.e. the transformation of the message/code into signals that the recipient interprets. Acceptance and interpretation depend significantly on the customer's previous experiences, schemas, and prior knowledge. Flexible schemes greatly help the absorption of new information, which is of particular importance during the teaching-learning process. It is important for the teacher to recognize how they can communicate the information they want to communicate most effectively to the students.

9. The responding person is essentially the receiver who gives feedback after receiving the communication. Of course, the reaction may fail, in which case the communication is considered incomplete. During classroom communication, the receiving person can react to what is communicated immediately (usually orally) or in a delayed manner (usually in writing).

10. The feedback is directed from the initiator to the recipient based on the reaction received. The feedback can be positive (the receiver understood the message), negative (in the absence of a reaction) or ambiguous (in the case of an uncertain reaction, difficult to interpret). In the teacher-student relationship, concrete, verbal feedback from the teacher can be considered characteristic (praise, criticism). Most of the time, the student sends non-verbal signals to the teacher, except in the case of verbal feedback specifically requested by the teacher (e.g. student response) (Szitó 1987).

Related to the teacher's dominance and initiating role, it is worth mentioning the research of Ágnes Antalné Szabó, which write about the impact of teacher communication on students and the development of student communication. It can be said that the teacher plays a dominant role in the lesson, so his communication, for example, serves the students. From a pedagogical point of view, the teacher's statements have different pedagogical goals.

The teacher's communication determines, on the one hand, the course of the lesson, and on the other hand, the student's behavior and current manifestations (Antalné-Raátz 2002. Antalné 2008. Antalné 2013.) Educational psychology also writes about the teacher's role as an initiator during classroom communication (Kelemen 1970. N. Kollár-Szabó 2004).

One of the specific features of teacher-student communication is the planning of teacher communication. From this point of view, the following types can be listed:

- planned speech
- partially planned speech
- spontaneous speech

Within the framework of the lesson, the teacher tries to plan what they will say, but depending on the situation, they can modify or supplement parts of it. In addition, the situation may require the creation of communications that the teacher did not plan in advance at all (Gósy 2005, Raátz 2005, Asztalos 2015).

The concept of crisis

Crisis is not a new concept. This is proven by the fact that we already find the word in the ancient Greek language. It can be said that the form used today also originates from the ancient Greek "krizei" version. The concept is used in the literature with two different meanings. One term is stalling, the other is turning. However, in the case of both interpretations, a common element appears in the course of the crisis, the turning point (Bóna 2015).

The concept of crisis is extensively dealt with in mental health. Along with this, the term also appears in the psychiatric glossary. It can be said that research in the fields of psychology provides extensive information about the concept of crisis and its effects on people. The crisis is interpreted as a possible source of spiritual or psychological illnesses, as a kind of problem causing confusion (Buda 1994).

Hamvas (1936) interprets the crisis in a person's life as a kind of thing to be overcome, as a blockage. He characterizes the concept as stagnation in the context of the transition from one phase of a person's life to another. According to the definition, this blockage can arise from different things depending on the person's character and circumstances. It can happen because the individual does not consciously want to move to the next phase of their life, maybe because of something they cannot move on from, or because they are simply afraid of what comes next (Hamvas 1936, 2013. Bóna 2015).

The development model that established the concept of developmental crisis was created by Erikson in 1950. This model is dynamic, the development also includes the stages of adult life. As a result of this approach, crisis situations can be divided into two groups: accidental (triggered by an event, random) and developmental (related to a new stage of life) (Hajduska 2010).

The definition of Cumming and Cumming (1962) distinguishes three groups of crisis. These are the following:

- The ones that cannot be avoided. These include e.g. biologically determined crises (adolescence, etc.).

- Crises that are partially or to a certain extent avoidable. The specialized literature classifies emigration or mobility for a part of society as a partially avoidable crisis.

- Crisis situations caused by accident. This group includes disasters and accidents (Hajduska 2010).

Based on the above, it is not surprising that disaster management provides extensive literature on crisis situations and their management. They deal in detail with the concept of crisis communication. Crisis communication should not be confused with communication in a crisis situation. Crisis communication and its scope of issues refer to the communication of the crisis itself, of the event that occurred. In terms of its nature, it is an information intermediary, mainly social-related communication. The concept also appears in the literature dealing with corporate and organizational operations, where the focus is already on mitigating possible damage and the consequences of the crisis (Bolgár-Szekeres 2009).

The crisis affects the behavior of both individuals, and groups and communities (Pintér 2018). Recently, the investigation of interactions in crisis situations and crisis-influenced life situations has become more and more relevant. It can be said that communication as interaction is an activity influenced by behavior (Szecskó 1974).

The crisis situation has an influencing effect on human behavior. The impact of the crisis on people can be manifested in behavior in many different ways, among them conflicting forms of behavior can also appear:

- complete inactivity
- withdrawal from the social sphere
- emotional outbursts (crying, laughing),
- unreasonable intolerance, aggression
- noticeable talkativeness or silence,
- hyperactive behavior (Bolgár-Szekeres 2009).

A change in circumstances and behavior can lead to a change in the previous communication practice (Pintér 2018).

Based on the literature, it can be said that human communication has many specific characteristics. Thanks to this, it can be approached and examined from an extremely wide range of angles. Communication in the classroom, as well as teacher-student interaction, is a specific communication situation, usually dominated by the teacher. The concept of crisis is not new, its origins go back to ancient times. The significant impact of the crisis on human life and its development can be observed. Its effects on human behavior should be highlighted, as it is directly related to the person's expressions and speech behavior in the group. Based on this, it can be concluded that the crisis situation calls for changes in previous communication practices and new communication strategies.

References

- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes (2008). A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv- Pedagógia* 2008(3-4)
- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes (2013). A tanuláslapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv- Pedagógia* 2013(4)
- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes – RAÁTZ Judit (2002). Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv az 5-6. évfolyam számára. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- ASZTALOS Anikó (2015). A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv- Pedagógia* 2015(2)
- ATKINSON, Richard C.- HILGARD, Ernest (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- HAJDUSKA Marianna (2010): *Krizislélektan*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- BUDA Béla (1986): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó, Budapest.
- BUDA Béla (1994): *Mentálhigiéné. A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei*. Animula Egyesület, Budapest
- Prof. dr. BOLGÁR Judit Nyá. Mk. - Ezredes SZEKERES György Mk. Alezredes (2009): *Katasztrófa és kríziskommunikáció lélektani alapjai*. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Kossuth Lajos Hadtudományi Kar. Elektronikus jegyzet
- BÓNA Adrienn (2015): A krízis lélektana. In: Kiss E. Cs.–Sz. Makó H. (szerk): *Gyász, krízis, trauma és a megküzdés lélektana*. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Pécs, 2015
- CSEPELI György (1986): A kommunikáció. In: Dr. Balázs Sándor (2000): *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*. Szöveggyűjtemény. OKKER Kiadó, Budapest
- GÓSY Mária (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest
- HAMVAS Béla (1963/2013): *Világnálság. Válogatás Hamvas Béla folyóiratokban megjelent cikkeiből*. Hamvas Béla Kulturakutató Intézet, Budapest
- KELEMEN László (1970): *A gondolkodás nevelése az általános iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest
- KOZMA Tamás (2001): *Bevetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- NAGY József (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest
- PINTÉR Dániel Gergő (2018): A szituációs kríziskommunikációs elmélet és a kommunikációs keretezés elmélet kapcsolódási pontjainak, korlátainak és fejlesztési lehetőségeinek feltárása a 2016-os budapesti robbantással kapcsolatos rendőrségi sajtótájékoztató médiaelemzése során. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest
- PLÉH Csaba (1984): A beszéd pszichológiája. In: Büky Béla, Egyed András, Pléh Csaba (1984): *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei*. Tankönyvkiadó, Budapest
- RAÁTZ Judit (2005). A beszéd fajták. In: Róka Jolán (szerk) *Szónoklatok nagykönyve iskolaigazgatóknak*. Raabe Kiadó. Budapest, 1–24.
- SZECSKÓ Tamás (1974): Köznapi kommunikáció. In: Dr. Balázs Sándor (2000): *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*. Szöveggyűjtemény. OKKER kiadó, Budapest
- SZITÓ Imre (1987): *Kommunikáció az iskolában*. Iskolapszichológia füzetek, ELTE
- SZŐKE-MILINTE Enikő (2012). A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv- Pedagógia*, 2012(2)

- WEAVER, Warren (1966): A kommunikáció egy matematikai modellje. In: Horányi Özséb (szerk.) (2003): *Kommunikáció I. - A kommunikatív jelenség*. General Press Kiadó, Budapest
- ZRINSZKY László (1990): A kommunikáció fajai. In: Dr. Balázs Sándor (2000): *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái*. Szöveggyűjtemény. OKKER kiadó, Budapest

A II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA ÉS AZ UNGVÁRI NEMZETI EGYETEM MAGYAR HALLGATÓI KÖZÖTTI TÁRSAS KAPCSOLATOK ÖSSZEHASONLÍTÁSA ÉS EZEK HATÁSA A KÉT INTÉZMÉNY HALLGATÓINAK EREDMÉNYESSÉGÉRE

Pallay Katalin – Nagy-Füzesséry Bernadett

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Egri Lenkey János Általános Iskola
pallay.katalin@kmf.org.ua
bernadett3131@gmail.com*

Bevezetés

A társas kapcsolatok jelentősége pótolhatatlan az emberek életében, melynek alapja a szocializáció. A szocializáció a társadalomba való beilleszkedés folyamata, amely során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésformákat. A felsőoktatási szocializáció legfontosabb résztvevőit a hallgatótársak alkotják, akik társas támogatást nyújtanak egymásnak, információkat cserélnek egymás között, tanulmányi célok iránti elköteleződést biztosíthatnak, illetve magatartásmintákat továbbítanak. A társas támogatásnak lényeges részét alkotják a hatalmi és információskapcsolatok és viszonyok. Az akinek széles és stabil támogatói köre van, könnyebben jut hozzá fontos információkhoz, és könnyebben tudja érdekeit/akaratát érvényesíteni, így a tanulmányiban is eredményesebbnek bizonyul.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán (II. RF KMF) teljes mértékben magyar tannyelven történik az oktatás, az egyetemen viszont csak részben, az Ukrán–Magyar Oktatási-Tudományos Intézetben (UNE UMOTI) van lehetőség magyar nyelven tanulni. Jelen tanulmány célja a II. RF KMF és az UNE UMOTI magyar hallgatóinak társas kapcsolatai elemzése, összehasonlítása, illetve megvizsgálni, milyen hatással van ez a tanulmányi eredményességükre. Arra a keressük a választ, hogy milyen szintű társas kapcsolattal rendelkeznek a vizsgált intézmények hallgatói, van-e közöttük észlelhető különbség, pozitív hatással van-e a tanulmányi eredményességükre, milyen további tényezők befolyásolják azt, illetve a szervezetekben lévő tagság, valamint a különböző programokon való részvétel pozitívan hat-e a kapcsolati tőke kialakulására és az eredményességre.

Társadalmi tőke, eredményesség és társas kapcsolatok

Bourdieu (1978) szerint az iskolai siker elsősorban a kulturális tőke családi transzmissziójának eredménye, amelynek következtében folyamatos az egyenlőtlen társadalmi struktúra reprodukciója. A kulturális tőke mértéke a tanulmányi beruházási stratégiákat is meghatározza, mégpedig nem csupán a tanulmányi eredmények által, hanem a társadalmi rétegekre jellemző habitus által. Az iskola feladata az lenne, hogy mérsékelje a származási egyenlőtlenségeket, azonban kiválasztási, értékelési és pálya-előkészítési mechanizmusai által rekonstruálja, sőt felerősíti azokat, s ezáltal a kulturális tőke egyenlőtlen elosztásának fenntartásához járul hozzá (Bourdieu 1978; Pusztai 2003). A másik megközelítés szerint ezt megelőzheti a tanulót körülvevő közösségek által teremtett erőforrások hatása.

Számos kutatás foglalkozik a társadalmi tőke és az iskolai eredményesség összefüggései vizsgálásával. A kutatások egyik része az eredményességet oktatáspolitikai, közgazdasági alapon, másik része pedig az oktatásszociológia szempontjait használva, az egyén társadalmi mozdíthatósága, magasabb státusz elérése szempontjából vizsgálja. Az első esetben jórészt a képzés szűkebb, pénzügyi értelemben vett, túlnyomórészt rövid távú költséghatékonyságát elemzik, a második esetben az oktatás különböző szintjei közötti továbblépést (Pusztai, 2009).

Az iskolák eltérő értékelési rendszerétől független standardizált teszteredményeket elsősorban a továbbtanulást és a munkapiaci belépést meghatározó, alapvető kulturális kompetenciák és tudás területein alkalmazzák függő változóként. Az európai kutatásokban a legutóbbi időig az iskolázottság (iskolai végzettség vagy az iskolai évek száma), a továbbtanulási aspirációk és az intézményválasztás volt a leggyakrabban alkalmazott függő változó. A tantárgyi érdemjegyekkel szembeni kritikákat, mely szerint ezek érvényességének intézményenkénti hibaaránya magas, mivel a tanulók más teljesítményét is megjelenítik bennük a tanárok felváltotta a sztenderdizált teszteredményekkel szembeni gyanakvás, mondván, hogy nem releváns tudást mérnek, illetve bizonyos oktatási hagyományok szerint nevelkedett diákokat előnyös helyzetbe hoznak (Pusztai 2009).

A társadalmi integráció hatása a tanulmányi eredményességre

Amikor a konstruktivista közösségértelmezés és Coleman társadalmi tőke elméletének megfontolásai alapján értelmeztük a hallgatók intézményi beágyazottságának kérdését, abból a korábbi kutatási tapasztalatból indult ki Pusztai (2011), hogy a hallgatói közösségek kapcsolathálózati struktúrája és a kapcsolathálóban közvetített információk, értékek és normák tartalma, illetve azoknak a szervezeti célokhoz való kapcsolata nagy mértékben befolyásolja az egyén iskolai pályafutását (Pusztai 2011).

Astin (1984) és Tinto (1993) az eredményes cselekvés magyarázataként a hallgatóknak az intézmény társadalmába való integrációját kívánta modellezni. Átfogó modelljeikben a hallgatók formális és informális társas rendszerekkel való összekapcsolódását gondolták végig, s Tinto kifejezetten azt állította, hogy az ezekben való kapcsolati integráltság olyan módon hat a teljesítményre, hogy a hallgató ennek révén eloldódik a felsőoktatás világából kifelé vonzó kötések-től, s a gyakori interakciók révén konformálódik a felsőoktatás befelé vonzó erőihez. A hallgató olyan mértékben integrálódik, amennyire képes osztozni a hallgatótársak normáiban, értékeiben, s amennyiben betartja az intézményi közösség vagy alközösség tartós formális és informális követelményeit. Miközben az integráció növekszik vagy erős marad, a hallgatói elkötelezettség mind a személyes tanulmányi célok, mind az intézmény irányában nő, s ez jótékonyan hat a teljesítményre. Az integráció hiánya eltávolodáshoz, lemorzsolódáshoz vezet. A tanulmányi és szociális integráció elmélete hosszú ideig az egyetlen domináns magyarázatnak számított a kérdésben. Az elmélet érvényességét Pusztai korlátozottan találta, hiszen a hallgatói szocializációról szólva rámutatott arra, hogy nem feltételezhető az, hogy az intézményekben kitapintható egy jól megragadható, ideális irányba ható közös kultúra, s a hallgatótársadalom sem alkot egy olyan egységes alakulatot, amelybe lépve univerzális hallgatói kultúrát sajátíthatna el az új belépő. Az elmélet felülvizsgálata alapján megállapítható, hogy az nem minden hallgatói csoportra érvényesíthető, mert a felsőoktatási expanzió újabb hullámaiban azok is megjelentek a felsőoktatás közelében, akik nem csak a kemény társadalmi státusmutatók szempontjából térnek el a hagyományos hallgatóktól. Azt a következtetést vonta le, hogy a kapcsolati integráltság csak bizonyos hallgatói csoport és meghatározott intézmény találkozása esetén válik teljesítményt támogató erővé. A másik meghatározó elméleti modell Bourdieu nevéhez köthető, melyben elsősorban a hallgatói és az intézményi szokás összeilleszkedésével magyarázzák az egyén teljesítményét. Ez az elmélet azokon a pontokon nem ad kellő magyarázatot, amikor a nem-tradicionális hallgatói csoportokon belül mutatkozó eredményesség-különbségekre keresünk választ. A habitus erősen összekapcsolódik a kemény társadalmi státusmutatókkal, így a hallgatók osztályokon, osztályfrakciókon belüli teljesítményének eltérései nem értelmezhetők ennek segítségével (Pusztai 2011; 2014).

A hallgatói szocializáció és az intézményi integráció elméleteiben az oktató az egyik meghatározó szocializációs ágens, mivel tantermi és tantermen kívüli körülmények között is többoldalú hatást gyakorol a hallgatókra. Több kutatás szerint azonban a felsőoktatási intézményi környezetben az intergenerációs informális kapcsolattartás nagyobb hatással van a hallgatói

beágyazódásra, s annak révén a kedvező tanulmányi döntések meghozatalára, mint az eredményes oktatói cselekvés révén előálló kognitív fejlődés (Astin 1998). Ami az oktatókkal való kommunikáció és a hallgatói társadalmi háttér összefüggését illeti, egyesek azt állítják, hogy az alacsonyabb státusúak körében az előbbi határozottabb jelenlétére van szükség (Pusztai 2013). A hallgatók extrakurrikuláris tevékenységei szintén alkalmasak arra, hogy az egyént a felsőoktatás kortárs közösségébe integrálják. A szakkollégiumi tagság, valamint a saját egyetem által kínált iskolarendszeren kívüli képzésekben való részvétel, emellett a diákszervezeti tagság is ösztönzést kínálhat erre.

A hallgatói intézményi odatartozás elemzése alatt Pusztai (2011) individuális attribútumra bukkant, melyet a felsőoktatási hallgatók beágyazódásának neveztek el. A beágyazódás relációs és kulturális rétegeit különítette el. A hallgatók felsőoktatásba lépése, tanulmányi orientációja, a normákról és a többletmunkáról vallott felfogása, biztonságérzete és eredményessége azoktól a kapcsolatoktól, diskurzusoktól függ, amelybe beágyazódnak. A beágyazottság eredetileg gazdaságszociológiából eredő fogalma Coleman társadalmi tőkekonceptiójának egyik fontos építőeleme. Azt a mértéket és minőséget jelenti, ahogy az egyén a személyes kapcsolathálóiba, illetve tágasabb társas kontextusába bekapcsolódik. A beágyazottság granovetteri koncepciójából kiindulva egyrészt a hallgatók személyes kapcsolatai (relációs beágyazottság), az őket körülvevő kapcsolatháló struktúrája (strukturális kontextus), a tevékenységrendszerük beágyazottsága, valamint a környezetükben domináns értékek és normák hatása (kulturális beágyazottság). A hallgatók személyes kapcsolati beágyazottságát több dimenzióban vizsgálták, az inter- és intragenerációs relációk viszonylatában, amelyben a kapcsolatok irányultsága, a beágyazódás ereje és multiplicitása, az egyén intézményen belüli és kívüli társas tevékenységeinek köre és egymáshoz való viszonya kapott figyelmet. Az integrációs elméleteket tesztelő modell értelmében az intragenerációs beágyazottság akkor jön létre, ha a hallgató minél teljesebb mértékben tagjává válik az egyetemi hallgatótársadalomnak. Ez a beágyazódás teszi képessé arra, hogy a nem egyetemista kortársaihoz képest sajátos életcélokat, értékeket és normákat valljon magáénak. Természetesen – ahogy az előző fejezetekben érveltünk – korántsem gondolhatunk egységes hallgatói kultúrában, azonban a korábbi empirikus vizsgálatok szerint minden feltárt heterogenitásuk ellenére az ifjúsági kultúra sajátos belső szigetét képezik a felsőoktatás hallgatótársadalmi (Pusztai 2011, 2014).

Vizsgálták az összefüggéseket az intézményen belüli formális intergenerációs kapcsolatok karakterét elemezve a hallgatók extrakurrikuláris (tanulmányokkal és kutatásokkal összefüggő) tevékenységrendszerének a to-

vábktanulási tervvel. A részvétel belső struktúráját feltárva elkülönítették egymástól azon tevékenységeket, amelyek az oktatók és a hallgatók elmélyült szakmai interakcióit sejtető együttműködésekről vallanak, s amelyek felfoghatók a tanulmányi-tudományos szervezeti beilleszkedés egyik lehetséges indikátorának. A második faktort a hallgatók egymás közötti tanulmányi és tudományos együttműködésének vagy pályázati versengésének manifesztációjaként azonosították. Megállapítható, hogy az intergenerációs kooperáció egyértelműen a hasznára válik minden szülői iskolázottsági csoporthoz tartozó hallgatónak (Pusztai 2013).

Leginkább az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek aspirációira hat, de a közép- és felsőfokú végzettségűek gyermekeinek is lendületet ad. Az intra- és intergenerációs kapcsolatok erősségének kifejezésére olyan indexet alkottak, amelyben a hallgatókhoz aszerint rendeltek pontszámot, hogy hányféle kapcsolattartási formából tudtak profitálni. Minél többretű volt a kapcsolatuk a tanárral vagy kortársaival, annál magasabb pontszámot rendeltünk hozzá. (Pusztai 2010) generációs versengés lényegében csak a magas iskolai végzettségű családi háttérrel rendelkezők számára jelent igen jelentős erőforrást, az alacsonyabb iskolázottságú szülői csoportokban kevésbé, sőt az alapfokúak számára egyáltalán nem ösztönző. A hallgató intergenerációs beágyazottságáról nemcsak az általa elvégzett tevékenységek, hanem az egyetemi-főiskolai környezetben általa tapasztalt környezeti megnyilvánulások árulkodnak. Ennek a megközelítésnek a lényegi eleme, hogy a hallgató az integráltsága révén az intézményben összegyűjtött tapasztalatai – s főleg a társas kontextusa tükrébe nézve – folyamatosan újraalkotja magában a belépéskori terveit, céljait, továbbtanulási aspirációit. Az intézményi környezetben szerzett ilyen szignifikáns tapasztalatok közé tartoznak a rá irányuló, őt segítő tevékenységek, az egyetem vagy főiskola hallgatói jövőt építő jelenlétének percepciója (Pusztai 2010, 2011).

Megfigyelhető, hogy az intragenerációs beágyazottság a hallgatói kontextusban domináns nézetek kedvezőbb befogadását segíti, ami azonban nem minden esetben közelít az akadémiai eszményhez. Az individuális beágyazottsági szint leolvasható abból, hogy a hallgató mennyire azonosul a közvetlen intézményi környezet normáival, értékeivel, s mennyiben hajlik az intézményi közösség formális és informális elvárásaihoz való alkalmazkodásra. Ezenkívül rámutattak arra, hogy az erős beágyazódás nem minden esetben támogatja a hallgatók tanulmányi eredményességét, amit a tanulmányi előrehaladás szempontjából kedvezőtlen nézetek intézményi kontextusban való népszerűségével magyaráztunk (Pusztai 2011; 2012). Ebből kifolyólag fogalmazódott meg, hogy az intézményi környezetet önálló, kontextuális szinten megragadható változóként szükséges identifikálni (Pusztai 2014).

A kortárs kampuszközösségek tagjai két nagy csoportba sorolhatók aszerint, hogy az életük mekkora hányadát foglalja le az egyetemi-főiskolai közegben való létezés. A hallgatók tanulmányi pályafutásával foglalkozó szakirodalom azonban határozottan megkülönbözteti egymástól azokat, akik ebből a szempontból teljes értékű hallgatói életet élnek, s azokat, akik valamilyen okból több kontextusban osztják meg magukat. A nem maradéktalanul integrálódó hallgatók közé sorolhatók a külső munkahelyeken dolgozó, a máshol is tanulmányokat folytató, a házastárssal és eltartottal együtt élő, valamint a bejáró hallgatók. Az integráltság szempontjából speciális típust alkotnak a korábban más intézményekben felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók, akik a közelmúltban már egyszer átettek egy, vélhetően a jelenlegitől eltérő hallgatói kultúra elsajátításán. Amikor ezeket az indikátorokat egyenként vizsgáltuk, azonos szülői iskolai végzettség mellett a következők gyakoroltak egyértelműen szignifikáns pozitív hatást: az oktatóba és az egyetem vezetésébe vetett bizalom, az a benyomás, hogy az egyetem törődik a hallgatóval (intézményesen gondoskodik, pl. karriertanácsadással), a hallgató bekapcsolódása kutatási, tanulmányi lehetőségbe, részvétele az intézmény által szervezett felnőttképzésben, belső tanulmányi és érdekképviseleti szervezeti tagsága, illetve szülei és saját korábbi kapcsolathálóijához képest jelentősen bővült kapcsolathálója a tanulmányi mobilitás felé vonzó személyekkel (Pusztai 2011).

A hallgató magával hozott (demográfiai, társadalmi, kulturális és regionális) jellemzőin túl felsejlik egy olyan erőforrás-együttes, ami az egyetemi-főiskolai évek alatt szerzett társas tapasztalatok, az intézményben elérhető fő szocializációs ágensekkel fenntartott kapcsolatok révén áll elő. Úgy tűnik, ez alkalmas arra, hogy önálló és mérhető módon befolyásolja a hallgatói pályafutást. Az intézményi hatás egy jelentős szelete határozottan megragadható az inter- és intragenerációs beágyazottság befolyásának elemzése során. Feltűnő, hogy ezek a hatások nincsenek egymással harmóniában, az intergenerációs kapcsolati beágyazottság minden esetben erős pozitív hatással bír, míg az intragenerációs hálózati kötődés hatása nem konzekvensen pozitív. Az intézménybe való többszemponútú beágyazottság kifejezetten támogató hatással bír, a kampuszhoz kötődő extrakurrikuláris és önkéntes tevékenység segíti az eredményeséget, azonban a hallgatótársadalom világlátásában való osztozás különösen a mesterképzésben látszik visszahúzósnak. A többi változó hatásainak kiszűrése után egyértelműen és szignifikánsan ható erők az oktató-hallgató kapcsolat elsősorban informális oldalára irányították a figyelmet. Ennek legmarkánsabb alkotóeleme a hallgató és az oktató kapcsolattartásának az a vonatkozása, melynek eredménye az a hallgatói percepció, hogy a személyes pályafutását legalább

egy oktató figyelemmel kíséri. Az oktatói világlátás megismerésére azonban csak az oktató-hallgató interakciók bizonyos gyakorisága és mélysége esetén van lehetőség, s a harmónia kialakulása más, hatást gyakorló értelmező közösségek befolyásának függvényében inkább csak potenciális. A többi változóval összemérve is megerősíthető egyes intézményen kívüli közösségek önálló és pozitív hatása a hallgatók valóságkonstrukciójára. Ezek a nemzeti kisebbségi, a vallási és civil közösségekhez való tartozás, szórványosabban a kollégiumi kontextus, a tanulóorientált családi kapcsolatháló és a szoros baráti szövetség. A kisebbségi és a vallási, valamint civil közösségekhez tartozás felsőoktatási tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatása további finomabb, terepközeli megközelítést alkalmazó kutatásokat, kiemelt figyelmet igényel (Pusztai 2011).

A határon túli oktatási intézmények teljesítményéről és a diákok tanulmányi eredményességéről elsősorban a közoktatási PISA-vizsgálatok alapján mérhetők. A 2003., 2006. és 2009. évi idősoros adatokból kiderül, hogy a kisebbségi diákok teljesítménye elmarad a többségi diákokétól, azonban az adatok finomabb elemzése arra is rávilágít, hogy kontextusbeli hatások is érvényesülnek. Az őslakosnak számító kisebbségi csoportokhoz tartozó diákok iskolai teljesítményét ugyanis az adott országban mérhető teljesítmények és az anyaországi szomszédság is befolyásolják. Az is észrevehető, hogy abban az esetben, ha egy intézményben (egy településen) kisebbségiek vannak többségben, akkor a kisebbségben lévő, de valójában többségi tanulók teljesítenek alul. A határon túli magyarok esetében a nemzetiségi részarányok mellett releváns kérdés, hogy az anyanyelvi vagy az államnyelvi oktatásban résztvevők teljesítenek-e jobban. A kisebbségi magyarok előrejutásának feltétele a kisebbségi oktatás sikeressége és a diákok tanulmányi eredményessége (Pallay 2019; Szemerszki 2015).

A kutatás célcsoportja, a kutatási minta

Kutatásunk célcsoportját a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán–Magyar Oktatási-Tudományos Intézetének hallgatói képezik. E két intézmény biztosítja a nemzeti kisebbség megmaradását, hiszen Ukrajnában ezekben az intézmények nyújtanak lehetőséget a kárpátaljai magyarok számára anyanyelvükön diplomát szerezni. A főiskolán teljes mértékben magyarul történik az oktatás, az egyetemen viszont csak részben, az Ukrán–Magyar Oktatási-Tudományos Intézetben van erre lehetőség. Ennek függvényében fontosnak tartottuk megvizsgálni a magyar hallgatók társas kapcsolatait, hiszen a két tanintézményben a nemzeti kisebbség másképp integrálódhat, mégpedig ennek az az oka, hogy a főiskolán a magyarok többségben vannak, míg az egyetemen ennek az ellenkezője figyelhető meg.

A mintavétel véletlenszerűen történt. A két intézményből összesen 154 válasz érkezett, a főiskola hallgatói közül 114 (az egész főiskolán 855 hallgató van jelenleg), az egyetemről 40-en (Ukrán–Magyar Oktatási-Tudományos Intézetben 69 diák tanul). A minta nem tekinthető reprezentatívnak, viszont betekintést mutathat a két intézményben kialakult viszonyokról, a magyar hallgatók kapcsolati jellemzőiről és eredményességéről.

Kutatásunk eszköze a kérdőív volt. A kérdőív összeállításával törekedtünk arra, hogy jól megfogalmazott kérdéseket és állításokat tegyünk fel és a várható válaszokat is igyekeztünk jól megfogalmazni, több kérdésben nyújtottunk lehetőséget egyéni válasz megadására. A kérdőív tartalmaz részben saját, részben adaptált kérdéseket is.

Tanulmányunkban többek között arra keressük a választ, hogy melyek azok a tényezők, amelyek hatnak a hallgatók társadalmi tőkájére és kapcsolataikra. Vizsgáljuk, hogy milyen különbségek vannak a II. RF KMF és az UNE hallgatóinak a társas kapcsolatai között, valamint választ szeretnénk kapni arra a kérdésünkre, hogy milyen hatással van ez a diákok eredményességére. Milyen különbségek vannak a két intézmény nappali és levelező tagozatos kapcsolati tőkéje és eredményességei között, eredményesebbek-e a nappali tagozatosak? Vizsgálandó kérdés, hogy a hallgatók mennyire kötődnek a tanintézményhez, illetve ebben milyen részt képeznek a tanárok, diáktársaik támogatása, s ennek milyen hatásai lehetnek az eredményességre. További kutatási kérdés, hogy a szervezeti tagság, valamint a különböző programokon való részvétel pozitívan hat-e a kapcsolatok kialakulására. Végül azt vizsgáljuk, hogy a szocio-demográfiai háttér hogyan befolyásolja a kapcsolatok kialakulását és a felsőoktatásban való eredményességet.

A következőkben a kérdéseinkre adott hipotetikus válaszainkat mutatjuk be a szakirodalmak alapján:

1. *hipotézis:* Feltételezzük, hogy a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói magasabb kapcsolati tőkével rendelkeznek, mint az Ungvári Nemzeti Egyetemé.

2. *hipotézis:* Pusztai (2015) és Szemerszki (2015) kutatási eredményei alapján azt a hipotézist állítottuk fel, hogy a hallgatók tanulmányi eredményessége összefüggésben van a családi háttérrel.

3. *hipotézis:* Úgy véljük, hogy a magasabb kapcsolati tőke pozitív hatással van a diákok tanulmányi eredményességére.

4. *hipotézis:* Feltételezzük, hogy azon hallgatók, akik különféle szervezetek tagjai, valamint programok aktív résztvevői, magas társadalmi tőkével rendelkeznek, mely pozitívan hat az eredményességükre (Pusztai, 2011).

A társadalmi háttérvizsgálat eredményei és összehasonlítása a II. RF KMF és az UNE UMOTI hallgatói között

A kutatásban nagyobb részben a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói vettek részt, mely azzal magyarázható, hogy a főiskolán több magyar ajkú diák tanul, mint az UNE Ukrán–Magyar Oktatási-Tudományos Intézetben. Ami a nemi megoszlást illeti, a lenti diagramon is látható, többségben vannak a nők (76,6%), míg a férfiak csupán 23,4%-ban vettek részt. Ha külön nézzük az intézmények kitöltőinek a nemi megoszlását, szignifikáns különbséget nem észleltünk, a főiskolások között 87,7% nő, az egyetemisták között pedig 80%. Számos kutatásban esik szó arról, hogy a pedagógus munka elnöiesedett, s ezt az alábbi minta is szemlélteti. A tanári szakma a jövedelem szempontjából évről évre csökken, így a férfiak inkább jobban jövedelmező pályát céloznak meg.

A megkérdezettek nagyobb része, pontosabban 60,4%-a nappali tagozaton végzi tanulmányait, 27,3%-a két szakon tanul, nappalin és levelezőn is egyaránt. A legkisebb arányban a levelező tagozatosak töltötték ki. Ez a tényező is befolyásolhatja a kapcsolati tőkét a hallgatótársak között, hiszen aki nappali tagozaton tanul, az több időt tölt együtt a többi diákkal, mint a levelezősök. Továbbá láthatjuk a hallgatók tagozati megoszlását a két vizsgált intézmény között (4. ábra). Érdekes, hogy azok a diákok, akik a nappali és a levelező képzésben is részt vesznek, nem minden esetben a választott intézményben végzik a második szakon a tanulmányaikat. Négy diák vesz részt a Nyíregyházi Egyetem Gazdálkodás és menedzsment szakán, egy diák a Debreceni Egyetemen tanul.

Megkérdeztük azt is, hogy a tanulás mellett van-e munkaviszonyuk, hiszen ez is hatással lehet a kialakult kapcsolataikra. A hallgatók 35,1%-a dolgozik, melyet Chi-négyzetpróbával összevetettünk a tagozattal. Szignifikáns eredményt kaptunk a munkavállalás és a tagozat között (1. táblázat), a levelezősök 92% dolgozik.

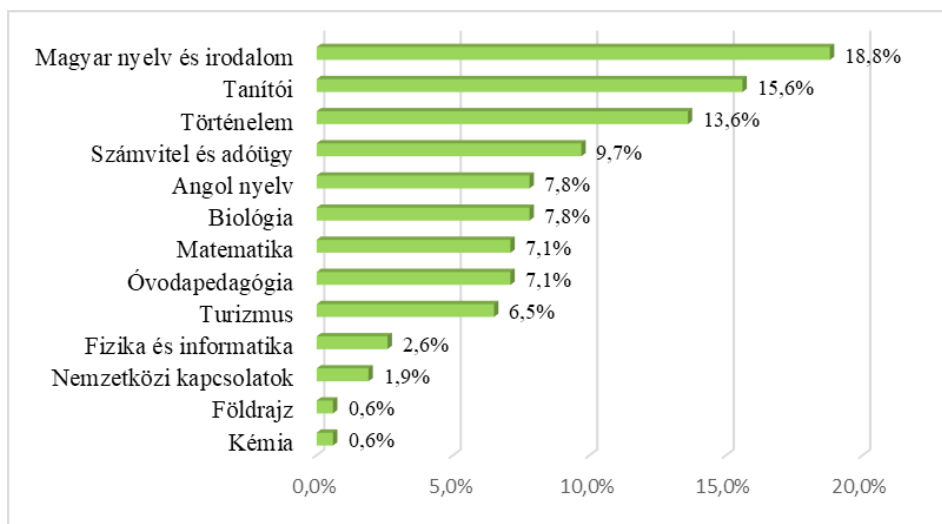
1. táblázat. A munkavállalás és a tagozat összefüggése

		Dolgozik-e tanulás mellett?			
		Igen	Nem	Chi-négyzet	Sig
Tagozat	Nappali	24%	76%	42,489	0,000
	Levelező	92%	8%		

Forrás: saját szerkesztés

A kérdőív kitöltése véletlenszerű mintavétellel történt, így különböző szakokról érkeztek válaszok. A diagram jól bemutatja, hogy legnagyobb arányban a magyar nyelv és irodalom (18,8%), tanítói (15,6%), a történelem (13,6%)

szakosok töltötték ki a kérdőívet, de nem sokkal vannak lemaradva a számvitel és adóügy szakos hallgatók sem. A földrajz és kémia szakról csupán 1-1 válasz érkezett.



1. ábra. A hallgatók szakok szerinti megoszlása

Forrás: saját szerkesztés

Feltérképeztük a diákok családi állapotát. A hallgatók többsége egyedülálló volt a kérdőív kitöltésekor (53,2%), csupán 7,8% házas, illetve egy személy választotta az elvált opciót. A többiek élettársi- vagy párkapcsolatban vannak. Az eredménynek feltehetően az lehet az oka, hogy a hallgatók még túl fiatalok a párkapcsolathoz vagy a családalapításhoz, hiszen a kitöltők korosztályát tekintve is ez figyelhető meg. Akik az egyedülálló vagy párkapcsolatban élő státuszt választották, életkoruk 17–19. A házassági státusz jelenléte inkább a 24 év fölöttiekénél tekinthető meg.

Az egyik leglényegesebb tényezőkhöz tartozik a családi háttér, és ennek hatása a kapcsolatokra, tanulmányokra. Ezért felmértük a család anyagi helyzetét, illetve a szülők iskolai végzettségét. Az anyagi helyzetükről a hallgatók 63 százalékban átlagosnak ítélték meg saját családjukat, csupán 3,9%-nak átlagosnál rosszabb.

Az adatok együttes kezelése során megfigyelhető, hogy a hallgatók édesanyjai legnagyobb arányban érettségivel rendelkeznek (35,7%), viszont a diplomásoké sincs nagyon ettől lemaradva, hiszen 34,4%-a rendelkezik diplomával. Továbbá 23,4%-a szakiskolát fejezett be. Azok, akik kizárólag általános

iskolát végeztek, csupán 6,5%. A kitöltők édesapjának iskolai végzettségének a megoszlását a 14. ábra mutatja be. Ami őket illeti, köztük nagyobb az aránya a szakiskolával rendelkezőknek (37%). Érettségivel a hallgatók édesapjának 27,3%-a rendelkezik, diplomával pedig 23,4%. Rákérdeztünk arra is, hogy rendelkeznek-e PhD-fokozattal, négy diáknak az édesapja rendelkezik ilyen fokozattal. Az édesanyákhoz viszonyítva, az apák között több, aki csupán általános iskolát végzett (12,3%), viszont érdekes az, hogy a diplomával rendelkezők aránya is magasabb. Elmondható az adatok alapján, hogy a PhD-fokozattal rendelkező szülők a főiskolások közül vannak, míg az egyetemisták szülei ilyen fokozattal nem rendelkeznek. Továbbá az is megállapítható, hogy azok, akik csupán általános iskolával rendelkeznek, arányban több megtalálható a főiskolások között. Összességében megállapítható, hogy a hallgatók nagyobb része elsőgenerációs értelmiségként végzi tanulmányait.

Társas kapcsolatok jellemzésének összehasonlítása a II. RF KMF és az UNE UMOTI hallgatói között

A családi kapcsolat mellett az emberi élet meghatározói a baráti kapcsolatok. A közeli jó barátok számára kérdezve közvetve ráláthatunk a baráti kapcsolatok mélységére. E kérdésre életkortól, érettségtől, és persze személyiségtől függően nagyon eltérő válaszokat kaphatunk, így nehéz általánosan érvényesnek tekinthető átlagszámot megnevezni. Ugyanakkor általában a közeli jó barátok számának növekedésével ellenkező arányban változik ezen kapcsolatok biztonsága, mélysége, minősége. Az is bizonyos, hogy az évek előrehaladtával és a belső érési folyamattal együtt jár, hogy a közeli jó barátok megnevezéssel általában csak keveseket illetünk.

Arra a kérdésre, hogy hány barátja van, akivel gyakran van együtt szabadidejében, a legnagyobb arányban (76%) az 1–5 baráttal rendelkezők vannak. Többen, akik ezen a skálán belül jelölték válaszukat, megjegyezték, hogy ezek a legközelebbi barátaik. Akadtak olyanok is, akik azt állítják, nincs ilyen barátjuk (4,5%). A válaszadók 17,5%-a 6–10 baráttal rendelkezik, míg a legkevesebb százalékban jelölték azt, hogy több, mint 10 ilyen barátjuk van. Az adatok alapján elmondható, hogy átlagosan 3,9 olyan baráttal rendelkeznek a hallgatók, akikkel gyakran töltik együtt szabadidejüket. Az összes barát számát tekintve a két csoportnak közel hasonló baráti köre van. Összevetettük a két intézmény hallgatóinak a válaszait, s szignifikáns különbséget nem véltünk felismerni. Az egyetemistáknak a válaszaik alapján átlagosan 4,1, míg a főiskolásoknak – 3,9 közeli barátjuk van, ugyanakkor ez a minimális eltérés nem befolyásoló.

A tanulási folyamatban megjelenő személyes kötelek vizsgálatát a kialakult háttérkapcsolatokkal (hallgatótársakkal) folytatjuk. A kérdőív felmérte az egyetemi/főiskolai hallgatókkal, illetve a hallgatói társadalmon kívül eső barátokkal történő érintkezések sajátosságait. Az összesített eredményeket nézve, mind a két esetben a legnagyobb választás arra esett, hogy megbeszéljük a tanulmányaival kapcsolatos problémáikat. A jövőre vonatkozó terveiket inkább az egyetemen/főiskolán kívül barátaikkal beszéljük meg, viszont alig van eltérés a kettő között. A különböző típusú kontaktusok, találkozások az egyetemi/főiskolai és nem egyetemi/főiskolai barátokkal hasonló arányban történnek a két intézmény esetében.

A társas támogatás az egyik alapelve a sikeres társadalmi beilleszkedésnek. A társadalmi támogatás szemszögéből fontos a személyes kapcsolati tőkének a minősége, sűrűsége, erőssége, típusa, annak a gyakorisága. Minél több tagja van a személy kapcsolati hálójának, annál nagyobb esély van rá, hogy a tagok felől több támogatás jut a személynek. Ennek függvényében lényegesnek tartottuk összehasonlítani a társas támogatást az intézmény megközelítésének jellegével. Ami az egyetemen/főiskolán kívül barátokkal való kapcsolatot illeti, nincs szignifikáns eltérés. A hallgatótársak által nyújtott társas támogatás és az intézmény megközelítése között három változóban van eltérés. Az eredmények alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy azok a diákok, akik kollégiumban élnek, nagyobb mértékben töltik rendszeresen együtt szabadidejüket hallgatótársaikkal, illetve tanulnak és sportolnak együtt. Ez az eredmény várható volt, hiszen a kollégistáknak több lehetőségük, idejük van a mélyebb kapcsolat kialakítására diáktársaikkal.

2. táblázat. Társas támogatottság összevetése az intézmény megközelítésének mentén

	Beutazás	Kollégium	Albérlet	Helyi	Sig	N
Rendszeresen együtt tölti szabadidejét	0,53	0,81	0,75	0,53	0,004	154
Együtt tanul	0,53	0,77	0,58	0,65	0,041	154
Együtt szokott sportolni	0,20	0,50	0,33	0,24	0,003	154

Forrás: saját szerkesztés

Elemeztük a két intézmény közötti eltéréseket. A tanulmányokkal kapcsolatos problémák megbeszélése a hallgatótársak között a főiskolásokra jellemzőbb, mint az egyetemisták körében. Ugyanez elmondható az együtt-tanulásról és együttsportolásról is. Ellenben a tanulmányokkal kapcsolatos problémák megbeszélése a hallgatótársakon kívül az egyetemisták körében gyakoribb, illetve

tudományos kérdésekről, olvasmányokról, kultúráról, közéleti kérdésekről, művészetről való beszélgetés is náluk jellemzőbb. A többi kérdésben szignifikáns eltérés nem észlelhető.

3. táblázat. Társas támogatottság összehasonlítása a II. RF KMF és az UNE hallgatói között a hallgatótársak irányából

	II. RF KMF	UNE	Sig	N
Megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémáit	0,96	0,87	0,037	154
Együtt tanul	0,72	0,50	0,011	154
Együtt szokott sportolni	0,41	0,20	0,016	154

Forrás: saját szerkesztés

4. táblázat. Társas támogatottság összehasonlítása a II. RF KMF és az UNE hallgatói között a tanintézményen kívüli barátok irányából

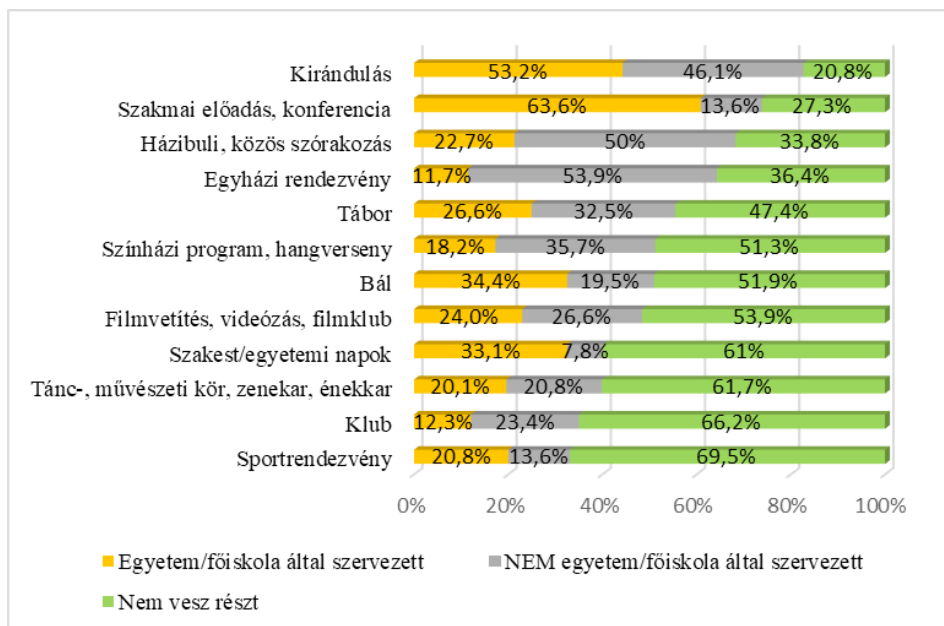
	II. RF KMF	UNE	Sig	N
Megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémáit	0,76	0,95	0,009	154
Tudományos kérdésekről beszélget	0,46	0,73	0,003	154
Olvasmányokról, kultúráról, közéleti kérdésekről, művészetről beszélget	0,59	0,85	0,002	154

Forrás: saját szerkesztés

Megkérdeztük azt is, hogy van-e a diákoknak olyan baráti körük, társaságuk, mellyel gyakran vannak együtt a szabadidejükben személyesen, illetve online térben. Mind a két esetben, ahogy ezt az ábrán is láthatjuk, a „van” választ nagyobb arányban választották, viszont a személyesen együtt töltött idő magasabb. Összehasonlítottuk a két intézményt, ellenben különbségeket nem véltünk felfedezni a kettő között.

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy a diákok milyen mértékben vesznek részt az egyetem/főiskola, valamint nem az egyetem/főiskola által szervezett eseményeken, rendezvényeken. Az összesített adatokat megtekintve, ami a tanintézmények által szervezett eseményeket illeti, látható, hogy legnagyobb arányban szakmai előadáson, konferencián (63,6%) és kiránduláson (53,2%) vesznek részt a hallgatók. Nem az egyetem/főiskola által szervezett házibulikon, egyházi rendezvényen vesznek még nagyobb arányban részt a diákok. Leginkább sportrendezvényeken nem vesznek részt, amire az előző kérdés is utalt, ahol kis arányban jelölték, hogy együtt sportolnának a barátaikkal. Összevetettük a II. RF KMF- és az UNE-hallgatók válaszait, melyben több változó esetén is szignifikáns eltérésre lettünk figyelmesek. Az adatok alapján a főiskolások közül többen választották azt, hogy nem vesznek részt táborban,

kiránduláson, egyházi rendezvényen. Ellenben a tanintézmény, illetve nem a tanintézmény által szervezett az előbb említett események részvételében nagy különbségek nem mutathatók ki. A főiskolások nagyobb részben vesznek részt az intézményük által szervezett házibulin, klubokban. Az egyetemisták nagyobb mértékben adnak elő az egyetem által szervezett konferencián, ugyanakkor a másik intézmény hallgatói a nem főiskola által szervezett konferencián.



2. ábra. A hallgatók részvételének a megoszlása

Forrás: saját szerkesztés

5. táblázat. Részvétel összevetése a két intézmény hallgatói között

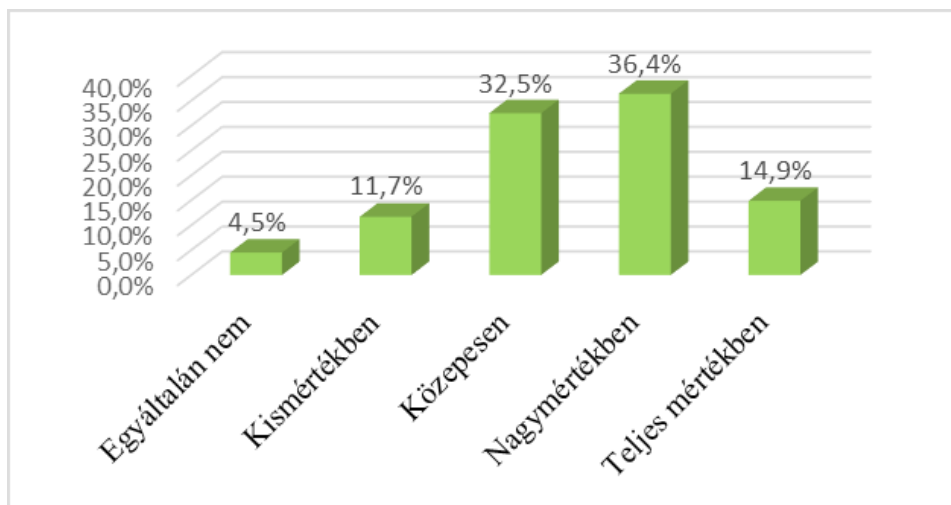
	II. RFKMF	UNE	Sig	N
Egyetemed/főiskolád által szervezett kirándulás	1,4	1,65	0,007	154
Egyetemed/főiskolád által szervezett házibuli	1,82	1,65	0,031	154
Egyetemed/főiskolád által szervezett konferencia	1,31	1,53	0,013	154
Egyetemed/főiskolád általszervezett klub	1,91	1,77	0,023	154
NEM tanintézmény által szervezett bál	1,84	1,7	0,051	154
NEM tanintézmény által szervezett szakest	1,37	1,45	0,048	154
NEM tanintézmény által szervezett sportrendezvény	1,77	1,85	0,015	154
Nem tanintézmény által szervezett konferencia	1,91	1,72	0,003	154

Az 5. táblázat folytatása

	II. RFKMF	UNE	Sig	N
Nem vesz részt táborban	1,58	1,38	0,026	154
Nem vesz részt egyházi rendezvényen	1,68	1,5	0,037	154
Nem vesz részt kiránduláson	1,85	1,62	0,002	154

Forrás: saját szerkesztés

A diákok többsége nagymértékben, illetve közepesen kötődik a tanintézményéhez (3. ábra), a két vizsgált mintában különbséget nem véltünk felfedezni. Összevetettük az alábbi kérdést a tagozattal, képzési szinttel és az évfolyammal. Úgy véltük, hogy a nappali tagozatosak jobban kötődnek, ellenben az eredmények alapján ez nem így van, nem mutatható ki szignifikáns eltérés. Az évfolyamokkal való összehasonlításban sem volt különbség, ugyanakkor a képzési szintnél kimutatható, mégpedig a BA-/BSc-hallgatók javára (6. táblázat).



3. ábra. A tanintézményhez való kötődés eloszlása

Forrás: saját szerkesztés

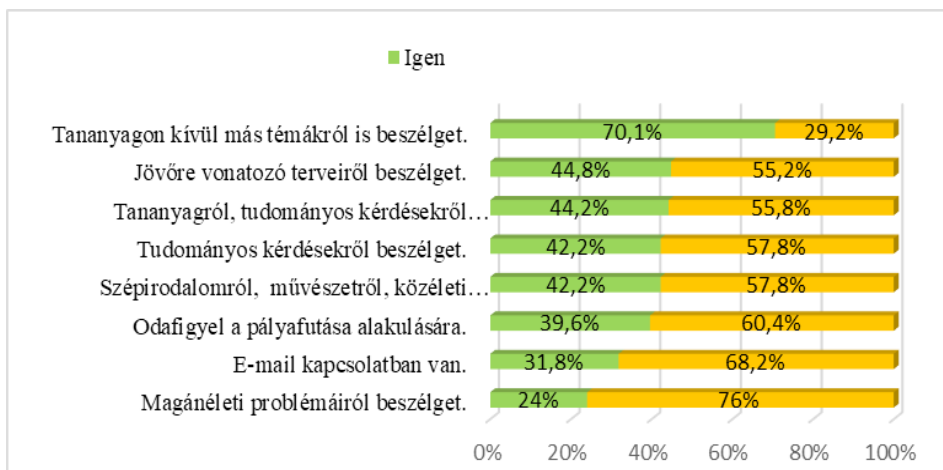
6. táblázat. A tanintézményhez való kötődés összehasonlítása a képzési szinttel

	BA/BSc	MA/MSc	Sig	N
Mennyire kötődik főiskolához/egyetemhez?	3,56	3,09	0,015	154

Forrás: saját szerkesztés

A hallgatók szocializációs folyamatában szerepet kapnak tanáraik, akik támogathatják, segítséget nyújthatnak a diákok problémáinak megoldásában, továbbá felkészíthetik őket a társas támogatás befogadásának és továbbadásának

folyamatában való részvételre (Pusztai, 2011). Ebből adódóan megvizsgáltuk a hallgatók kialakult kapcsolatait a tanáraikkal. Az oktatókkal történő kapcsolat kialakítása és fenntartása a 23. ábra tanulsága szerint nem csupán a tanulmányokra korlátozódik. A hallgatók 70,1%-a partnerre talál a tanár személyében abban, hogy a tananyagon kívül más témákról beszélgessenek, illetve 44,8% a jövőre vonatkozó terveit is megosztja. Összehasonlítottuk a két intézmény hallgatói válaszát, de eltérés nem található, tehát az feltételezhető, hogy a társas támogatottság tanárai felől megegyezik, vagy az eltérés nem értékelhető.



4. ábra. Tanári társas támogatottság eloszlása

Forrás: saját szerkesztés

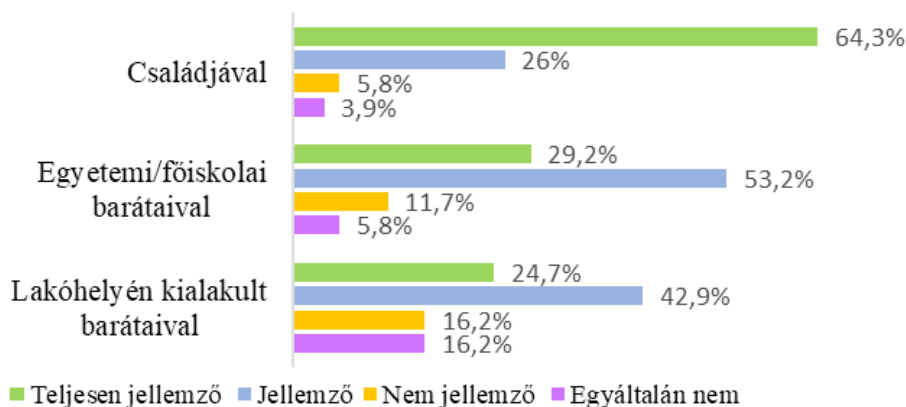
A segítségkérés a bizalom egyik mutatója, ezért a kapcsolatok vizsgálatánál fontos kérdésnek tartottuk azt, hogy a hallgatók kitől kérnek szívesebben segítséget, ha nehézségük akad a tanulmányaik során: évfolyamtársuktól, tanáruktól, felsőbb évesektől. A diákok leginkább évfolyamtársuktól kérnek segítséget, míg a tanáruktól a legkevésbé. A két intézmény hallgatói között a három mutatóból kettőben van szignifikáns eltérés. Feltételezhető, hogy a főiskola diákjai inkább kérnek segítséget tanáruktól, viszont az egyetemisták az évfolyamtársuktól nagyobb arányban (7. táblázat).

7. táblázat. Segítségkérés összehasonlítása a két intézmény hallgatói között

	II. RF KMF	UNE	Sig	N
Kér-e segítséget évfolyamtársától?	1,08	1,22	0,013	154
Kér-e segítséget tanárától?	1,69	1,47	0,013	154

Forrás: saját szerkesztés

A személyes kapcsolatháló a társadalmi tőke egy típusa. Több kutatás mutatott már rá arra, hogy a családtagok és a baráti kör nyújtotta biztos légkör elengedhetetlen feltétele az elégedettség érzésének (Utasi 2008). Ezért is tartottuk fontosnak megkérdezni, hogy milyen mértékben tartanak közeli kapcsolatot a családjukkal, az egyetemi/főiskolai, valamint a lakóhelyükön kialakult barátaikkal. Az alábbi ábra bemutatja, hogy leginkább a családjukkal tartanak bensőséges kapcsolatot (64,3% – teljesen jellemző). Ami a barátokat illeti, a tanulmányaik során kialakult barátságuk közelibb (53,2%), mint a lakóhelyen kialakult (42,9%), ugyanakkor ennek az aránya nem jelentős.



5. ábra. Kapcsolattartási jellemzők

Forrás: saját szerkesztés.

Összevetve a két intézmény hallgatói válaszát, találtunk szignifikáns különbséget, mégpedig az egyetemi/főiskolai barátok kapcsolatát illetően, mely alapján megállapítható, hogy a beregszászi intézmény diákjai szorosabb kapcsolatot ápolnak hallgatótársaikkal.

8. táblázat. Kapcsolattartási jellemzők összehasonlítása a két intézmény hallgatói mentén

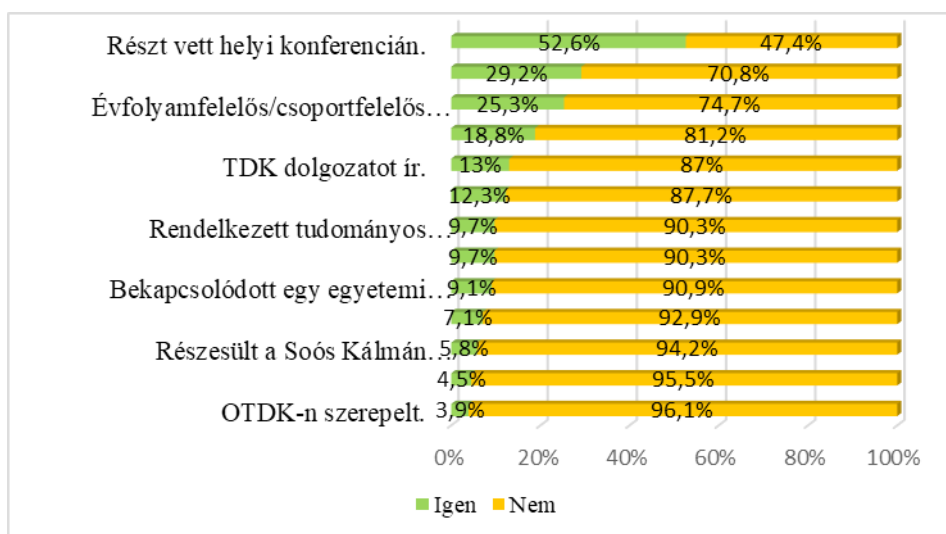
	II. RF KMF	UNE	Sig	N
Egyetemi/főiskolai barátai	3,13	2,85	0,056	154

Forrás: saját szerkesztés

A fentiekben felsorolt eredmények alapján elmondható, hogy beigazolódott az első hipotézisünk, miszerint a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói magasabb kapcsolati tőkével rendelkeznek, mint az Ungvári Nemzeti Egyetemé.

Társas kapcsolatok hatásának vizsgálata az eredményességre

Coleman (1994) koncepciója alapján a tanulói eredményességet a családi háttér nagy mértékben meghatározza. A hallgatónak a választott intézményhez való tartozását a beágyazódásának mértéke – mint egyéni jellemző – jeleníti meg. A tanulmányi eredményességnek vannak objektív mutatói, de a szubjektív mutatókat közvetlenül a hallgatók tudják közvetíteni. Ilyen lehet a kitűzött diplomaszerzési cél, a választott intézmény melletti kitartás. Jelentős tényező a tanulók erőfeszítése, kitartása, mely nemcsak fontos eredményességi tényező, hanem egyben kritikus feltétel is a tanulmányi eredményesség szempontjából. A munkavégzéssel kapcsolatos attitűdök, motivációk, a sport fontossága, a barátok megléte, a társas tapasztalatok a mentális egészség fenntartásához, erősítéséhez járulnak hozzá, amire nagy szükség van a tanulás alatt. Az a hallgató lesz eredményes, aki elvárt szintű morális értékrenddel, énhatékonyságának tudatában célt-értelmet talál a tanulásában közösségi aktív részvétellel, ezáltal megfelelő mértékben integrálódik a közösségébe, saját véleményét képes kialakítani, gondolkodásán elgondolkodva, magas fokú fejlődőképességről tesz tanúbizonyságot. A felsőoktatási szereplők közötti bizalom, az oktatói interakciók, az egyetemi társak barátsága a hallgatói beágyazódást segítve kikövezik a hallgatói siker útját egészen a diploma megszerzéséig, vagy azon is túl. Az eredményesség mutatói közé nemcsak az elért pontszámok tartoznak, hanem a lemorzsolódás, továbbtanulás aránya is.



6. ábra. A hallgatók aktivitásának eloszlása különböző tevékenységekben

Forrás: saját szerkesztés

Korábbi kutatások igazolják (Pusztai 2011; Szemerszki 2015), hogy az eredményesség felmérése céljából érdemes feltérképezni, hogy a hallgatók végeztek-e valamilyen tanulmányi többletmunkát, illetve rendelkeznek-e nyelvvizsgálattal. A hallgatók eredményességének egyik lényeges tényezője az, hogy milyen mértékben vesznek részt különböző konferenciákon, kutatócsoportban, rendelkeznek-e tudományos publikációval, részesültek-e ösztöndíjakban stb. Ezekre is rákérdeztünk, s ennek az eredményét a lenti ábrán mutatjuk be. Jól látható, hogy a diákok meglehetősen passzívak. Minden kérdésben, kivéve egyet, a „nem” válaszra több esett. A megkérdezett hallgatók a legaktívabbak a helyi konferencián való részvételben (52,6%), bár alig haladja meg annak a felét. A legkevesebb választás (3,9%) az OTDK-n való szereplésre irányuló kérdésre érkezett. 29,2%-a rendelkezik középfokú vagy szakmai nyelvvizsgálattal, valamint 25,3% évfolyamfelelős/csoportfelelős posztot tölt be.

Az alábbi kérdést összehasonlítottuk a család anyagi helyzetével, csupán egy változónál mutatható ki eltérés, mégpedig a helyi konferencián való részvételben, mely arra enged adni következtetést, hogy az átlagosnál jobb anyagi helyzetben lévők nagyobb mértékben vesznek részt a konferenciákon.

9. táblázat. A hallgatók aktivitásának összevetése az anyagi helyzet mentén

	Átlagosnál jobb	Átlagos	Átlagosnál rosszabb	Sig	N
Részt vesz helyi konferencián	0,67	0,47	0,17	0,016	154

Forrás: saját szerkesztés

A különböző szervezeti tagságok a társadalmi integráció egyik alapfelvétele, hiszen ez pozitív hatással van a kialakuló kapcsolatokra és a tanulmányi eredményességre (Pusztai 2011). Így felmértük, hogy a diákok milyen csoportok, szervezetek tagjai. Az eredmények nem túl kecsegtetőek. Általánosan megállapítható, hogy a két felsőfokú intézmény hallgatói nem túl aktívak a közösségekhez tartozás terén. Legnagyobb arányban egyházi kisközösséghez tartoznak (20,1%), legkevesebben a Hallgatói Önkormányzathoz (3,2%). A felsorolt szervezeteken kívül a tanulók megjelölték a tagságukat a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetségben, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetségben, illetve egy hallgató a Kárpátaljai Magyar Cserkészszövetségben.

A lemorzsolódás az eredményesség egyik mutatója. A megkérdezett hallgatók közül csupán 14-nek (9,1%) volt halasztása, csúszása a tanulmányai során (28. ábra). Különböző okokat neveztek meg: betegség, szülési szabadság, hanyagság, motiváció hiánya, lustaság, gyenge teljesítmény, külföldi munka, gondok a beutazással, évfolyammunka hiánya, lelkesedés elvesztése.

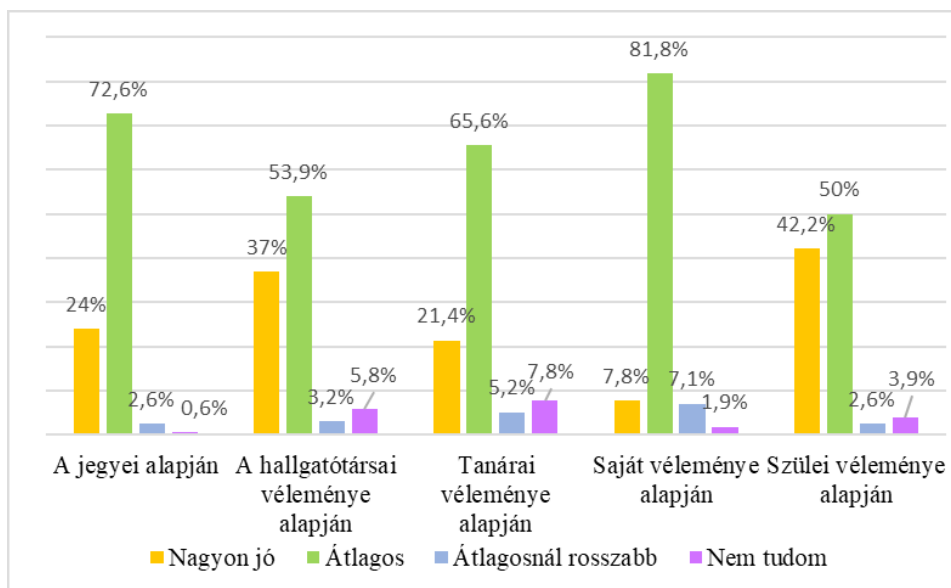
A halasztást összevetettük azzal a kérdéssel, hogy van-e olyan baráti köre, társasága, akivel gyakran együtt van személyesen vagy online térben. Az egyik változónál szembetűnő a szignifikáns különbség, mégpedig baráti társasággal való személyesen időtöltés, vagyis azok, akik halasztottak tanulmányaik alatt, kevésbé rendelkeznek ilyen baráti körrel. Megvizsgáltuk a halasztás összefüggését a közeli kapcsolatok jellemzőivel, ellenben különbséget nem véltünk felfedezni.

10. táblázat. A baráti kör összevetése a hallgatók halasztása mentén

	Van	Nincs	Sig	N
Van-e olyan baráti köre, társasága, amellyel gyakran van együtt szabadidejében személyesen?	0,32	0,06	0,000	154

Forrás: saját szerkesztés

Megvizsgáltuk, hogy a diákok milyen választ adnak arra a kérdésre, hogy milyen tanulónak vallják magukat, illetve másoknak mi erről a véleményük. Az alábbi ábra bemutatja, hogy mindegyik alapján az átlagos van a legnagyobb arányban. A saját véleményük alapján kevesen vallották magukat nagyon jó tanulónak, a szülei véleménye alapján pedig annál inkább.



7. ábra. Ön mennyire jó tanuló?

Forrás: saját szerkesztés

Keresztábra-elemzéssel összevetettük a szülők iskolai végzettségét a fent említett kérdéssel. Összefüggést találtunk az anya iskolai végzettsége és az előbb

említett kérdés között. Azok a diákok, akiknek a szülei rendelkeznek érettségivel, valamint szakiskolát és felsőfokú intézményt végeztek, nagyobb arányban választották azt, hogy a tanáraik véleménye alapján átlagos vagy nagyon jó tanulók.

A kapott eredmények alapján beigazolódott a második hipotézisünk, miszerint *a hallgatók tanulmányi eredményessége összefüggésben van a családi háttérrel*, mivel összefüggéseket találtuk a család anyagi helyzete a szülői végzettség és az eredményesség mentén.

Összevetettük a közösségi tagságot a jó tanuló kérdéssel, ahol szignifikáns különbség egyetlen változónál se mutatható ki. Továbbá megnéztük azt is, hogy a szervezeti tagság, illetve a diákok aktivitása a különböző tevékenységekben összefüggésben van-e. Azok a hallgatók, akik Kárpátaljai Magyar Diákok és Fiatal Kutatók Szövetségének (KMDFKSZ) a tagjai, átlag felett vesznek részt konferencián, OTDK-n, publikálnak, írnak TDK-dolgozatot, bekapcsolódnak kutatócsoportba, részesülnek ösztöndíjban. A magasabb mértékű publikálás a KMDFKSZ tagjai között azzal is magyarázható, hogy a szövetség rendelkezik tudományos folyóirattal *Scientia Denique* (Tudomány dióhéjban) címmel. Összefüggést véltünk felfedezni a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség Ifjúsági Szervezetének tagsága és az aktivitása között. A Görögkatolikus Ifjúsági Szervezet tagjai is nagyobb arányban vesznek részt helyi konferencián. Feltételezhető, hogy ők az Ortutay Elemér Keresztény Tudományos Diákköri Konferencián adnak elő. A negyedik hipotézisünk részben igazolódott be, mégpedig: *Azon hallgatók, akik különféle szervezetek tagjai, valamint programok aktív résztvevői, magas társadalmi tőkével rendelkeznek, mely pozitívan hat az eredményességükre* (Pusztai 2011).

Ami a továbbtanulást illeti, felülreprezentált azok aránya, akik mesterképzésben szeretnék folytatni tanulmányaikat, ez természetesen azokra igaz, akik jelenleg BA-/BSc-képzésben vesznek részt. Szintén magas azon hallgatók aránya, akik szakirányú továbbképzésben (48,1%), egyéb nem akkreditált tanfolyamon, képzésben vennének részt (45,5%). A hallgatók 30,5%-a tervez doktori képzésen tanulni.

Chi-négyzetpróbával összevetettük, hogy hogyan hat a halgatótársakkal való kapcsolat a továbbtanulási tervekre ahol több változóban is észrevettünk szignifikáns különbséget. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy azok a diákok, akik együtt tanulnak, rendszeresen töltik közösen szabadidejüket, illetve van olyan barátja hallgatótársai között, aki betegség esetén meglátogatja/telefonon keresi, nagyobb arányban szeretnének részt venni szakirányú továbbképzésben, valamint doktori képzésben. Ezek alapján beigazolódott harmadik hipotézisünk, vagyis *a magasabb kapcsolati tőke pozitív hatással van a diákok tanulmányi eredményességére*.

A társadalmi integráció fontos kérdése az, hogy hol szeretnék letelepedni a jövőben a diákok. Az eredmények magukért beszélnek, 64,9%-a Kárpátalján tevezik a jövőjét, ezt követi azok száma, akik Magyarországon, 18,8%-kal. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a diákok társadalmi integrációja magas.

Összegzés

Kutatásunk során a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, valamint az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán–Magyar Oktatási-Tudományos Intézetének hallgatóinak társas kapcsolatait, társadalmi integrációját vizsgáltuk, illetve kitértünk az eredményességükre ható tényezőkre is. Kutatásunk egyik fő célja az volt, hogy felmérjük, van-e különbség a két intézmény diákjainak kapcsolati tőkéje között, feltárni azokat a tényezőket, melyek leginkább befolyásolják a kapcsolatok kialakulását. Megvizsgáltuk a lehetséges összefüggéseket a kialakult társas kapcsolatok, valamint a tanulmányi eredményesség között. Feltérképeztük, milyen különbségek vannak a nappali és levelező tagozatosok kapcsolati tőkéje között, mennyire kötődnek a hallgatók a tanintézményükhöz, illetve ebben milyen részt képeznek a tanárok, diáktársaik támogatása, s ennek milyen hatásai lehetnek az eredményességre. Kutatási kérdéseink között szerepelt, hogy a szervezetekben lévő tagság, valamint a különböző programokon való részvétel bír-e pozitív hatással a kapcsolatok kialakulása mentén. Továbbá a szociodemográfiai, családi háttér hogyan befolyásolja a kapcsolatok kialakulását és a felsőoktatásban való eredményességet.

Az első hipotézisünk az volt, hogy *a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói magasabb kapcsolati tőkével rendelkeznek, mint az Ungvári Nemzeti Egyetemé.* Ez a feltételezésünk beigazolódt, hiszen a társas támogatottságot, illetve kapcsolattartási jellemzőket felmérő kérdések elemzésénél szignifikáns különbséget véltünk felfedezni a két tanintézmény összehasonlításakor, amelyben a főiskolások nagyobb értékeket értek el.

A második hipotézisünket Pusztai Gabriella és Szemerszki Marianna kutatási eredményei alapján állítottuk fel, mégpedig *a hallgatók tanulmányi eredményessége összefüggésben van a családi háttérrel.* A családi háttérrel a szülők iskolai végzettsége, s a család anyagi helyzete mentén vizsgáltuk. Az eredményességet mérő kérdések és a családi háttér mentén találtunk összefüggéseket. Azok a diákok, akik átlagosnál jobbnak ítélik a család anyagi helyzetét, átlag feletti mértékben vesznek részt konferenciákon. Ezenkívül, akiknek a szülei rendelkeznek érettségivel, valamint szakiskolát és felsőfokú intézményt végeztek, nagyobb arányban választották azt, hogy a tanáraik véleménye alapján átlagos vagy nagyon jó tanulók. Vagyis, a második hipotézisünk is beigazolódt.

Harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy *a magasabb kapcsolati tőke pozitív hatással van a diákok tanulmányi eredményességre*. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy azok a diákok, akik együtt tanulnak, rendszeresen töltik közösen szabadidejüket, illetve van olyan barátja hallgatótársai között, aki betegség esetén meglátogatja/telefonon keresi, nagyobb arányban szeretnének a jövőben részt venni szakirányú továbbképzésben, valamint doktori képzésben. Ezzel megerősítést nyert a hipotézisünk.

A negyedik hipotézisünkben azt állítottuk, hogy *azon hallgatók, akik különféle szervezetek tagjai, valamint programok aktív résztvevői, magas társadalmi tőkével rendelkeznek, mely pozitívan hat az eredményességükre*, csak részben igazolódott be. Összevetve az eredményesség és a társadalmi tőke mutatóit a szervezetekben lévő tagsággal, nem minden esetben találtunk összefüggést.

Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a magas kapcsolati tőke kialakulásában szerepet játszik a családdal, hallgatótársakkal, illetve a barátokkal való kapcsolat mélysége, mely fontos tényezőként hat a hallgatók sikeres előmenetelében.

Hivatkozott irodalom

- ASTIN, Alexander W. (1984): *Student Involvement: A developmental theory for higher education*. Journal of College Student Personnel, 25. 297–308.
- BOURDIEU, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest. Gondolat Kiadó.
- BOURDIEU, Pierre (1986): The forms of capital. In: Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood: 241–58.
- COLEMAN, James S. (1994): Társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó. 99–127.
- PALLAY Katalin (2019): Nemzeti kisebbségi hallgatók tanulmányi eredményessége. In: *Educatio*. 28 (4). 810–818.
- PUSZTAI Gabriella – Ceglédi Tímea (2015): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad–Budapest, PARTIUM- P.PS –UMK. 210–223.
- PUSZTAI Gabriella (2003): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolák az ezredfordulón*.
- PUSZTAI Gabriella (2004): Kapcsolat a jövő felé. Közösségi erőforrások szerepe roma/cigány diplomások iskolai pályafutásának alakulásában. In: *Valóság* 5. 69–84.
- PUSZTAI Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- PUSZTAI Gabriella (2010): A hallgatói kapcsolatrendszer és tanulmányi eredményesség összefüggései. In: Kiss Endre – Buda András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia*. Debrecen, Kiss Árpád Archivum Könyvtára–DE Neveléstudományok Intézete, 173–185.
- PUSZTAI Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum Kiadó
- PUSZTAI Gabriella (2013): Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. In: *Confessio* 1. 26–44.
- PUSZTAI Gabriella (2014): Variációk a felsőoktatási környezetre. Kísérlet az intézményi környezet hallgatói eredményességre gyakorolt hatásának vizsgálatára. In: *Felsőoktatási műhely* 3. 67–90.
- SZEMERSZKI Marianna (2015a): *Eredményesség az oktatásban: dimenziók és megközelítések*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- SZEMERSZKI Marianna (2015b): A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In: Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó, Új Mandátum Könyvkiadó. 108–117.
- TINTO, Vincent (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago–London. The University of Chicago Press.
- UTASI Ágnes (2002): Társadalmi integráció és családi szolidaritás. In: *Educatio*. 14 (3). 384–403.

A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA MEGJELENÉSE A SZLOVÁKIAI ÉS A MAGYARORSZÁGI ÁLTALÁNOS ISKOLÁS OLYAN PEDAGÓGIAI DOKUMENTUMOKBAN, AMELYEK A DUALIZMUS KORSZAKÁVAL FOGLALKOZNAK

Szabó L. Dávid – Sýkora Hernády Katalin

*Selye János Egyetem
122875@student.ujs.sk
121791@student.ujs.sk*

Szakirodalmi áttekintés

A kompetencia tulajdonképpen a teljesítménynek egy másik kifejezési módja. Nagy József (2000, 13) szerint a kompetencia *„egy meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság. Az alkalmasság döntések és végrehajtások által érvényesül. A döntések feltétele a motiváltság, a végrehajtásoké pedig a képesség. A kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum- és képességrendszer.”*

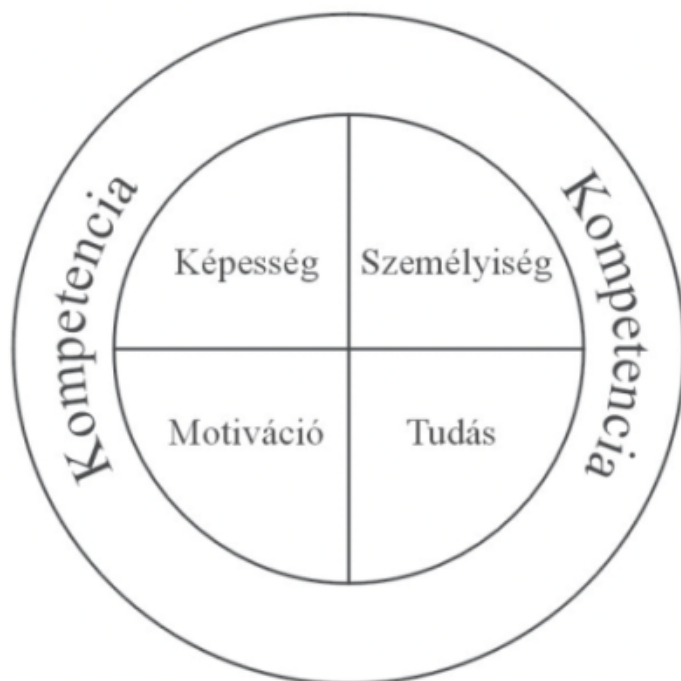
Egy másik értelmezés a kompetenciákat az ember által elvégezhető tevékenységekhez, illetve megoldható feladatokhoz kötve értelmezi. Udvardi-Lakos Endre (2002, 2005) szerint a kompetencia olyan teljesítményképes tudásként értelmezhető, amely az elsajátított tudás és a meglévő adottságok, készségek valamely konkrét, életszerű környezetben való alkalmazásának képességét jelenti.

Tóth és Horváth (2021, 152) a kompetencia nem szinonimája a képességnek (skill), hanem inkább képesség (ability) a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására. Hozzáteszik, hogy hétköznapi értelemben azok a kompetenciák fontosak, amelyek a munkába álláshoz, az élethez és a korszerű műveltség megszerzéséhez elengedhetetlenül szükségesek egyéni, társadalmi és gazdasági szinten egyaránt.

A kompetencia fogalmának tisztázásához Klein és Klein (2012, 66–68) definíciói is hozzájárultak. Szerintük a munkakészség (competence) *„egy konkrét munka sikeres elvégzéséhez, egy konkrét munkahelyi cél eléréséhez szükséges tudás, képesség alkalmazását jelenti”*, valamint a kompetencia (competency) *„olyan viselkedéses jellemzőkkel leírható tulajdonságokra vonatkozik, amelyek meghatározzák a teljesítményt”*.

Tóth és Horváth (2021, 155) a kompetenciát a következő ábra segítségével értelmezte Klein és Klein (2012) alapján (1. ábra). Az ábra segítségével

láthatjuk, hogy a kompetencia egy összetett fogalom, mely magában kell, hogy foglalja a képesség, a személyiség, a motiváció, valamint a tudás komponenseit, amik így együtt alkotnak egy teljes egészet.



1. ábra. Kompetencia

Forrás: Tóth és Horváth (2021, 155)

Az Európai Képzési Alapítvány 2002-ben a következő kulcskompetenciákat tartotta a leginkább fontosnak: kommunikáció, információs és kommunikációs technikák alkalmazása, gyakorlati számítások, felelősség a saját tanulásért, teljesítményért és fejlődésért, problémamegoldás, másokkal való együttműködés (Bognár 2002).

Az Európa Tanács szintén 2002-ben kiemelt nyolc területet a kulcskompetenciákat illetően, melyek a következők voltak: anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, információs és kommunikációs technológia, számolás, matematikai, természettudományos és technikai kompetenciák, gyakoronokoskodás, személyközi és állampolgári kompetenciák, tanulás, általános kultúra. (Key competencies 2002, 20–21)

A kulcskompetenciákról az Európai Bizottság úgy fogalmaz, hogy mindenkinek joga van a minőségi és inkluzív oktatáshoz, képzéshez, valamint az egész életen át tartó tanuláshoz, mely fejleszti a kulcskompetenciákat és az alapvető készségeket. Ezekre a kulcskompetenciákra és alapkészségekre mindenkinek szüksége van a személyes kiteljesedéshez és fejlődéshez, a foglalkoztathatósághoz, a társadalmi befogadáshoz, valamint az aktív állampolgári szerepvállaláshoz (European Education Area, Key competences and basis skills).

A kulcskompetenciák megjelenése a szlovákiai és magyarországi állami pedagógiai dokumentumokban

Szlovákiában a 245/2008-as számú iskolatörvény definiálja a kompetencia fogalmát, miszerint a *„kompetencia az a felmutatott képesség, amellyel a tudást, a készségeket, a véleményeket, az értékrendet és egyéb képességeket a megadott szabályok szerint a munkában, a tanulási folyamatban, az egyén személyes és szakmai fejlődése során, társadalmi tevékenységeiben, a munka világában és azon kívül, valamint a későbbi tanulmányai során a különböző szerepekben felmutatni és alkalmazni tud”* (245/2008 iskolatörvény, 2. §/t).

Ezen felül az iskolatörvény konkretizálja a megszerzendő kulcskompetenciákat is, melyek a kommunikációs képességek (az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban), a matematikai ismeretek, a műszaki természettudományok és technológia kompetenciái, az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó, a szociális és állampolgári kompetenciák, valamint a vállalkozási képességek és a kulturális jártasság kompetenciái (245/2008 iskolatörvény, 4. §/b).

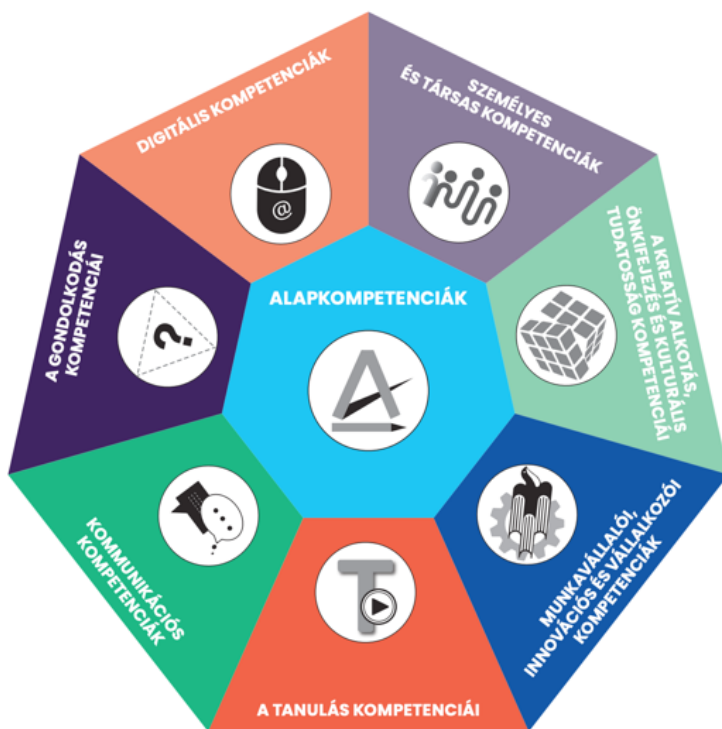
Szlovákiában az alaptantervet Állami Oktatási Programnak (ÁOP) nevezik, ami a *„tanterv egyik típusa, az alapműveltség lényegi elemeit magában foglaló követelményrendszer. Az összes tanuló számára a tankötelezettség ideje alatt kötelezően elsajátítandó tananyagok kerete, amely a tartalmi alapok, valamint a tantárgyak, ill. műveltségterületek pótolhatatlan ismerethalmazának meghatározását szolgáló eszköz”* (Tóth és Horváth 2021, 124).

„Az oktatási programban olvasható az iskolák általános céljai, a tanulók személyiségének fejlesztéséhez nélkülözhetetlen kulcskompetenciák, illetve az oktató folyamat tartalmi kerete” (Horváth és Orsovics 2019, 285).

Az aktuális ÁOP szerint a kulcskompetenciák a következők: az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák, szociális kommunikációs kompetenciák, a matematikai gondolkodás alapjainak és az alapvető kognitív készségek alkalmazásához szükséges kompetenciák a tudomány és a technológia területén, az információs és kommunikációs technológiák kompetenciái,

problémamegoldó kompetenciák, állampolgári kompetenciák, szociális és személyes kompetenciák, munkakompetenciák, a kezdeményezést és a vállalkozói szellemet célzó kompetenciák, a kultúra észlelésére és megértésére, valamint önkifejezésre szolgáló kompetenciák. (Štátny vzdelávaci program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, NIVAM, 7-9)

Magyarországi viszonylatban a 2020-ban kiadott Nemzeti Alaptanterv (NAT) definiálja a kulcskompetencia fogalmát: „A NAT az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákból kiindulva, arra építve, de a hazai sajátosságokat figyelembe véve az alábbiak szerint határozza meg a tanulási területeken átívelő általános kompetenciákat, továbbá azokat, amelyek jellemzői, hogy egyetlen tanulási területhez sem köthetők kizárólagosan, hanem változó mértékben és összetételben épülnek a megszerzett tudásra, fejlődnek a tanulási-tanítási folyamatban” (NAT 2020: 297).



2. ábra. Kulcskompetenciák a 2020-as NAT szerint

Forrás: Kiemelt kompetenciaterületek 2022, 4

Az 1. táblázat segítségével láthatjuk a szlovákiai és a magyarországi dokumentumokban szereplő kompetenciák összehasonlítását.

1. táblázat. A szlovákiai ÁOP-ban említett kulcskompetenciák összehasonlítása a 2020-as NAT-ban említett kulcskompetenciákkal

ÁOP (Szlovákia)	NAT 2020 (NAT 2020: 297, Magyarország)
szociális kommunikációs kompetenciák	a kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
az információs és kommunikációs technológiák kompetenciái	
a matematikai gondolkodás alapjainak és az alapvető kognitív készségek alkalmazásához szükséges kompetenciák a tudomány és a technológia területén	a matematikai, gondolkodási kompetenciák
állampolgári kompetenciák	
szociális és személyes kompetenciák	a személyes és társas kapcsolati kompetenciák
az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák	a tanulás kompetenciái
munkakompetenciák	munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák
a kezdeményezést és a vállalkozói szellemet célzó kompetenciák	
a kultúra észlelésére és megértésére, valamint önkifejezésre szolgáló kompetenciák	a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
problémamegoldó kompetenciák	
	a digitális kompetenciák

Forrás: Saját készítésű táblázat

Az 1. táblázatból láthatjuk, hogy a szlovákiai és a magyarországi dokumentumok között vannak eltérések a kulcskompetenciákat illetően. Míg a szlovákiai dokumentumokban az állampolgári kompetenciák külön kategóriába kerültek, addig ez a kategória a magyarországi dokumentumokban nem jelenik meg önállóan. A magyarországi dokumentumokban például a digitális kompetencia jelenik meg külön kategóriaként, amely a szlovákiai dokumentumokban nem jelenik meg önállóan.

Mivel kutatásunk fókuszában a kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi) állnak, így tisztáznunk kell, hogy mit értünk ez alatt pontosan. A tanuló az általános iskola megkezdésekor, tehát a nevelés és az oktatás kezdeti szakaszában kommunikációs szándékkal először az anyanyelvén, ezt követően pedig más nyelven, illetve nyelveken mind szóban, mind írásban, valamint különféle digitális eszközök igénybevételével olyasfajta információcserét folytat, amely során a gondolatait és az érzéseit hatékonyan kifejezi.

„A kommunikáció egyes tanulók esetében alternatív/ augmentatív kommunikációs módokon valósul meg. Az információcsere a hagyományos vizuális és auditív, valamint

a komplexitást új összetételben hordozó digitális csatornák széles körére terjed ki; az interakció a tudományterületek, a művészetek, illetve a társadalmi kontextusok széles skáláján valósul meg” (Katona 2020, 10).

A kommunikációs kompetenciák alatt azt értjük tehát, hogy az adott tanuló képes hatékonyan kapcsolatot teremteni az őt körülvevő emberekkel, valamint aktívan részt tud venni interakciókban, továbbá helyesen és hatékonyan tudja használni mind az anyanyelvét, mind pedig az általa tanult idegen nyelvet, illetve nyelveket.

Ide tartozik még az is, hogy a tanuló meg tudja érteni és még is tudja alkotni különböző típusú és stílusú szövegeket, valamint az éppen megfelelő olvasási stratégiákat is tudja alkalmazni. Fontos megjegyezni, hogy az olvasott szövegekben látott új szókapcsolatokat, szavakat, kifejezéseket a későbbiekben be is tudja építeni a saját szövegalkotásaiba. Fontos még, hogy a hallott szövegeket meg is értse, továbbá képes legyen meggyőzően érvelni, és képes legyen figyelembe venni a beszélgetőpartnere nézőpontját is. Végezetül pedig tudjon *„médiatartalmakat, szövegeket és mozgóképes produktumokat alkotni, valamint tudatosan használja a digitális technológia kínálta eszközöket, lehetőségeket*” (Katona 2020, 11).

A történelem oktatása során is kiemelkedő szerep jut a kommunikációnak mind a megértés és befogadás oldaláról, mind pedig a kifejezés oldaláról. A megértés és befogadás tekintetében gondolhatunk mind a tanári magyarázatra, mind pedig a tankönyvben található szövegek megértésére is. Ahhoz, hogy a különféle összefüggéseket a tanuló megértse és tovább is tudja gondolni azokat, mindenképpen szükségesek a kommunikációs kompetenciák megléte.

Véleményünk szerint, ha a kommunikációs kompetenciák hiányoznak vagy hiányosak, a tanulók nem lesznek képesek megérteni a történelmi szövegeket, illetve tanári magyarázatokat sem, így számukra a történelemórák érthetlenné és unalmasak lehetnek, ezért is fontos ezen kompetenciák fejlesztése és szintre hozása.

A kommunikációs kompetenciák megjelenése a szlovákiai tantervi követelmények dualizmus korával foglalkozó részében

Szlovákiában azok a kompetenciák, amelyekkel a tanulóknak az adott tantárgyból rendelkezniük kell, a tantervi követelményekben vannak megfogalmazva. A tantervi követelmények kapcsán meg kell említenünk, hogy 2022. szeptember 1-jétől új dokumentum lépett érvénybe.

Az új melléklet – melynek címe *„Kiegészítés a nemzeti kisebbségi tanítási nyelvű iskolák történelem és zenei nevelés tantárgyainak oktatási normájához*” (Dodatok

ke vzdelávacím štandardom pre vyučovacie predmety dejepis a hudobná výchova v školách s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny) bevezetésében felfedezhetünk egy jelentős különbséget az előző tantervi követelményhez képest, mégpedig, hogy a dokumentum célja a tartalom meghatározásán túl az, hogy a nemzeti kisebbségi tannyelvű iskolák tanulói megismerjék saját nemzeti kultúrájuk értékeit, és egyúttal megismerjék és megerősítsék nemzeti identitásukat.

A tantervi követelmények két részből állnak: tartalmi standardból és teljesítménystandardból. A tantervi követelmények tartalmi része határozza meg az oktatás minimális tartalmát. Fő célja az egységesítés, koordinálás, illetve az, hogy biztosítsa az oktatás minimális tartalmának kompatibilitását minden iskolában. A tartalmi rész olyan tananyagból áll, amelyet minden tanuló elsajátíthat.

A teljesítmény megfogalmazása meghatározza, hogy a tanulónak milyen szinten kell elsajátítania az adott minimális tananyagot és mit kell teljesítenie. A teljesítménystandard operacionalizált célok formájában fogalmazódik meg, vagyis az átvétel szintjét is kifejező aktív igék mondják ki.

A dualizmus korszakával a szlovákiai magyar nyelvű tankönyv 8. évfolyamában találkozhatunk. A már említett, 2022. szeptember 1-jétől érvényes dokumentumban semmilyen formában nem találkozhatunk a kompetenciákkal. A Megújult Állami Oktatási program (Inovovaný Štátny vzdelávací program) felső tagozatos történelemoktatást leíró részben (Inovovaný ŠVP pre 2.stupeň ZŠ/ Človek a spoločnosť/Dejepis¹) azonban már említésre kerülnek a kompetenciák.

Itt alapvető tantárgyi kompetenciák (képességek) kerülnek említésre. A programban leírtak szerint a tanulók kérdéseket tesznek fel maguknak, és ezek segítségével sajátítják el a megadott jelentéseket, amelyek az alpműveletek megoldásához kapcsolódnak. Ezen megfogalmazás egyértelműen a kommunikációs kompetenciák erősítésére és használatára utal.

A dokumentum elején, a bevezetésben említésre kerül az is, miszerint a történelem tantárgy során a hallgatók fokozatosan elsajátítják a társadalmi kommunikáció kultúráját és a demokratikus cselekvésmódokat. Azonban ennél többet sem a kompetenciákkal, sem pedig a kommunikációs kompetenciákkal nem foglalkozik a szlovákiai állami oktatási program.

¹ https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf

A kommunikációs kompetenciák megjelenése a magyarországi

7. osztályos, a dualizmus korával foglalkozó kerettantervben

Magyarországon az egyes tantárgyak részletes leírását az aktuális – jelen esetben a 2020-as, Nemzeti Alaptantervhez kapcsolódó kerettantervek tartalmazzák. Ezen dokumentum átfogóan tartalmazza, hogy mit is értünk a kommunikációs kompetenciák alatt a történelem tanításán belül:

„A történelmi források feldolgozása a szövegértés fejlesztésének egyik hatékony módja. A tanuló a felmerülő történelmi problémákról beszélgetéseket folytat, érveket gyűjt, azokat írásban és szóban összefoglalja, digitális kommunikációs eszközök segítségével mutatja be. A különböző típusú, más-más korokból és eltérő társadalmi körülményekből származó források feldolgozása pedig nagyban segíti a különféle kommunikációs környezetek (kontextusok) közötti magabiztos eligazodást” (Kerettanterv, 1).

Ezen felül egy másik megközelítést is tartalmaz az említett dokumentum, mely bekezdés a *Szaktárgyi kommunikáció* címet viseli. Ezen bekezdésben a kerettanterv kifejti, hogy a tanulóknak képesnek kell lenniük eseményeket, történeteket elmondani, valamint történelmi személyeket bemutatni, illetve saját véleményét megfogalmazni, amelyek mind a kommunikációs kompetenciák fontosságát hangsúlyozzák.

Továbbá a következő elvárásokat (3. ábra) fogalmazza meg a dokumentum, melyek szintén a kommunikációs kompetenciák meglétére támaszkodnak (Kerettanterv, 6):

- össze tudja foglalni saját szavaival hosszabb elbeszélő vagy leíró szövegek tartalmát;
- az általa gyűjtött történelmi adatokból, szövegekből rövid tartalmi ismertetőt tud készíteni;
- képes önálló kérdések megfogalmazására a tárgyalt történelmi témával, eseményekkel kapcsolatban;
- képes rövid fogalmazások készítésére egy-egy történetről, történelmi témáról;
- különböző történelmi korszakok, történelmi kérdések tárgyalása során alkalmazza az értelmező és tartalmi kulcsfogalmakat, továbbá használja a témához kapcsolódó történelmi fogalmakat;
- tud egyszerű vizuális rendezőket kiegészíteni hagyományos vagy digitális módon (táblázatok, ábrák, tabló, rajzok, vázlatok) egy történelmi témáról;
- egyszerű történelmi témáról tanári útmutatás segítségével kiselőadást állít össze és mutat be;
- egyszerű történelmi kérdésekről véleményt tud megfogalmazni, állításait alátámasztja;
- meghallgatja mások véleményét, érveit;
- tanári segítséggel dramatikusan, szerepjáték formájában tud megjeleníteni történelmi eseményeket, jelenségeket, személyiségeket.

3. ábra. A kerettantervben megjelenő kötelező elvárások

A tantárgy részletes követelményeit is tartalmazza a magyarországi kerettanterv a következő felosztásban: témák, altémák, fogalmak és adatok, fej-

lesztési feladatok. Azonban ezen részletes követelmények között semmilyen formában nem kerülnek említésre sem a kommunikációs kompetenciák, sem pedig a kompetenciák általánosan.

Konklúzió

Szlovákiában a 245/2008-as számú iskolatörvény definiálja a kompetencia fogalmát, valamint konkretizálja a megszerzendő kulcskompetenciákat is. Szlovákiában az alaptantervet Állami Oktatási Programnak nevezik, ami tartalmazza az iskolák általános céljait, a tanulók személyiségének fejlesztéséhez nélkülözhetetlen kulcskompetenciákat, illetve az oktató folyamat tartalmi kereteit is.

A Megújult Állami Oktatási Program felső tagozatos történelemoktatást leíró részben említésre kerülnek a kompetenciák. Itt alapvető tantárgyi kompetenciák (képességek) kerülnek említésre. A dokumentum elején, a bevezetésben említésre kerül az is, miszerint a történelem tantárgy során a tanulók fokozatosan elsajátítják a társadalmi kommunikáció kultúráját és a demokratikus cselekvésmódokat. Azonban ennél többet sem a kompetenciákkal, sem pedig a kommunikációs kompetenciákkal nem foglalkozik a szlovákiai állami oktatási program.

Magyarországon az egyes tantárgyak részletes leírását az aktuális – jelen esetben a 2020-as, Nemzeti Alaptantervhez kapcsolódó kerettantervek tartalmazzák. Ezen dokumentum átfogóan tartalmazza, hogy mit értünk a kommunikációs kompetenciák alatt a történelem tanításán belül, valamint egy másik megközelítést is tartalmaz az említett dokumentum, mely bekezdés a *Szaktárgyi kommunikáció* címet viseli.

Ezen bekezdésben a kerettanterv kifejti, hogy a tanulóknak képesnek kell lenniük eseményeket, történeteket elmondani, valamint történelmi személyeket bemutatni, illetve saját véleményét megfogalmazni, amelyek mind a kommunikációs kompetenciák fontosságát hangsúlyozzák.

A kerettanterv olyan elvárásokat (3. ábra) is megfogalmaz, melyek szintén a kommunikációs kompetenciák meglétére támaszkodnak, de a tantárgy részletes követelményei között semmilyen formában nem kerülnek említésre sem a kommunikációs kompetenciák, sem pedig a kompetenciák általánosan.

Hivatkozott irodalom

- BOGNÁR Mária (2002): *Tanulás mindenkinek*. A tanulás fejlesztése OKI-konferencián elhangzott előadás szövege. OKI, Budapest, 52–64.
- HORVÁTH Kinga – ORSOVICS Yvette (2019): Kulcskompetenciák fejlesztése az alapiskola alsó tagozatán. In: Tóth Péter – Horváth Kinga – Maior Enikő – Bartal Mária – Duchon Jenő (szerk.): *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben: A 4. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete*. Komárom, Univerzita J. Selyeho. 279–293.
- KATONA Nóra (2020): *Kiemelt kompetenciaterületek*. Web: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/05/kiemelt-kompetenciateruletek.pdf> Utolsó megtekintés: 2023. február 26.
- Key Competencies (2002): *A Developing Concept in General Compulsory Education*. The Information Network on Education in Europe. Eurydice, European Unit. Brussels, 2002. 20–21. Web: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503 Utolsó megtekintés: 2023. február 26.
- Key competences and basic skills: *Why are key competences and basic skills important?* European Education Area, Quality education and training for all. European Commission. Web: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/schooleducation/school-education-initiatives/key-competences-and-basic-skills> Utolsó megtekintés: 2023. február 26.
- KLEIN Balázs – KLEIN Sándor (2012): *A szervezet lelke*. EDGE 2000 Kiadó, Budapest
- NAGY József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
- NAT (2020): 297. *Nemzeti Alaptanterv*. Magyar Közlöny. 2020. évi 17. szám. II.1. A kulcskompetenciák Web http://geogo.elte.hu/images/NAT_2020_Bev_Termtud.pdf Utolsó megtekintés: 2023. február 26.
- Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, NIVAM, 7-9 p) Web: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/iscid2_spu_uprava.pdf Utolsó megtekintés: 2023. február 26.
- TÓTH Péter – HORVÁTH Kinga (2021): *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe*. Komárom, Selye János Egyetem
- Törvénytar. Školský zákon - Zákon o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (245/2008) <https://torvenytar.sk/zakon-249> Utolsó megtekintés: 2023. február 26.
- UDVARDI-LAKOS Endre (2002): *Lifelong learning, modul, kompetencia*. (Tézisek és magyarázatok). Szakképzési Szemle, 18(1), 19–38.
- UDVARDI-LAKOS Endre (2005): *Paradigmaváltás a gyakorlatban I. A modularitás*. Szakképzési Szemle, 21(4), 345–379.

A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ ELŐTTI MAGYAR KÖZÉPISKOLAI TÖRTÉNELEMKÖNYVEK ILLUSZTRÁCIÓI

Szalay Ignác

*Szegedi Tudományegyetem
Jubász Gyula Pedagógusképző Kar
Rajz-művészettörténet Tanszék
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
szalayignac@gmail.com*

Bevezető

Magyarország történetében a harmincas évek, azaz a második világháborút megelőző időszak unikális évtizednek számít. Doktori kutatásomban ezért foglalkozom az 1932-től 1942-ig terjedő évtizeddel, ami a magyar oktatáspolitikának és tankönyvkiadásnak is specifikus periódusa, mert a háború előszele, a történelemszemlélet átalakulása tettenérhető ebben az évtizedben, amikor Hóman Bálint látta el a vallás- és közoktatásügyi miniszteri posztot.

Kutatásomban gimnáziumi történelemtankönyvekkel és az illusztrációikkal foglalkozom, és ebben a tanulmányban is összehasonlítok három kötetet, miután felvázolom a könyvek kiadásának és szerkesztésének történeti kontextusát. Kezdetben bemutatom a harmincas évek oktatási sajátosságait és reformjait, majd a szellemtörténeti gondolkodásmód térnyerését. Ezután a képekről mint releváns forrásértékű emlékekre térek ki, és bemutatom a három általam kiválasztott középiskolai történelemkönyv illusztrációit. Zárásképpen pedig összegzem a leírtakat, és felvázolom a jövőbeli kutatás lehetőségeit.

Munkámban nagy figyelmet szentelek a historiográfiai áttekintésnek, mivel doktori kutatásom jelen pillanatban ebben a stádiumban áll. Sajnos a tanulmány rövidsége miatt nincs rá alkalmam, hogy az összes aspektusát be tudjam mutatni a problémakörnek, ezért a szakirodalmak közül is csak a legjelentősebbeket ismertetem.

Történeti áttekintés

A történeti háttér felvázolására többek között a Pukánszky Béla és Németh András által írt *Neveléstörténet* könyvet használom fel, valamint Albert B. Gábor *Súlypontok és hangsúlyeltolódások* című könyvét. Azért ezt a két alapművet

választottam témám kontextusának ismertetéséhez, mert ezekben a művekben párhuzamba állíthatóak harmincas évek oktatásügyének jelentős eseményei.

A harmincas évek nemzetközi szinten érdekes változásokat mutat, összességében elmondható, hogy a nemzetközi konfliktusok kiéleződni látszottak, a politikai szélsőségek is megjelentek Európában. Németországban a nemzeti szocialisták és az olasz fasiszták olyan eddig nem látott politikai erő képviseltek, amire eddig nem volt példa a kontinensen (Pukánszky–Németh 1994). Emellett a kommunista Oroszország gazdasági fejlődése is nyomásgyakorló tényezővé változik. Ezt mutatja Horthy személyes ellentéte is a kommunizmussal szemben.

Hazánkban a klebelsbergi konszolidáció, majd konzervatív modernizáció is csődnek bizonyul, mivel nem alakul ki a műszaki értelmiség, nem orientálódnak az ipari szektor felé a jobb anyagi helyzetben élő családok gyermekei. Emellett a munkásság és a parasztság egyre inkább emancipált politikai erőnek minősül (Pukánszky–Németh 1994). Az alacsonyabb rétegek is bekerülhetnek a politika körforgásába, és már célcsoportjai lesznek szélsőségesebb pártoknak és politikai mozgalmaknak. Már nemcsak az értelmiség dönt az ország sorsáról, hanem a munkásság és a parasztság is helyet kap a politikai döntéshozás palettáján.

Hóman a nemzeti egységet tekinti céljának, ami magában foglalja azt a gondolatot, hogy a nemzet egyenetlensége nem jó működést eredményez. Ennek érdekében az egységes nemzetet nevelni kell (Pukánszky–Németh 1994).

Belföldön megfigyelhető egyfajta centralizáció és a reformokból kiderül, hogy melyek azok az identitásképző tárgyak, amelyekre az oktatáspolitikai hangsúlyt kívánt fektetni.

A nemzetnevelés gondolata leváltja a valláserkölcsei nézetet és az egységesség az oktatás legtöbb szegmensére ki is vetül. Az eddigi differenciáltabb oktatási rendszer átalakul, 1934-ben megszűnik a reáliskola és a nemrég bevezetett reálgimnázium is. Új középiskola-típus lépett életbe: a gimnázium (Pukánszky–Németh 1994).

1935-ben létrejönnek a tankerületi főigazgatóságok nyolc főigazgatóval, emellett a népiskolai tanfelügyeletet is erősebben kontrollálják. Újfajta gondolkodást igazol az 1938-as gimnáziumi tanterv, amelyben megjelenik az igény egyfajta praktikusságra. Az úgynevezett nemzeti tárgyak kerülnek fókuszba, kevesebb lesz a latin, a görög és a természettudományos óra, valamint kevesebb időt kap az egyetemes történelem is (Pukánszky–Németh 1994). Ezek mellett elkezdik bevezetni a nyolcosztályos népiskolát, viszont ez a második világháború kitörése miatt sajnos nem terjed ki az egész ország területére. Érez-

hető, hogy a rendszer igyekszik a tömegképzés felé orientálódni, reflektálva a politikailag emancipálódott alacsonyabb rétegek igényeire, de a gimnázium még mindig az elitképzése helyszíne marad (Pukánszky, Németh 1994).

Tankönyvek a Horthy-korszakban

Már a húszas években is megfigyelhető az tendencia, hogy a tankönyv az oktatás szerves részévé válik. 1925-ben tankönyvügyi bizottság működik, ami az iskolákban használható könyvek minőségét felügyeli. Ezenfelül az iskolákban elterjed a tankönyvjavasoló értekezlet is ami a tantestület igényeit hivatott szolgálni (Albert 2006).

Jellemzőnek mondható a húszas évek tankönyvkiadására a dualista szerzők népszerűsége (Domanovszky Sándor, Szabó Dezső, Máday Pál, Dékány István). Ám ebben az időszakban szétválnak a tudós és a tankönyvíró szerepköre is. A pozitivista tényközpontú műveltségre nevelő, sokszor túl száraznak ítélt könyvek nem feleltek meg a kor elvárásainak, ahol a praktikusabb tudást kívánta az oktatáspolitikai a tömegek elé tárni (Albert 2006).

Hat jelentős tankönyvkiadó maradt a harmincas évek tankönyvügyi színterén. Az egyik legjelentősebb a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Komoly anyagi támogatással rendelkeztek, aminek köszönhetően meghatározó piaci erőt képviseltek. Megjelentettek aktuálpolitikai kiadványok mellett – széles körben – egyéb műveket, és még a *Hivatalos Közlönyt* is, ami az aktuális oktatáspolitikai nézeteket és hirdetéseket foglalta magában (Albert 2006).

A Szent István Társulat szintén jelentős piaci erőt képviselt, abból is látszik, hogy komoly vidéki bolthálózatot tartottak fent. 1939 és 1945 között csak ez a kiadó adott ki középiskolai tankönyvsorozatot (Albert 2006). Az általam bemutatott könyvek is ennek a két kiadónak a gondozásában láttak napvilágot.

Az Athenaeum Könyvkiadó főleg gimnáziumok és reálgimnáziumok számára készített könyveket, viszont 1934-től 1944-ig nem adnak ki középiskolai tankönyvet (Albert 2006). A liberálisabb szellemű Franklin és a Lampel igyekeztek kooperációval is olyan tankönyveket kiadni, amelyek megfelelnek az új kihívásoknak és a korszerű történelemszemléleti kívánalmaknak. Emellett fent tudott még maradni a jelentősebb kiadók sorában a Debreceni Városi Nyomda is.

Elmondható, hogy jelentős piaci erőt képezett a Magyar Királyi Egyetemi Nyomda és a Szent István Társulat a magyar tankönyvpiacra, de Albert B. Gábor munkásságából kiderül, hogy ez nem minden esetben jelentette azt, hogy minden iskolában a két kiadó által szerkesztett könyveket használták. Ebben ellentmond Unger Mátyás 1976-ban közölt állításainak. A másik négy kiadó munkái is fent tudtak maradni az iskolák mindennapi használatában, és népszerűségük megmaradt a tanárok között.

Képek forrásértéke történeti kutatásokban

A képek forrásértéke az utóbbi időszakban a kutatások új témájává vált, eddig is léteztek a képek ikonográfiájával kapcsolatos írások, de a tanulmányomhoz Ulrike Mietzner, Ulrike Pilarczyk *Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban* című cikkét választottam. Ez a cikk kiváló áttekintést nyújt a képek tudományos vizsgálatának keretrendszeréről és későbbi kutatásomban is alappillérenként szeretném használni, mivel segítséget adhat egy ikonográfiai értékelési rendszer kialakításához.

A tanulmány egyértelműen szögezi le, hogy a képi világ esszenciálisan kapcsolódik az emberi léthez, és mivel egyre több kép vesz minket körül mindennapi életünkben, ezért elkerülhetetlen részletes vizsgálatuk. Ebbe beletartoznak a képek retrospektív vizsgálatai is. A szerzőpáros megtöri azt a nézetet, hogy a kép csak illusztráció, és a képben, a szövegben nem megjelenő tudásértékeket keresi (Meitzner–Pilarczyk 2013).

A képek és szöveg közti különbséget elsődlegesen úgy definiálják, hogy a kép befogadása egyszerre történik, míg a szövegolvasás lineáris. Emiatt két eltérő rögzítési eljárásról beszélhetünk. Emelett a cikkben kitérnek arra, hogy a kép alkalmas a csoportok nevelésének, formáinak vizsgálatára is (Meitzner–Pilarczyk 2013).

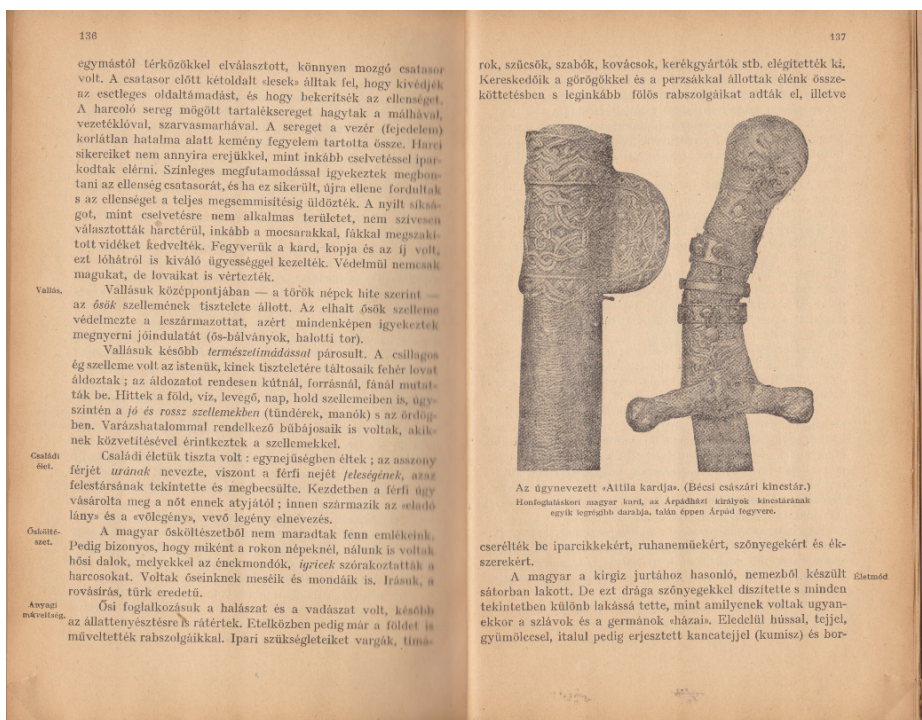
Véleményem szerint a kép olyan eszköz, amely alátámaszt bizonyos írásos elemeket és kihangsúlyoz bizonyos szövegrészeket. Emellett külön információértékkel is bírnak a képi elemek. Az általam vizsgált könyvekben ezek térképek, ábrák és fotoreprodukciók.

Vizsgált könyvek

A beregszászi konferencián előadott prezentációm része volt három könyv illusztrációinak elemzése. Mivel kutatásom jelen pillanatban még nem áll a képelemek ikonográfiájának precíz elemzésének szintjén, ezért technikai szempontból csoportosítottam a könyvek képeit. Ez is része a kutatásomnak, mivel fontosnak tartom, hogy ne csak a képek minősége, hanem a nyomdai és egyéb technikai (szedési, kötészeti, tipográfiai) sajátosságai is dokumentálva legyenek. Három könyv illusztrációit elemeztem részletesen. Mindegyiknél a képek típusait elemeztem, nem tartalmát. Azokat a képeket számítottam különálló itemnek amik önálló képaláírással rendelkeztek. Ebből arra vonatkozóan szerettem volna információt nyerni, hogy milyen jellegű és mennyi kép került egy-egy történelemtankönyvbe.

Az első könyv a Szent István Társulat kiadásában jelent meg, ez az *Egyetemes történelem 1. rész, Az antik világ és a keresztény Európa története a magyarok bonfoglalásáig*

címmel jelent meg 1938-ban. A gimnázium és leánygimnázium negyedik osztály számára készült kötetet dr. Marczell Ágoston és Szegedi Tasziló jegyzi (Szerkesztője: Balanyi György). A könyv sűrű szedésű 140 oldalon át foglalja össze a terjedelmes anyagrészt. Ugyan a könyv tartalmilag nagyon tömör, mégis 42 kép kapott benne helyet, ebből 4 térkép-vázlat, 21 fotoreprodukció és 17 rajz. (1. ábra)



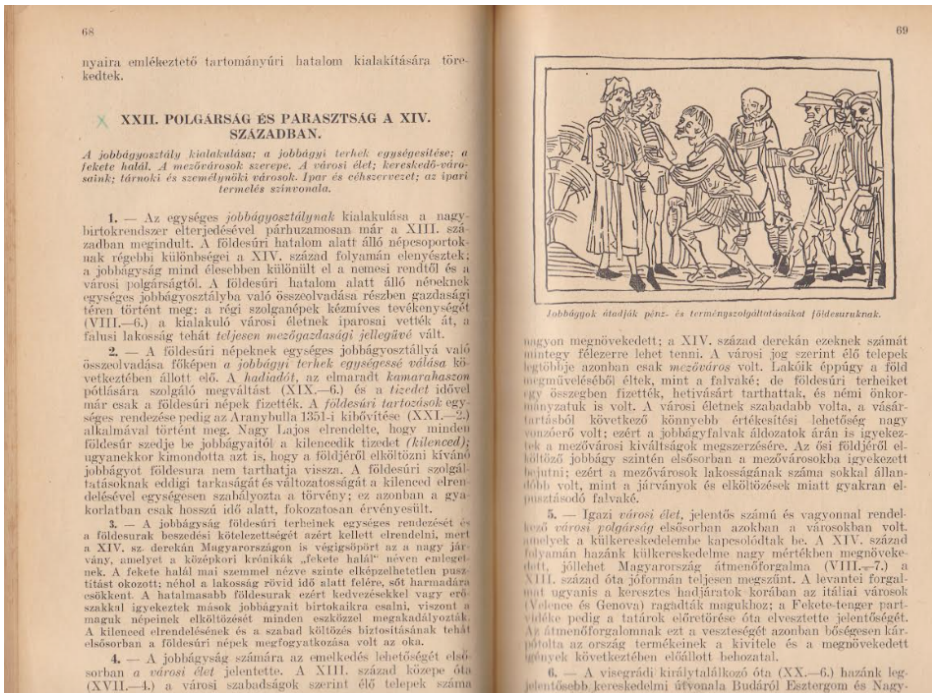
1. ábra

A második tankönyv szintén a Szent István Társulat könyve. *Az Egyetemes történelem 3. rész* szintén dr. Marczell Ágoston és Szegedi Tasziló munkája, ismét Balanyi György szerkesztésében. Viszont ez a tankönyv 1940-ben jelent meg és hosszabb az előbbinél. A tartalma az előzőhöz hasonlóan roppant tömör (*A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig*). A gimnáziumok és leánygimnáziumok hatodik osztályának készült könyv összesen 165 oldalas, a végén egy nagyon összefoglaló táblázattal. Mindössze 22 kép szerepel a műben ami jóval kevesebb az előzőnél. Itt 9 térkép, és 20 rajz illusztrálja a tömör szöveget. (2. ábra)

A legrégebbi bemutatott tankönyv a *Egyetemes történelem 3. rész, a legrégebbi időkől a szatmári békéig* címet viseli. Ez az 1942-es könyv gazdasági középiskolák

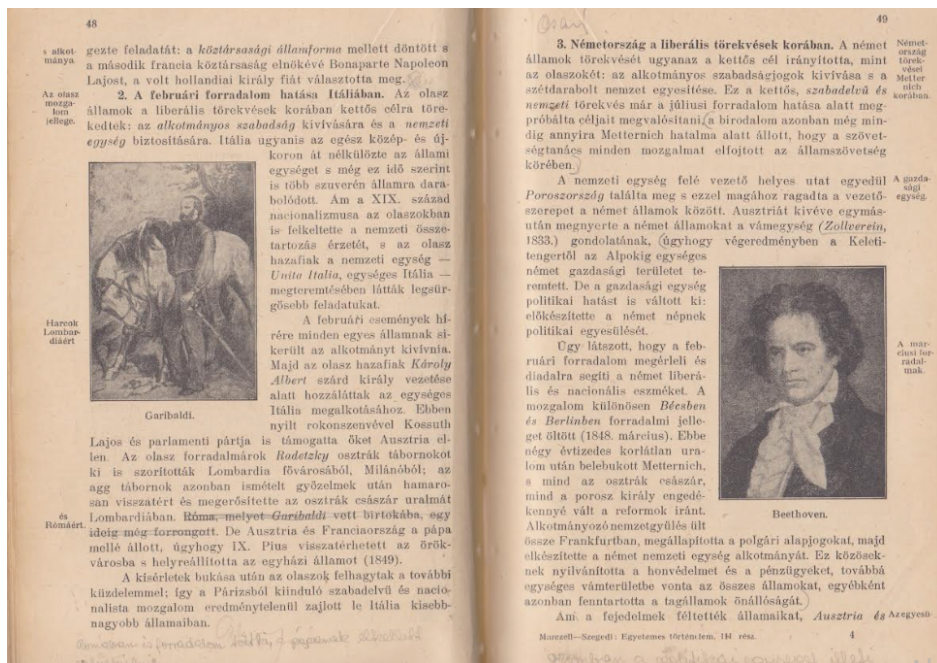
részére készült a Magyar Királyi Egyetemi Nyomda gondozásában. Ez az eddigienél is sűrűbb szedésű könyv 147 oldalas, és 29 képet tartalmaz. A képek közül 9 térkép, az előzőhöz hasonlóan és 20 rajzzal reprodukció nélkül. (3. ábra)

A könyvek szerkesztése és külalakja nagyon hasonló, mindhárom hasonló borítóval és ugyanolyan papírra készült. Az időszak korszerű szellemtörténeti könyveire jellemzően nem száraz és nem túlzottan tényközpontú művek. A taneszközök érdekessége, hogy megjelennek bennük áthúzások, sokszor egész oldalakat húztak ki belőle a diákok. Emellett érdekes, hogy Morelli Gusztáv magyar grafikus, finom, művészi munkái jellemzően megjelennek a harmincas évek történelemtankönyveiben egyszerűbb sematikusabb rajzok mellett.



2. ábra

Összességében elmondható, hogy a bemutatott könyvekben a képek aránya eltérő. Az *Egyetemes történelem 1. rész* rendelkezik a legtöbb képpel, a másik két tankönyv jóval kevesebbet tartalmaz, és ezekben nem jelennek meg fotók sem. Kutatásom előrehaladtával az összes Magyarországon használt történelemtankönyvet – az 1932–1942-ig terjedő időszakból – szeretném hasonlóképpen elemezni, ezzel is kiegészítve a képek ikonográfiai bemutatását.



3. ábra

Összefoglalás

A húszas évek történelemszemlélete a harmincas évekre jelentősen megváltozik. A korábbi pozitívista, tény- és adatközpontú történetírás megváltozik, és helyére a szellemtörténeti nézet került. Ez alkalmas volt a Hóman Bálint vezette Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium szándékainak megvalósításához mint a tömegoktatás bevezetése és a nemzetnevelés.

Az egységesség ideája mentén a harmincas években jellemző központosítás az oktatásban is megjelenik. A tankönyvek kiválasztásának joga is beszűkül, valamint a domináns kiadók könyvei látszólag előtérbe kerülnek (Unger 1976). A tankönyvírók is cserélődnek a harmincas évekre, az előző korok tudós tanárai már nem képezik a tankönyvírók elitjét (Pukánszky–Németh 1994).

Összességében elmondható, hogy a politikai és oktatáspolitikai változások nyomot hagytak a tankönyvek szerkezetén és tartalmán. A lateiner műveltség átadása helyett tartalmilag tömör tankönyvek igyekeztek praktikus ismereteket átadni a társadalom szélesebb rétegeinek is. Ehhez mérten rendelkeznek változatos illusztrációkkal is. Kutatásom későbbi részében szeretnék minél több könyvet megvizsgálni nemcsak formai, hanem ikonográfiai szempontból is, hogy még részletesebb képet kaphassunk a magyar történelem és oktatásügy egyik legérdekesebb időszakáról.

Hivatkozott irodalom

- ALBERT B. Gábor (2006): Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középiskolai történelemtankönyvek a Horthy-korszakban. Pannon Egyetem. Pápa
- KÉRI Katalin (1997): Mi a neveléstörténet? JPTE Tanárképző Intézet, Pécs
- MIETZNER, U. – PILARCZYK, U. (2013): Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban. In: Hegedűs Judit, Németh András és Szabó Zoltán András (szerk.): Pedagógiai historiográfia: Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András (1994): Neveléstörténet. Tankönyvkiadó, Budapest
- UNGER Mátyás (1976): A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben. Tankönyvkiadó, Budapest

VULNERABLE GROUPS IN CRISIS SITUATIONS: HOW TO SUPPORT ROMA STUDENTS' COPING STRATEGIES¹

Varga, Aranka

*University of Pécs
varga.aranka@pte.hu*

Abstract

Crises occurring in each life-stage, are unavoidable conditions for personality development, as crisis is a natural part of human life. However, there are crises which are caused by unexpected life events, threatening or painful situations. Since the course of each crisis affects the individual's later life, the strategies used to cope with it are essential. Vulnerable groups are more exposed to situations leading to crisis, and they also need special attention and equitable support for a positive outcome. From among vulnerable groups, the presentation discusses Roma students in different life situations. Relying on research results, obstacles to their educational success are explored, and conditions leading to their resilient life paths are in the focus. The presentation covers extraordinary situations, such as war and the pandemic, presenting the difficulties that particularly affect Roma students. In addition, recent data are presented that numerically indicate that the phenomenon of early school leaving affects Roma students excessively. In the presentation, twenty-year long research will be covered, that accompanies Roma people into their adulthood, who grew up in segregated villages. Through their stories, we can learn about life situations full of obstacles and identify individual and social strategies that helped them resolve all these crises. Also, the result of a study examines successful coping mechanisms that aids individuals who deal with difficult situations and it points towards supporting factors of resilience. Analyzing the life path of Roma university students, the importance of psychological and social capital and the supportive power of an inclusive environment become transparent. Finally, the

¹ The paper is based on the plenary lecture given at the International Conference at the Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian College in Berehovo on 30 March. This study was funded by the National Research, Development and Innovation Office, Hungary, SZKF-11-2021, and by the Research Program for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences. The funding supported the research of the "Educational Opportunities" Research Group.

first results of an ongoing research and development are presented. Mentoring programs of ten small schools in Hungary are introduced, where teachers help Roma students from small villages to choose successful career paths. The program exemplifies how dedicated educators working with students in a mentoring role achieve the prevention of dropout among disadvantaged Roma students and the development of their ability to cope with difficulties.

The study focuses on Roma pupils from vulnerable groups in different life situations. Two crisis situations – pandemic and war – especially highlight the increasing disadvantages. In addition, by looking at everyday situations, it explores the following questions, based on research findings; what are the barriers to school success for Roma pupils and what conditions lead to resilient life paths?

Difficulties in crisis situations

A crisis is a situation in life when the psychological balance of the individual is threatened. Confronting and resolving the situation becomes a priority for the individual, but the problem cannot be avoided or resolved (Kaplan 1970). There are longer-term crises, associated with specific life stages, which are an inevitable condition of personal development and a natural part of human life. Erikson (1968) describes the characteristics and possible outcomes, positive or negative, of the eight stages of human development. Development and the crises that accompany it are influenced by biological, psychological, and social factors and accompany the individual from birth to death. Beyond these, however, there are crises caused by unexpected life events, threatening or painful situations. The threatening circumstance leading to a crisis are most often external, often in the form of an unexpected event. This can be the loss of a loved one or a surrounding war. The crisis causes the individual to feel threatened and hopeless. As the course of any crisis may affect the individual's later life, it is important to know how to cope with it. Vulnerable groups are more exposed to situations that lead to crisis, and they also need special attention and equitable support to ensure a positive outcome.

Vulnerable groups include people with disabilities, people with social disadvantages, minority groups and refugees, at the same time gender and age differences can also increase vulnerability. The situation of people in vulnerable groups is strongly influenced by the attitudes and culturally rooted norms of the social environment and the way in which equitable support is provided. If a person is vulnerable in more than one way, his or her disadvantages can multiply and become permanent. In the resulting intersectional situation, group effects intersect and are difficult to disentangle (Collins 1990, Asumah & Nagel, 2014).

Emphasizing two disconcerting situations of our time - pandemic and war - we explore what opportunities Roma youth have, highlighting the difficulties they face in particular. Kende and colleagues (2021) explored the experience of digital education for disadvantaged pupils in Hungary during the first phase of the Covid '19 pandemic. A high proportion of disadvantaged pupils examined in this study were Roma. The study used an online questionnaire completed by teachers (N 425) and interviews with school leaders and NGO leaders. They found that a higher proportion of disadvantaged (including Roma) pupils were excluded from digital education. "Lack of adequate learning space and skills for independent learning were cited by teachers as fundamental barriers in higher rate than the lack of internet access and ICT tools. The situation of disadvantaged and Roma pupils living in rural areas seems particularly worrying. Where there was no disconnection between the school and the pupils, digital education was still not delivered for the reasons outlined above; disadvantaged pupils often received only paper-based weekly lessons and assignments. Without parental support, they were probably unable to learn and develop properly during this period." (Kende et al. 2021, 93)

During the period of war in Ukraine since the beginning of 2014, several reports (ADC Memorial 2022) have been produced to monitor the situation of the Roma minority in the conflict zone. These include a human rights report and a photo report, which provide a detailed and illustrative account of the particularly difficult situation of the Roma group in the war zone. Many could not leave the settlements directly affected by the war without money and documents, or if they did, they left without anything. Roma who left the country because of the war often faced xenophobia and prejudice in the countries where they arrived, in addition to the difficulties of life in general as refugees. Several NGOs in Hungary have been working to provide adequate accommodation and care for Roma arriving from Ukraine. Romaversitas in Hungary has launched a program for educational inclusion for Roma refugee children in Ukraine, working with several NGOs.

Everyday failures and successes

In addition to the exceptional situations described above, there are other phenomena that put pupils from vulnerable groups at particular risk. Early school leaving is a lifelong decision that affects Roma pupils in multiple ways. The official definition of early school leaving is those aged 18-24 who do not have upper secondary education (ISCED level 3, vocational or baccalaureate) and are not in education or training. Early school leaving (ESL)

as drop-out is used as a status, an event, and a process. It is a status because the individual does not continue the educational pathway and does not obtain qualification. It is an event because there is a specific time and an action when it happens. Process, because it is usually not linked to a single moment in time but a combination of several factors contribute to it. Analyses looking for the causes of early school leaving (Lyche 2010, De Witte et al. 2013, González-Rodríguez et al. 2019) have categorized factors at the individual, peer, family and school level, whose combined effect is the determining factor. Some causes are stronger than others, such as absenteeism, low school performance, peer role, family structure, economic status, and emotional background. In addition, it can also be found that certain social groups are generally more at risk of dropping out (due to their family background, ethnicity) (Fehérvári et al. 2022). In the long and multi-factorial process of school disengagement and drop-out, a distinction can be made between 'pull' and 'push' effects. Pull effects may be related to labor market opportunities and the low prestige of formal education, while push effects are related to factors associated with the school system. Examples include repetition of years, segregation, premature decision making, significant differences between levels or difficulties in making transitions. At the institutional level, a poor school climate and inadequate pedagogical practices are problematic and have a repulsive effect (Imre 2016).

Our twenty-year research followed the life paths of disadvantaged Roma young people growing up in segregated settlements in Hungary, and aimed to explore their situation, ideas and opportunities at different stages of their lives (Varga, 2018). We sought to find the reasons for the development of opportunity gaps through the development of their fate. Following their life trajectories from 1995 onwards, we investigated how family, community, school, and social environments determine individuals' school careers and adult prospects. We were interested to see how, after the change of regime (1989), the birth of a child at home determined life chances, what barriers or equalizing opportunities were available? We investigated the reasons along the lines of the capital accumulation (Berry 1974, Adler 1975, LaFromboise & Gerton 1993) specificities of bicultural socialization in Hungarian Roma communities. The monolingual Roma families of a settlement in the Northern Great Plain and the bilingual Boyash Gypsy community of a small village in the South Transdanubian region of Hungary exemplify the difficulties in coping with the combination of a segre-

gated village environment, poverty and exclusion due to minority group membership. We had assumed greater difficulties and lesser successes at all points in the life course of the Roma people studied, but we had not anticipated that over time we would see such a wide gap between the life chances of the two Roma communities. Our questionnaire and interview data were collected at milestones in the life course (school entry, school transition, adulthood) where it was possible to capture differences in opportunities with their underlying causes, positive or negative. Building on this, we have seen that successful bicultural socialization is associated with longer schooling if embedded in an inclusive environment (Varga 2015). An inclusive environment is based on an equal opportunities approach and argues that minority groups lack capital. Indeed, minority communities possess capitals (aspirational, familial, social, navigational, linguistic, resilient) that members of these groups can mobilize to survive (Oliver & Shapiro 1995). The intertwining and interdependence of community capitals (Yosso 2005) and equitable external supports (Varga 2015) also affects the success and mobility of the minority group, as we experienced in the South Transdanubian community of our research. The mobilization of Roma community resources and cooperation with the helpers and organizations working in the settlement for decades resulted in successful coping with the difficult situation and resilience for both individuals and the community. The lack of all these was also revealed in the other settlement studied - in the North of the Great Plain - where we found a resurgence of poverty and school drop-out. While in one of the settlements schooling and with-it social mobility started to take off at a level that exceeded both the parents' education and the Roma average, in the other settlement the examined individuals' educational levels barely exceeded the parents' education, and stayed far below the national and Roma averages.

The reasons for early school leaving in the two Roma communities studied are shown in Table 1 and are in line with prior literature. Where community capital and external support coincided (South Transdanubian community), fewer Roma started families early, more continued their education and were more willing to start school again despite dropping out. In contrast to the Northern Great Plain community, where early family formation as a 'pull effect' was associated with a lack of school support (a 'push effect'). The fact of early school leaving reflects the lack of community and external support resources.

Table 1. Causes of Roma drop-outs in the survey (Source: Varga, 2018)

		Accessible school path	Drop-out, but successful restart	Reasons for early school leaving				
				Poverty has prevented him from continuing his education	Family problem/employment	Starting a family/having children	Behavior/learning problems	
Roma community in South Transdanubia (N:17)	Men	9	2	2	1	2	0	2
	Women	8	4	1	1	0	2	0
	all	17	6	3	2	2	2	2
Roma community in the Northern Great Plain (N:28)	Men	18	3	0	2	2	6	4
	Women	10	1	0	2	0	8	0
	all	28	4	0	4	2	14	4

An example of successful coping with difficulties, resilience (Masten 2001), is illustrated by our research among Roma students. In our study, we analyzed the life paths of university students from disadvantaged family backgrounds, most of whom came to university from Roma communities as first-generation intellectuals. They all form a community of Roma students in a Roma specialized college, helping each other to take advantage of the many forms of support offered by the organization. We were curious to know what has supported the successful school careers of those in this community. We looked for the reasons in the resources of their family environment (Yosso 2005), the support of different schools, teachers, professionals, and peer groups (cultural and social capital), and the individual's own psychological capital. *Psychological capital* focuses on factors at the personal level as conditions that fundamentally influence achievement. Its constituent elements are the positive psychological attributes of the individual, such as self-confidence (Bandura 1998), optimism (Seligman, 1998), hope (Luthans et al. 2004) and resilience (Masten 2001), which are intertwined and interact with each other. Our previous research among Roma students has also shown that psychological capital is a determinant (Varga et al. 2020). The students in the control group were further divided into three groups according to their socio-economic background, thus the results of four groups were compared. The results showed that the students had significant external and internal capital in all areas except financial capital, which was offset by the social capital pro-

vided by their school and university. An important finding is that there is no difference in the supportive role of the family between Roma students and students from the highest socio-economic status control groups. This indicates that the social capital available in Roma families was mobilized and that it influenced the school path in line with external support. Students who were members of Roma student societies had high psychological capital that we could capture in interest/motivation and diligence/perseverance (Figure 1). This suggests that the external support factors for resilience were based on high self-efficacy, or that external resources became internal during successful progress. Analyzing the life paths of Roma university students revealed the importance of psychological and social capital and the supportive power of an inclusive environment.

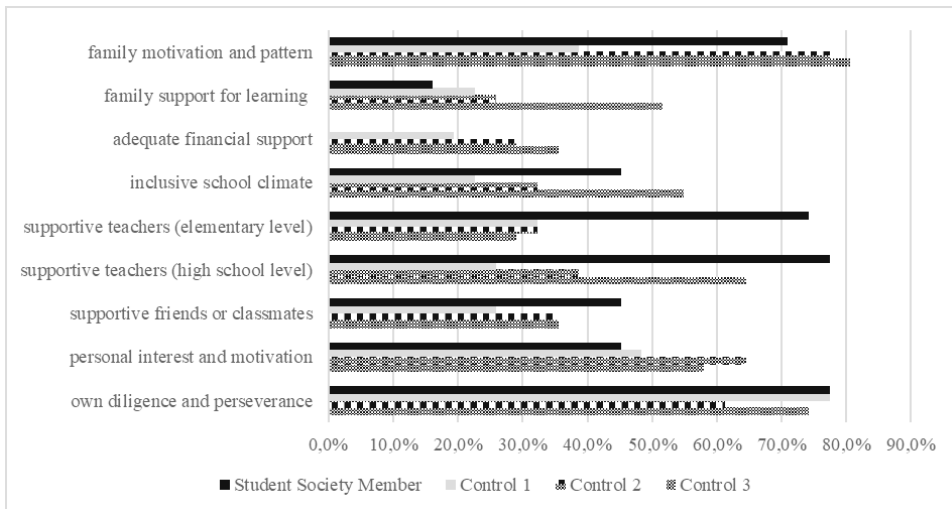


Figure 1. Factors supporting the school journey of the students surveyed (Source: Varga et al. 2023)

Closing words

Through some examples of research, we have seen that Roma students are exposed to risks in both extraordinary situations and everyday life that have a major impact on their fate. We have also seen that there are possibilities to compensate for their difficulties and to achieve individual and community resilience and mobility. This requires an inclusive environment, where the community resources of students from bicultural backgrounds can flourish, intertwined with external supports and their self-efficacy. This approach is the

basis of an ongoing research and development project² that aims to develop successful career guidance practices for disadvantaged Roma children over a four-year process. A mentoring program has been launched in ten small schools in Hungary, where teachers, in cooperation with parents are benefiting from such support programs at Roma secondary schools and in student societies to provide a multi-faceted approach to help Roma pupils in rural areas make successful career choices. The program aims to prevent disadvantaged Roma pupils from dropping out of school and to build their resilience through community collaboration, with dedicated teachers working with students in a mentoring role.

² <https://btk.pte.hu/en/for-educational-opportunities>

References

- ADC Memorial (2022): Romani Voices From Hell: Discrimination, Epidemic, War <https://adcmemorial.org/en/publications/romani-voices-from-hell-discrimination-epidemic-war/> (Letöltés ideje: 2023.02.20.)
- ADLER, P. S. (1975): Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In Samovar, L., & Porter, R. (eds.). *Intercultural communication: A Reader*. (2nd ed.) Belmont, CA, USA: Wadsworth
- ASUMAH, S. N., & Nagel, M. (2014): Preface. In Asumah, S. N., & Nagel, M. (Eds.). *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*, (pp. 9-13). New York, USA: State University of New York Press, Albany
- BANDURA, A. (2008): An agentic perspective on positive psychology. In Lopez, S. J. (Ed.). *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol.1., pp. 167-196), Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Company
- BERRY, J. W. (1974): Psychological aspects of cultural pluralism. *Culture Learning*, 2, 17–22.
- CAPLAN, G. (1970): *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. Tavistock Publications.
- COLLINS, P. H. (1990): *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York, USA: Routledge
- DE WITTE, K., J., CABUS, S., THYSSEN, G., GROOT H.W., & WITTE, M. (2013): A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28
- ERIKSON, E.H. (1968): *Identity: youth and crisis*. Norton & Co.
- FEHÉRVÁRI, A., FELSŐ, E., BENKŐ, B., & VARGA, A. (2022): Preventív programok a korai iskolaelhagyás csökkentésére a nemzetközi szakirodalom alapján. *Iskolakultúra*, 32(2), 74–82
- GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, D., VIEIRA, M. J., & VIDAL, J. (2019): Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214–230
- IMRE, A. (2016): A korai iskolaelhagyás kérdésköre az Európai Unió szakpolitikájában. In Széll, K. (szerk.). *Az Európai Unió az oktatásról – stratégiái irányok és értelmezések*, (pp. 25-32). Budapest, Magyarország: OFI
- KENDE, Ágnes, MESSING, V., & FEJES, J. B. (2021): Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, 31(2), 76–97.
- LAFROMBOISE, T., COLEMAN, H. L. K., & GERTON, J. (1993): Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychol Bull*, 114(3), 395-412.
- LUTHANS, F., LUTHANS, K. W., & LUTHANS, B. C. (2004): Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Management Department Faculty Publications*, 145. *Business Horizons*, 47(1), 45–50.
- LYCHE, C. S (2010): Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. OECD Education Working Paper No. 53.
- MASTEN, A. S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238.
- MASTEN, A. S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238.
- OLIVER, M. & SHAPIRO, T. (1995): *Black wealth/White wealth: a new perspective on racial inequality* (New York, Routledge)
- SELIGMAN, M. E. P. (1998): *Learned optimism*. New York: Pocket Books.

- VARGA, A. (2015): *The theory and practice of inclusion*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- VARGA, A. (2018): *A rendszerváltás gyermekei*. Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs.
- VARGA, A., FEHÉRVÁRI, A. & TRENDL, F. (2023): *The Power of Community: Supporting the Learning Path of Roma University Students*. megjelenés előtt
- VARGA, A., TRENDL, F. & VITÉZ, K. (2020): Development of positive psychological capital at a Roma Student College. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)* 10(3), 263-279
- YOSSO, T. J. (2005): Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.

MAGYAR ARISZTOKRATA HÖLGYEK PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGE A XX. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN

Vincze Tamás András

*Nyíregyházi Egyetem
vincze.tamas@nye.hu*

Arisztokrata nők kétféle módon tölthettek be pedagógusi szerepet a XIX. század végi, XX. század eleji Magyarországon. Egyrészt úgy, hogy passzióból, „műkedvelőként” végeztek pedagógiai tevékenységet, másrészt pedig úgy, hogy elemi vagy polgári iskolai tanítói oklevél birtokában dolgoztak tanítónőként. Tanulmányomban három olyan magyar főnemesi hölgyről lesz szó, akik nemcsak megalapították és fenntartották az intézményüket, de pedagógiai tevékenységet is végeztek benne. Közülük kettőnek nem volt tanítónői képesítése, a harmadik azonban – br. Mirbach Júlia – elemi és polgári iskolai tanításra is képesítve volt.

Elsőként gróf Jankovich-Bésán Endréné (1880–1933) pápateszéri téli gazdasági iskolájáról kívánok vázlatos képet adni. 1920 novemberében nyitották meg Pápateszéren az első hazai téli gazdasági iskolát, amelyben a működés feltételeit a Jankovich-Bésán család biztosította. A Földművelésügyi Minisztérium Jankovich-Bésán Endréné grófnét bízta meg az iskola igazgatásával. Az új iskola harminc diákkal kezdte meg a működését, mindegyiküket a grófné által berendezett internátusban szállásolták el.

A gazdasági iskolában a tanítás két téli és két nyári félévből állt. A téli félévek október 15-től március végéig tartottak. A nyári féléveket, amelyek az április elejétől október közepéig tartó időszakot foglalták magukba, a tanulók az otthoni gazdaságukban töltötték. Ezekben a félévekben az iskola tanárai az otthonukban keresték fel a növendékeket, s hasznos gazdálkodási tanácsokkal látták el őket. Az oktatásnak ebben a formájában maga a grófné is részt vett. 1922-ben így jellemezte az *Új Barázdá* című lap kiküldött tudósítója Jankovich-Bésán Endrénét: „Az egyszerű, megnyerő modorú mágnásasszony az igazi tanár rajongásával és alaposágával s szinte a szülőanya féltő szeretetével beszél alkotásáról. Harmadik esztendeje – úgymond – hogy a falusi fiatalsággal foglalkozik és mentől több fáradságot szentel nekik, annál nagyobb gyönyörűséget okoz az elfoglaltsága” (Farkas 1922, 2).

A téli félévekben olykor hetenként kétszer is átment az iskolába a grófné. Ilyen napokon először végighallgatott néhány tanári előadást, majd

kérdéseket intézett a növendékekhez, illetve több alkalommal ő maga is előadást tartott, többnyire valláserkölcsi vagy nevelési kérdésekről. A növendékekkel való érintkezésében nyoma sem volt a távolságtartásnak. Az iskola egyik tanára erről így írt: „Bár nagyon szerette az iskolában uralkodó katonás rendet és fegyelmet, ő maga érintkezésében mindig annyira közvetlen volt, hogy az ifjak nem érezhették azt a nagy szellemi és társadalmi különbséget, ami köztük fennállott. »Fiaim« volt a rendes megszólítása, s az iskola tanulói viszont, ennek megfelelően valóságos gyermeki szeretettel vonzódtak hozzá” (Fedóra 1934, 30). Érdekelte az iskolában folyó önképzőköri munka is. Örömmel vett részt a szombati napokon tartott önképzőköri üléseken, szívesen nyilvánított véleményt az elhangzott szavalatokkal, előadásokkal, vitatételekkel kapcsolatban, de nem képzelte magát tévedhetetlen ítésszéknek, azt sem bánta, ha vitatkoztak vele az ifjak, néha ő maga provokálta ki az övével ellentétes megnyilatkozásokat.

Az iskola tantárgyai a következők voltak: növénytermelés, állattenyésztés, számvitel, gazdasági üzemberendezés és becsléstan, kertészet-szőlőművelés, magyar nyelvtan, mennyiségtan, gazdasági földrajz, történelem és alkotmánytan, háziipar, önképző gazdakör, nemzetvédelmi szolgálatra való előkészítés, valláserkölcsi előadások. A grófné lényegesnek tartotta a praktikus ismeretek átadása mellett a tanítványok látókörének szélesítését, kulturális tájékozottságának bővítését is. A vallásos érzület elmélyítése is célja volt a téli gazdasági iskolában folyó oktatásnak. Ezeket a célokat így foglalta össze Jankovich-Bésáné az iskola megalapításának tízéves jubileumára megjelent értesítőben: „Olyan iskolát akartunk, amely az életbevágóan szükséges tudás mellett a kisgazda ifjuság erkölcsi és hazafias nevelését is elsőrangú feladatának tekinti, mert meg vagyunk róla győződve, hogy a jövő csak akkor a mienk, ha népünk nemcsak tudásban, hanem erkölcsben is emelkedik, ha régi keresztény erkölcsében és jóra való magyar becsületében meg nem fogyatkozik” (idézi Fedóra 1934, 27–28).

A grófné 1933-ban, mindössze 53 éves korában elhunyt, ezzel az iskola legfőbb oszlopa kidőlt. Halála után egy évvel az emléke előtt tisztelgő kötet jelent meg Gerely Jolán szerkesztésében. A kötet megjelenésekor az iskola vezetése már 290 végzett tanulóról tudott beszámolni, s a pápateszéri iskola mintájára létrejött gazdasági iskolák száma már kilenc volt. A pápateszéri téli gazdasági iskola 1935-ben szüntette be a működését.

Másodikként gr. Apponyi Franciska (1879–1958) „virágköztársaságát” kívánom röviden bemutatni. Gr. Károlyi Lászlóné Apponyi Franciska egy gyermekszervezetet alapított és ezzel együtt egy szabadidő-pedagógiai

kísérletet indított el Zebegényben 1931-ben. Az utókor méltatói általában a cserkészmozgalomhoz vagy Don Bosco Oratóriumához hasonlítják a grófnő által létrehozott szervezetet, noha az Apponyi Franciska álmából megvalósult gyermekparadicsom annyira eredeti volt, hogy nehéz lenne konkrét mintákhoz kötni. Halvány párhuzamok természetesen vonhatók az említett kezdeményezésekkel, de Ónody Évával lehet egyetérteni, aki úgy fogalmazott, hogy „az Egylettel valami sosem volt, sosem lesz gyermekvilágot teremtett Apponyi grófnő, mesébe illő valóságot” (Ónody 2004, 12). A Virág Egylet Zebegény elnevezésű gyermekszervezet rövid fennállása alatt vonzotta az érdeklődő külföldieket, angol, amerikai és holland gyermekbarátok is megismerkedtek vele és támogatták.

Az egylet hivatalosan 1931. június 25-én alakult meg. Fenyő Béla így mutatta be az akció előkészítését egyik cikkében: „Évekkel ezelőtt Károlyi grófné észrevette, hogy a zebegényi gyerekek milyen fogékonyak a természet iránt. Fogékonyak, hiszen a természet minden széppel megáldotta őket: vízzel, hegygel, naplementével. Foglalkozni kezdett velük, oktatta őket és a kisgyerekek hálával fogadták ezt. [...] 1931 tavaszán elküldötte az egylet nyomtatott programját azokhoz a házakhoz, ahol gyerek volt és ezzel elkezdte toborozni az apróságok virágos gárdáját. Nyárra pedig már sok kicsiny tagot számolt a csapat” (Fenyő 1933, 5). Hamarosan irodája, téli játékterme, játszótéren és könyvtára is lett az egyesületnek. A Virág Egyletben az óvodáskorba lépő gyermektől egészen az iskoláit befejező serdülőkkig minden zebegényi fiút és leányt szívesen látott a grófné. Az egylet tagjai állat- vagy növényneveket viseltek, de nemcsak a gyerekek nyertek új neveket a grófné által, hanem az önkéntes segítők is. Károlyi Lászlóné saját magának a Napraforgó nevet választotta. Az óvodáskorú kislányok általában énekesmadarak nevét kapták, az óvodás kisfiúk ragadozó madarak nevét vehették fel, az iskoláslányokat virágokról, az iskolásfiúkat pedig fákról és cserjékről nevezte el a grófné. A gyerekek csak szülői beleegyezéssel léphettek be az egyletbe. Mielőtt valaki a VEZ teljes jogú tagja lett, három hónapig jelöltként ismerkedett a szervezettel és annak szabályaival. Amikor teljes jogú taggá váltak, fogadalmat tettek és tagsági igazolványt is kaptak, amelyben Petőfi következő feledhetetlen sorai álltak: „Szeresd a virágot,/ És ne féltsd szívedet,/ Mert ki azt szereti,/ Rossz ember nem lehet.” A „virágköztársaság” polgárainak négy alapszabályt kellett betartaniuk, még hozzá a következőket: mindig segítünk másokon, szeretjük a növényeket és az állatokat, mindennap teszünk valami jót, s mindig megtartjuk az adott szavunkat. A hét bizonyos napjainak délutánjait mese- és játékdélutánokon töltötték a VEZ tagjai, de a szórakozás mellett arról is gondoskodott a grófné,

hogy praktikus ismeretekkel is gazdagodjanak a gyerekek: a lányok például kötni és varrni is tanultak, valamint háztartási ismereteket sajátítottak el. De színdarabot is betanultak (egy Shakespeare-művet), botanikai gyűjteményt (herbáriumot) hoztak létre, úszni, táncolni tanultak, sőt néhány nagyobb gyermeknek angol nyelvtanulási lehetőséget is biztosított a grófné.

Károlyiné 1936-ban a VEZ tagjai számára nagyszabású gyermekolimpiászt rendezett, amelyről több újság is tudósított. A *Magyarság* című lap számára Török Sándor írt ismertetést a nevezetes eseményről. A külföldi tudósítókat is odacsábító rendezvény megnyitásáról és lefolyásáról a következőket írta az akkor még ifjú zsnaliszta: „Az olimpiai harangon hármat kongatnak, felhúzzák a zászlót és megkezdődnek a játékok. Trombitaszó mellett felvonulnak a tornaruhába öltözött mezítlábas gyerekek. Pipacs vezeti őket, Napraforgó grófné unokája, a kis Semsey Suzi grófnő, magyar ruhában mezítláb és a VEZ-zászlóval a kezében. A játékok során először a legapróbb óvodások gurulnak elő a homokra, kék, zöld, sárga és piros csoportokban, játszanak és táncolnak. [...] Ezután nagyobbacska gyerekek jönnek és komolyabb mutatványokra kerül a sor, melyeket csak néhány pillanatra szakít meg egy felröppenő ballon. [...] A ballon eltűnik és most a két Semsey-gyerek: Pipacs és Bukszus Bokor meg egy lovász három virágdíszes lovat vezetnek fel. Ezekre azután szavaz a közönség, hogy melyik viseli a legszebb koszorúkat. Tréfás akadályverseny következik, majd »Madarak és Halak« szabadgyakorlata. Ezután taligaverseny, amely után a »Kis Madarak« csapata ismét berohan és átveszi az uzsonnatáskákat” (Török 1936, 7). A programot magasugróverseny, tréfás futóverseny és a virágok háztartási versenye egészítette még ki. A feszült figyelemmel kísért versenyszámok a grófné és segítői ötletességét dicsérték. Az olimpiász kétségkívül a Virág Egylet működésének csúcspontját jelentette.

A zebegényi idill mindössze hat évig tartott. 1937-ben véget értek a mesés gyermekprogramok. Nem a grófnő lelkesedése apadt el. Férje halála után a rokonság, az örökség vagyongazdái megtagadták a grófnétól az egylet további támogatását. Lukáts Elemér így festette le ezt a szomorú helyzetet: „Állítólag férje halála okozta, hogy tanácsadói, illetőleg vagyongazdái megtagadták a fenntartáshoz, helyesebben a folytatáshoz szükséges összegek folyósítását, sőt a telep eddigi jelentéktelen deficitjét, mindössze 40.000 pengőről van szó! – a grófnő apanázsából vonják le. Zebegény kis sváb csemetéi is nagyon megsínylik a grófnő visszahúzódását. A kis lányok, fiúk, akik mind a »VEZ«, a zebegényi virágegyesület tagjai voltak, rengeteg jót élveztek, ruhát, cipőt, élelmet és virágnevet kaptak. [...] Ma persze árvák ezek, kis virágok, fák és rózsák” (Lukáts 1937, 4). A grófné is utalt egyébként erre a méltánytalan,

igazságtalan eljárásra a férje unokaöccséhez, Károlyi Mihályhoz intézett, 1946-os levelében. „Nem tudhatod, hogy én is emigráltam Főtről, Zebegényben töltöttem Laló halála után két évet, engem is a család bolondnak nyilvánított, énrám nem akartak hallgatni, tehát elálltam” (Hajdu 2001, 1372).

A főnemesi „pedagógusasszonyok” két világháború közti, szociális vonatkozású pedagógiai kezdeményezéseit bemutató tanulmányomat br. Mirbach Júlia (1892–1974) háztartási tanfolyamának ismertetésével zárom. A Mirbach-család egy eredetileg kurlandi német bárói família, amelynek egyik tagja a XVIII. század végén került Magyarországra. Ez a katonatiszt, Mirbach Frigyes báró volt a család magyar ágának megalapítója. Fiának, Mirbach Ferenc bárónak és Plasch Máriának a legkisebb gyermeke volt az 1892-ben született Julianna bárónő, a pécsi Sancta Maria Leánynevelő Intézet alapítója és vezetője.

Mirbach Júlia bárónő már gyermekkorában kitűnt határozottságával és kiváló képességeivel. A család magyarországi ágát bemutató monográfia szerzője így jellemezte őt: „Már gyermekkorában egyik jellemző vonása volt, hogy elgondolását akár tűzön-vízen keresztül is, de megvalósította. Saját kijelentése szerint a nehézségek csak fokozzák bátorságát. Egészen nagykaliberű jellem, bátor, vállalkozó” (Müller 1943, 39).

Az éleseszű, fogékony kislány a polgári iskolai tanulmányokat Mohácson kezdte, majd a Miasszonyunk Női Kanonokrend pécsi zárdaiskolájában fejezte be. Ugyanebben a zárdában végezte el a felsőbb leányiskolai, majd a tanítónőképzői tanulmányait is. Később magántanulóként a polgári iskolai tanári oklevelet is megszerezte. 1927-től 1931-ig óraadó tanárként alkalmazta egykori iskolája, ahol a tanítónőképzőben alkotmánytant, közgazdaságtant, német nyelvet, földrajzot, sőt egy tanévben még neveléstörténetet és iskolaszerveztant is tanított.

1933-ban nagy vállalkozás főszereplőjévé vált a főnemesi származású tanárnő: a Sancta Maria Női Otthon Egyesület a bárónő Árpád utcai család házában leányinternátust és háztartási tanfolyamot nyitott. Az internátus és a tanfolyam igazgatói teendőivel br. Mirbach Júliát bízta meg a fenntartó egyesület. Az új intézmény elindulásáról a *Dunántúl* című lap hasábjain is lehetett olvasni. A tanfolyamra való beiratkozás lehetőségét ismertető cikkek kiemelték, hogy alapvetően azoknak a lányoknak jelent továbblépést az egyéves képzés, akik elvégezték a polgári iskolát vagy a gimnázium alsó négy osztályát, s nem kívántak felsőbb tanulmányokat folytatni, viszont szerették volna háztartási ismereteiket kibővíteni, megszilárdítani. A hagyományos háztartási tudnivalók mellett társadalomtani, közgazdasági és elemi jogi ismereteket is ígértek a beiratkozó növendékeknek, valamint a gyors- és gépírás és a német nyelv gyakorlását is biztosították számukra.

A tanfolyam résztvevői délelőttöként nyolctól tízig elméleti oktatásban részesültek, tíz óra és fél egy között pedig a konyhában és a kertben egészítették ki gyakorlati tapasztalatokkal a megtanult ismereteket. A *Látogatás a menyasszonyok iskolájában* c. 1939-es cikkben Lőrinczy Mária mutatta be a bárónő háztartási tanfolyamát a *Pécsi Napló* olvasóinak. A bárónő így foglalta össze az általa vezetett tanfolyam célkitűzéseit: „A mai állástalan diplomás férfiak tömege kiszorítja a hivatalokból a nőket, ezért sokkal célravezetőbb, ha a nő igazi hivatását a családon, az otthonon belül keresi. Iskolánknak az a célja, hogy a régi nagyasszonyok mintájára szerény, okos, magyaros érzelmű, kitűnő ízlésű minta-háziasszonyokat neveljünk, akik nemcsak a szalonban, a konyhában, a gazdaságban és az élet minden vonatkozásában állják meg a helyüket, hanem kitűnő feleség is válják belőlük” (Lőrinczy 1939, 8). A háztartási iskola növendékeinek alkotásaiból minden évben kiállítást rendezett az igazgatónő, ezeket a kiállításokat megtekintve a város lakói is képet kaphattak a Sancta Maria Intézetben folyó munkáról. A kiállításokon a sütemények mellett a növendékek ügyes kezeiről tanúskodó magyaros kézimunkák és női ruhák is helyet kaptak.

Jelentős mérföldkövet jelentett az iskola életében az 1941/42-es tanév. E tanévtől kezdve ugyanis a háztartási tanfolyam háziasszonyképző iskolává alakult át, és a növendékek államérvényes bizonyítványt kaptak. Az ilyen típusú iskolákban a tanév három harmadévből állt, s ennek megfelelően minden harmadév végén bizonyítványt kaptak a lányok. A tavaszi és az őszi hónapokban a gyakorlati jellegű oktatásra helyezték a hangsúlyt, a téli hónapokban pedig az elméleti oktatásé volt a főszerep. A gyakorlati oktatás természetesen kiscsoportos formában folyt. A képzés elméleti tárgyai a következők voltak: magyar nyelvi ismeretek és irodalom, erkölcsstan, neveléstan, háztartástan, egészségtan és gyermekápolás, konyha-, virág- és gyümölcskertészet, állattenyésztés, tejgazdaság. A gyakorlati tárgyak köre a következő területeket foglalta magába: fehérnemű és felsőruha szabása és varrása, varró- és kötőgépek kezelése, gyakorlati főzés és kertészeti munkák. Az iskola a Földművelésügyi Minisztérium fennhatósága alatt működött. Az intézetet 1948-ban államosították, majd megszűnt. Mirbach Júlia helyzete jó ideig elég kilátástalan volt, mivel sem nyugdíjat, sem másféle támogatást nem kapott. Az 50-es években aztán megítélték neki egy alacsonyabb nyugdíjat. Mirbach Júlia, a pécsi nőnevelés jeles alakja 1974-ben hunyt el. Intézetét a sajtóban leginkább azzal kapcsolatban emlegették, hogy 1944 nyarán Radnóti Miklósnéval együtt más zsidó származású nőket is befogadott és menedéket biztosított a számukra. Radnótinéval a háború utáni években is levelezett „Juliska néni”.

Mindhárom kezdeményezés jó példa arra, hogy a két világháború közötti időszakban a magyar arisztokrácia egyes női képviselői bátran növelték, bővítették a főúri nők számára addig kialakult mozgásteret, szereprepertoárt. A karitatív munka hagyományos területein túl bemerészkedtek a pedagógia területére is, ahol – vagy „céhen kívüli” aktorként, vagy a nevelői ismereteket igazoló oklevél birtokában – lelkesen fáradoztak a gyermek- vagy ifjúkorú védenceik, növendékeik tudásának gyarapításán. A bemutatott három intézményen kívül természetesen még akadtak hasonló kezdeményezések a korabeli Magyarországon. A 40-es évek elején a zalai lapok büszkén adtak hírt a Teleki Alíz grófnő által alapított pölöskei napközi otthonról, amelyben a grófnő maga foglalkozott a gyermekekkel, mindössze egyetlen tanítónő segédletével. Tállyán Maillott Margit bárónő kezdeményezte hasonló napközi otthon létesítését, amelynek a vezetésében is szerepet vállalt. Báró Weiss Manfréd híres csepeli gyárában leánya, Daisy bárónő létesített napközi otthont, s amíg saját gyermekei nevelésének gondja le nem foglalta, az otthon irányításának feladatát is ellátta. „Amikor őt a csecsemő- és gyermekotthon vezetésétől saját gyermekei vonták el, akkor húga, Edith bárónő vette azt gondjaiba példátlan szeretettel és áldozatkészséggel” (Preisich 1934, 673). A történelem szeszélye folytán ezek a kezdeményezések mindössze rövid epizódokat jelentettek az alapításuk körül sokat fáradozó főnemesi hölgyek életében, akik közül többen külföldre távoztak a 40-es évek közepén. Emigrációban hunyt el Teleki Alíz grófnő, Károlyiné Apponyi Franciska grófnő, és ugyancsak külföldön élték le életük utolsó évtizedeit a Weiss bárónők, Daisy (1895–1988) és Edith (1899–1967). Szociális és pedagógiai tevékenységük jelentőségének elismerésére a rendszerváltás után került sor, a Virág Egyletet alapító Apponyi Franciskáról például óvodát neveztek el Fóton.

Hivatkozott irodalom

- FARKAS Sándor (1922): Társadalmi úton is szélesítsük a gazdasági népoktatást. *Új Barázda*, 4 (205), 2.
- FEDÓRA Sándor (1934): A téli gazdasági iskola. In: Gerely Jolán (szerk.): *Egy magyar nagyasszony. Jankovich-Bésán Endréné grófné élete*. Szalézi Művek, Rákospalota
- FENYŐ Béla (1933): Köszönti a Napraforgót a Nádi Cinege! *8 Órai Ujság*, 19 (162), 5.
- HAJDU Tibor (2001): Mihály gróf rokonsága. *Holmi*, 13 (10), 1369–1387.
- LŐRINCZY Mária (1939): Látogatás a menyasszonyok iskolájában. *Pécsi Napló*, 48 (86), 8.
- LUKÁTS Elemér (1937): Mi zajlik a nyaralásügy kárára és veszélyére a dunamenti Zebegényben. *Magyar Közélet*, 9 (15–16), 3–4.
- MÜLLER Lajos (1943): *A falu angyala. Mirbach Frida bárónő élete*. Sancta Maria Leánynevelő Intézet, Pécs
- ÓNODY Éva (2004): A „bolond” őrangyal. *Nyugati Magyarság*, 22 (10), 12.
- PREISICH Kornél (1934): A csecsemőhalandóság Csepelen. *Gyógyászat*, 74 (46), 673–676.
- TÖRÖK Sándor (1936): Gyermek-olimpiász a zebegényi virág-egylet stadionjában. *Magyarság*, 17 (199), 7.

**OKTATÁSSZERVEZÉSI ÉS TÁVOKTATÁSI
TAPASZTALATOK**

**ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

**EDUCATIONAL MANAGEMENT AND DISTANCE
LEARNING EXPERIENCES**

“WE ARE IN THIS TOGETHER” – DISTANCE LEARNING EXPERIENCE IN SMALL SCHOOLS IN A PANDEMIC IN SPRING 2021

Andl, Helga – Laki, Tamásné

*University of Pécs,
Faculty of Humanities and Social Sciences,
Institute of Educational Sciences
andl.helga@pte.hu
laki.tamasne@pte.hu*

Introduction

In the past, some research summaries on the educational situation of small villages and small schools have been produced both in the international literature, such as those by Harrison and Busher (1995) and Fickermann et al (1998), and in Hungarian publications, such as those by Forray (1998, 2009), Imre (2009), Jankó (2011) and Andl (2020). Also, the digital curriculum introduced during the COVID19 epidemic, the implementation of online education, and the consequences of the transition or some aspects of the transition have been the subject of several studies in Hungary¹. Some of these studies emphasised aspects of equity (Hermann 2020; Kende et al. 2021), showing that the disadvantaged situation of the municipality and the high proportion of disadvantaged pupils (HH) and pupils with special educational needs (SNI) made it more difficult to reach pupils, and that the existing disadvantages of pupils were exacerbated. However, to our knowledge, the impact of the digital switchover process in small schools has not yet been studied on a national or international level. Our research, conducted in spring 2021 – when primary schools switched back to distance learning – aimed to explore the implementation of distance education methods in small schools in Baranya county with only lower (primary) grades based on interviews conducted with the heads of the researched institutions.²

¹ For example, Molnár et al. analysed the impact of distance education on the knowledge and skills of students in grades 2-8 (Molnár et al. 2021), and N. Kollár examined the experience from the perspective of teachers (N. Kollár 2021).

² An extended version of the study was published in Hungarian in Andl Helga, Laki Tamásné (2022): *Kisiskolák és a távolléti oktatás [Small schools and distance education]*. In: Kéri, K., Borbélyová, D. & Gubo, Š. (eds): 13th International Conference of J. Selye University. Sections of Pedagogy and Informatics. Komárno, Slovakia, J. Selye University. pp. 9-25. <https://doi.org/10.36007/4133.2022.09>

Statistical data on the institutional scope of the survey

In the academic year of the research, there are twelve institutions where only primary education is provided in Baranya county, with upper secondary students having to attend another institution. In these small schools the proportion of SNI pupils is higher than the county average; based on our experience on the field, there are two main reasons for this. On the one hand, the acceptance of SNI pupils may mean stability/increase in the number of pupils for institutions that are threatened with closure in more than one case; on the other hand, parents are also looking for schools with a low number of pupils, hoping that their children will receive more attention in these small institutions. The proportion of disadvantaged (HH) pupils is also slightly above the county average, but contrary to our preliminary assumption, the proportion of pupils with a cumulative disadvantage (HHH) is lower. (Table 1.)

The data show that, although not typical, there are also some schools with no SNI pupils and schools where the proportion of HH and HHH pupils is below the national and county averages – a rather mixed picture for the institutions studied. While on average it is true that the municipalities in which the schools are located are disadvantaged in some respects, and in many cases the institutions are largely disadvantaged, this is not the case for all institutions.

Table 1. Number of primary school places in Baranya county, October 2020 (own edit)

	Number of schools	Number of pupils (persons)	Proportion of SNI pupils (%)	Portion of HH pupils (%)	Portion of HHH pupils (%)	Portion of HH and HHH pupils (%)
Total number of primary schools	138	25.750	9,23%	8,27%	8,42%	16,70%
Primary schools with primary education only	12	320	11,87%	9,37%	4,68%	14,06%

Sources: KIR-STAT, Oktatási Hivatal, https://dari.oktatas.hu/kozserdeku_index [2021.04.16.]

Small schools and distance learning

Aims, questions and methods of the research

The aim of our research was to explore the implementation of distance (digital) education in small schools in Baranya county during the COVID-19 epidemic in the spring of 2021 based on the experiences and opinions of the heads of institutions.

The main research questions were:

-What is special about small schools with only a primary education in terms of distance (digital) education?

-How are the institutions responding to the new challenges?

-What strategies do they use to reach students and ensure effective teaching? How is equity, especially support for disadvantaged pupils and pupils with special educational needs, ensured?

In our study, we reached ten schools out of twelve schools in Baranya county with only primary education. The research was conducted during the online education period from 8 March to 19 April 2021. The interview method was chosen to explore the experiences of the heads of the institutions: semi-structured interviews were conducted online with the heads of ten small schools – member schools or sites – during the first half of April 2021. For the interviewees, being in it meant both a high degree of subjectivity and a more unreflective narrative, which, as we anticipated, could bring them closer to the reality they experienced; thus, the ‘there and then’ strategy allowed the interviewees to develop a less ‘combed through’ or ordered position in their narratives.³

Results of the research

Some characteristics of the schools in the survey

Among the ten schools surveyed, there are nine schools operating in rural areas and one in an urban area. Most of the schools are state-run, one of them is run by a religious institution. The smallest school has only 8 pupils, but there are also schools with 69 pupils. All of these schools accept pupils from other municipalities, while not all local pupils attend the local school. One of the characteristics of small schools is that they teach in an undifferentiated or semi-differentiated way: eight of the schools surveyed had groups of pupils, although for the main subjects they usually use ‘group splitting’, i.e., they are taught by year groups. Nationality education is also a feature of small schools – it is often one of the schooling strategies (see Andl 2015) –, therefore, in Baranya county, which has a high nationality ratio, it is not surprising that seven of the schools surveyed are German nationality schools.

³ The interviews quoted in the study are followed by a letter of the alphabet in brackets to indicate the school, in order to protect anonymity.

Digital education at school – digital timetable, online lessons

There is a wide variation between schools in the implementation of digital education. The most fascinating element of the implementation process is the emphasis that this group of institutions has placed on the digital curriculum – which all schools have created – and held actual online lessons: only one school is an exception, with nine schools having lessons every day of the working week. Regular lessons were important for schools not only to keep up with the curriculum, but also to maintain pupil's regular schedules.

All the schools used the KRÉTA platform, but they did not necessarily use DKT [DCS] (Digital Collaboration Space) for their online lessons; two schools used Zoom, one used Skype, one used Facebook Messenger and one used Jitsi, i.e., mostly those that had worked well in the previous distance learning period. We also met schools that have their own web interface.

The clustered or semi-clustered groups of students that were typical in face-to-face teaching scenarios have almost disappeared in online teaching: all but two schools preferred a grade-by-grade breakdown, as it was considered impossible or difficult to co-present different grades in the online space, at least for the 'core subjects'.

The timetable and the breakdown by year group did not allow for all lessons in all subjects, but all schools insisted on keeping the 'core subjects' (Hungarian language and literature, mathematics), and German lessons were also held in the schools with national minority education. In addition, different subjects per school were included in the online timetable: environmental studies, English, religion, technology, and singing were also taught online. Some of these were optional: one of our interviewees (School I) simply told pupils, "if you feel like singing or talking, come". And one school systematically combined group and individual lessons: group lessons usually involved 2-5 pupils and individual lessons were usually with a single pupil.

One of the biggest challenges was accountability, with three schools reporting difficulties in this respect. All schools required students to produce returnable/uploadable assignments (possibly in the form of a video), but there were also examples of scanned quizzes and online essays.

The digital competences of the teachers

In their study on barriers to teaching mentioned that among teachers, Szabó et al. claim that teachers in the lower grades were the least prepared to implement online education, due to the lower level of digital tools and programmes in their classroom practice (Szabó et al. 2021). In our research we

found that schools have made great efforts to develop teacher competences. The digital competences of teachers vary widely, but it can be concluded from the narratives of the interviewees that significant changes have taken place in a year. Teachers have mostly increased their knowledge through self-organised ‘training’: in some cases the IT teacher gave a quick in-house training session the weekend before the switchover, in others, the wife of the head of the institution, also a teacher, helped teachers:

“My colleagues came to my our flat so they could learn it. My wife taught my two colleagues and her colleagues how to use it. They were there until 8 o’clock at night.” (School H)

Despite initial difficulties and fears, the knowledge and use of digital platforms and programmes became commonplace, with the vast majority of teachers showing a willingness to innovate.

Equipment at home, use of equipment

Hermann’s analysis based on data from the 2017 National Competency Survey and published in April 2020, following the introduction of distance learning, showed that around a fifth of primary school pupils had either no or limited access to online education (Hermann 2020). This was confirmed by the Osváth’s study which found that nearly a third of students were unable to participate in digital education or were not able to participate adequately due to a lack of equipment (Osváth 2020). The schools in our study were also strongly affected by this problem, although the experience of the individual institutions varied. Due to the situation of the municipality and the differences in pupil composition, we found a wide variation in the (digital) device provision of families/students: ‘all families have more devices’ and ‘some devices’ are the two extremes of the scale. Where there was a large shortage of devices, schools were making an effort to ensure that students did not fall behind completely in their learning. The most typical solution – and one that has attracted the attention of schools that do not offer online classes – is laptop or tablet rental, which meant that even teachers’ laptops were distributed.

Even if they have the tools to learn online at home, there can be additional problems, with many families not having a **room or desk** for their children:

“It is a terribly poor family, and last year I could hear my colleague crystal clear as she was giving a maths lesson, but I couldn’t bear the little kid, so I addressed the mum (...), I said: can’t you move the kid to another room (...) but the mum said they didn’t have another room (...) And then she put the kid in the kitchen. They did everything they could.” (School A)

A bigger problem was that, although a governmental decree made internet access free during the digital working hours, the most disadvantaged families could not benefit from this, as the discount was only available on subscription.

‘If they have the money, they’ll upload to the system again. When it runs out, we switch to postal. If the parents have the money, they upload again. It’s quite eclectic. We’re flexible so that the child, who comes first, doesn’t get damaged in it.’ (School H)

In response to the shortage of equipment and internet, three schools have enabled the use of computers in school when needed:

‘I hold a reception in the mornings. One by one, two by two, they come in and use the school computers. I have everything from cameras to microphones and can help with homework. I’m there all morning and often in the afternoon as well (...) It is a family atmosphere, and it is totally informal.’ (School H)

As much as the schools tried to provide equipment, there were times when they had to send the assignments by post. In addition, the lack of other tools – such as paper, scissors, and glue – also made learning difficult, especially for pupils in primary education who had to do a wide range of manual tasks at school. For children from families with a more disadvantaged socio-economic status, it was of particular importance for schools to find alternative solutions, and several good practices were identified:

‘I was happy to find out on Thursday [about next week’s changeover], and I spent most of Friday photocopying for them. (...) I stayed up all Thursday night preparing for arts and crafts, because these kids don’t have glue, scissors, drawing paper, coloured paper at home, I prepared everything. I even wrote on the drawing paper that this was going to be the bunny drawing. I gave them a spatula; I gave them cut out coloured paper. Some of them even returned a beautiful piece of work.’ (School A)

Keeping in touch with families

Interviewees reported that while during the digital switchover in 2020 it was more difficult to contact families; in three of the surveyed schools, interviewees were unable to communicate with some children and their parents. In the school year of our research, there were no such problems: **there were no unreachable children in the schools surveyed.** In four schools, contact hours were offered in addition to online lessons to ensure that children could be involved in some way in their education.

In order to help families, childcare was also provided by the schools, with parents in five institutions using it on a permanent or temporary basis. Overall, however, few families asked for childcare, one of the reasons being

that some parents were unemployed. In addition, childcare was a problem for the few staff in the school: if the teacher was teaching a lesson for others, childcare had to be organised separately for the children in the school.

Support for schools; networking

Katalin R. Forray defines the relationship between the village school and the local society in the following way: *“Local schools are important factors in the development of rural areas and in preventing cultural depopulation. The close, emotional attachment of the population to the local small schools, which can be expressed in the form of financial or physical sacrifices for the institutions, is a valuable element in the cohesion and survival of the community (...) While it is true that each school is part of the local society, the small school is, if one can put it this way, an even more important part of the social environment.”* (Forray 2009, 254 p.)

Bearing in mind the previous quote, our study attempted to tackle the strong embeddedness of the small schools in the local community and their close links with other services in the municipality which were evident during the epidemic. Although the municipalities no longer run the schools, several forms of support were present during the period under study. On the one hand, the role of the village guardianship service, which took on the role of ‘mailing’ paper-based tasks, can be highlighted:

“And for the children in... the village caretaker comes every day for lunch, and he also does the postman’s job, so he does it for us, (...) he brings it to them and brings it back if we ask for something back. This is not new, it was like this before COVID.” (School A)

As mentioned above, the majority of the schools are German national schools, so it is not surprising that support has also come from the **national minority municipalities**. In addition to the municipalities, the schools could count on the support of the **family and child welfare services**, especially in engaging hard-to-reach children in the learning process, and one interviewee highlighted the role of the school social worker.

According to a questionnaire survey of teachers conducted by N. Kollár (2021), the help of a specialist with IT skills was the most lacking among teachers. However, in the schools featured in this study, we found the opposite was true: the majority of schools received significant support from an IT teacher or a **colleague** with IT expertise. (N. Kollár 2021) The **maintainer** was only mentioned by interviewees in connection with the digital timetable or the lending of equipment, and they did not ask for professional help, which was mostly justified by their perennial peripheral situation, as one of them put it:

“I’m quite self-driven because my experience is that help always came later.” (School G)

Those whom schools could really count on to help were the **parents** – and here we should not just think of the exceptional case of an IT parent creating a web interface for the school, but of the evidence of cooperation that teachers have repeatedly experienced:

“If parents were not so flexible, we would be in big trouble.” (School B)

One example of cooperation was when a teacher asked for parental help in delivering tests:

“One mother just took her daughter out for an evening walk to deliver their next day’s test. And it was written on the envelope that you can only open it on the 25th and only in front of me.” (School I)

Also, an extraordinary donation from a **former student** was reported in one school, although this was during the digital switchover in 2020: a former student and his father lent the school sixty laptops. With this help, all the students had ‘their own’ laptops that they could work on.

What seems to be an untapped potential is cooperation with other primary education schools. This is not only a feature of the epidemic period, but also of the general operation. In our view, professional cooperation, exchange of experience and learning from each other’s good practices could significantly change the situation of the institutions and strengthen their self-image. An example of such an initiative can be seen in Italy, where the Movimento delle Piccole Scuole (Movement of Small Schools) brings together geographically isolated schools and schools with a small number of pupils (Andl 2020)

Further challenges

The gravest challenge our interviewees identified, apart from teaching, was providing **emotional support to children and parents**. On the one hand, families were affected by individual tragedies and losses, and on the other hand, the lack of contact with peers often required virtual meetings and conversations outside the classroom.

“With viral outbreaks come tragedies near and far. The children also feel the effects of disconnection from community and friends. Increasingly, we also have the role of emotional support. Both the children and the parents are tired.” (School J)

Many students were home alone, so it was particularly important that teachers kept in touch with students:

“20% are home alone, third or fourth graders. First-graders and second graders are not left home alone. They [the parents] then negotiate with their bosses, telecommute or other things. But here, parents usually do physical work, and you can’t do that from home. You can’t get off the tractor.” (School H)

Emotional support was also needed because young students were disoriented by changes in their familiar environment and unexpected situations:

“Our children love going to school. They cried when the Prime Minister announced that there will be no school. I’ve never seen anything like it, I’m telling you, I was crying too.” (School H)

Advantages and disadvantages of online education

Although there were significantly more disadvantages of online education, the heads of institutions also listed advantages. The development of **digital competences of teachers and students** was highlighted everywhere, and the development of **independent learning** was mentioned by many. It is worth mentioning the reflection of one of our interviewees that in some respects they have entered a calmer period: the small teaching staff and the low number of students put a lot of pressure on teachers and students in the organisation of different programmes or even in the expected presence at competitions, *“we can pay more attention to what we are supposed to do, we are not the entertainment industry”* (School I).

Sorting out the disadvantages, our interviewees approached the situation from an emotional point of view: they *“miss each other”* (School A). The lack of physical presence in the common space, the **lack of direct contact**, was the most frequent motive:

“Co-vibration is extremely important; it doesn’t come across like that here.” (School J)

In this context, a frequently mentioned disadvantage of online education is that it is less conducive to the development of **social competences**. While progress is being made with the curriculum, there is also **falling behind**, with difficulties in teaching writing being a particular problem. At primary education level, the foundation period is impaired, especially the **development** of fine motor skills, and the teaching of writing is much more difficult. **Assessment** is also difficult, as learning conditions vary widely, and the extent of parental support cannot always be identified. In addition, the **differentiation** that typically operates in small schools is more difficult to achieve in the online classroom.

One of our interviewees pointed out that a great deal of attention had to be paid to first grade pupils, as they were the ones who had not received the usual pre-school preparation the previous year, when they were still in kindergarten, and they had a big gap. Focusing on the disadvantages, the main factors listed were the difficulties for pupils, but the administrative burden on teachers and the increase in the **time taken to prepare for lessons** were also reported by heads of institutions.

The specific situation of small schools in implementing online education

During our research, we found that the institutions studied tried to take advantage of being a small school in online education, which was largely reflected in flexibility and the search for flexible response options:

“I think the same [speciality of the school] as in normal education is flexibility. At least we do it in a way that whoever needs what, we try to provide it. It may not be completely regular, but we can manage. We have children here, if we can read in the afternoon, we read in the afternoon.” (School F)

One head of an institution used the solution of cycling around before class, dropping the tests in the postboxes, and then asking the children to go to the postbox, open the envelope, solve the problem in front of the teacher, put it back in the envelope and take it to the postbox. The teacher then went round again and collected the papers.

The small class and school size also made it possible to take into account the fact that in one school the timetable was set so that siblings' classes were not at the same time if possible. Similarly, in another school, the inclusion of private lessons in addition to group lessons in the timetable proved to be a useful solution. Our experience has been that differentiation and personalisation in this institutional context are transposed from real to virtual spaces.

“The heart of the digital thing is that we're trying to somehow preserve the human side of it.” (School J)

Szilveszter (2021) and his colleagues examined the educational success of children from different socioeconomic families during the Spring 2020 distance education period. Their results showed that socioeconomic status and educational attainment were not so much influencing factors, but rather whether families could successfully adapt to the new situation, provide a calm environment, develop a predictable schedule, and whether students could maintain an appropriate level of motivation. The schools in our study have sought to help families by ensuring that children's school activities follow a fixed timetable, largely in line with the practice of attendance education, with daily online lessons being one of the main aims. Our previous examples have also shown that a variety of tools have been used to support individual learning pathways to maintain and increase student motivation.

Conclusion

The introduction of distance education has been a major challenge for institutions which had to find broad solutions to a wide range of problems – and this is of course also true for small schools with only primary education.

The research shows that the institutions surveyed have been as flexible as possible in adapting to the challenges and have made many efforts to ensure that all students participate in some form of learning. Family background and school attitudes have a significant influence on the possibility of engaging in digital learning, and the schools that were the ‘sites’ of the research have sought to support families through regular contact. Nine out of ten schools have provided daily online lessons and other opportunities to increase the effectiveness of education, with digital tools, platforms and programmes being the most used options.

We have found that, although the disadvantaged location of the municipality and the high proportion of disadvantaged pupils and pupils with special educational needs make it more difficult to reach pupils (cf: Kende et al. 2021), the small number of pupils, the strong embeddedness in the local society, the intensive personal contacts and the differentiation (which is already a daily practice), make it possible to give more opportunities for individual treatment in small schools, and thus, for these opportunities were mostly used, aspects of equity were strongly present in the institutions studied. In other words, while the effectiveness of small schools is often questioned, we have shown through the institutions included in the research that, in the unexpected situation of the pandemic, the characteristics of the small school setting can be interpreted as opportunities that can induce effective solutions.

Acknowledgment

We would like to express our gratitude to the principals and teachers at the schools involved in the research for their participation and sharing their experiences with us during such a challenging period.

References

- ANDL Helga (2020): A kisiskolák és lehetőségeik. *Educatio*, Vol. 29. No. 3. pp. 409-424. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.6> [Accessed 16.08.2021.]
- ANDL Helga (2015): *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikák. Kisiskolák Baranya megyében*. PhD-értekezés. Kézirat. Pécs, Pécsi Tudományegyetem OTNDI.
- FICKERMANN, Detlef – WEISHAUPT, Horst – ZEDLER, Peter (1998, eds): *Kleine Grundschulen in Europa*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- FORRAY R. Katalin (1998): *A falusi kisiskolák helyzete*. *Educatio Füzetek, Kutatás Közben* 220. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- FORRAY R. Katalin (2009): Falusi kisiskola a lokális társadalomban. In: Kozma Tamás – Perjés István (eds): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. Budapest, MTA Pedagógiai Bizottsága. 245-254.
- HARRISON, Diane A. – BUSHNER, Hugh (1995): Small Schools, Big Ideas: Primary Education in Rural Areas. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 43. No. 4. pp. 384-397. <https://doi.org/10.1080/00071005.1995.9974046> [Accessed 24.08.2020.]
- HERMANN Zoltán (2020): *Hány diákhoz nem jut el az online távoktatás?* Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet. <https://kti.krtk.hu/koronavirus/hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatasi/12769/> [Accessed 16.06.2020.]
- IMRE Anna (2009): Iskolahálózati változások és kistelepülési iskolák. In: Kozma Tamás – Perjés István (eds): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. Budapest, MTA Pedagógiai Bizottsága. 294-315.
- JANKÓ Krisztina (2011): *Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai*. Doktori értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- KENDE Ágnes – MESSING Vera – FEJES József Balázs (2021): Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, Vol. 31. No. 2. pp. 76-97. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.76> [Accessed 16.08.2021.]
- MOLNÁR Gyöngyvér – HÓDI Ágnes – ÖKÖRDI Réka – MOKRI Dóra (2021): A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok területén. *Iskolakultúra*, Vol. 31. No. 2. pp. 3-22. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.3> [Accessed 16.08.2021.]
- N. KOLLÁR Katalin (2021): Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, Vol. 31. No. 2. pp. 23-53. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.23> [Accessed 16.08.2021.]
- OSVÁTH Andrea – PAPP Z. Attila (2020): Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei. In: Szabó-Tóth Kinga – Szepessy Péter: *Láttelel a járványhelyzetről. Szellem és Tudomány*, Vol. 11. No. 2. pp. 179-204. https://atti.uni-miskolc.hu/docs/SzellemesTudomany2020_2.pdf [Accessed 16.08.2021.]
- SZABÓ Éva – JAGODICS Balázs – KÓRÓDI Kitti (2021): A tanári munkát hátráltató tényezők a 2020. tavaszi digitális oktatás időszakában. *Iskolakultúra*, Vol. 31. No. 6. pp. 3-16. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.06.3> [Accessed 16.08.2021.]
- SZILVESZTER Áron – KASSAI Réka – TAKÁCS Zsófia – FUTÓ Judit (2021): Az otthoni tanulás sikerességét bejósoló tényezők a Covid-19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében. *Educatio*, Vol. 30. No. 1. pp. 88-102. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.7> [Accessed 16.08.2021.]

Additional resource:

KIR-STAT, Oktatási Hivatal, https://dari.oktatas.hu/kozerdeku_index [Accessed 16.04.2021.]

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Андрусик Павло

*Національний університет
біоресурсів і природокористування України
pp.andrusyk@gmail.com*

Сучасне суспільство потребує від вищої школи інформаційно компетентних спеціалістів, які володіють комплексом знань, умінь і навичок, необхідних для роботи з інформацією (виявлення, збирання, опрацювання та збереження) у всіх її формах: уміють ефективно користуватись інформаційними технологіями різних видів, як традиційними, так і комп'ютерними й телекомунікаційними, у повсякденному житті та у професійній діяльності.

Процеси інформатизації суспільства висувають підвищені вимоги до випускників ЗВО, які повинні вільно орієнтуватися в інформаційному середовищі, здійснювати пошук професійно-значущої інформації, уміти розв'язувати професійні завдання з використанням сучасних цифрових освітніх ресурсів (Кравчук, 2006).

Проблема цифровізації суспільства й освіти давно усвідомлена в розвинутих країнах Заходу. В умовах глобальної інформатизації вона є однією з актуальних проблем науки і практики людського існування.

Рівень розвитку й використання сучасних цифрових технологій у тій чи тій країні визначається не лише розвитком матеріальної бази, а насамперед – інтелектуальним рівнем суспільства, його здатністю виробляти, засвоювати й практично використовувати нові знання, науково-технічний потенціал, а також нові технології. Це зумовлює необхідність неперервної освіти, за умов пріоритетного розвитку інформаційної підтримки освіти, а саме: дистанційної освіти, баз даних і знань, телекомунікаційних мереж і технологій (Гуревич & Кадемія, 2002).

Проблема, яка стоїть перед нами зараз, полягає в тому, щоб у всіх університетах використовувати цифрові технології у викладанні та дозволити їм стати інструментом, яким користується кожен випускник, незалежно від сфери його навчання. Зараз в університетах очікування нинішнього покоління пов'язані з цифровізацією та тим, як розвиток цифровізації фінансується у вищій освіті.

Розвиток технологій був корисним у багатьох сферах, включаючи вищу освіту. Особливо це сталося в університетській освіті, одній з перших форм освіти, в якій були впроваджені нові технології. Кожен університет створив власні платформи, за допомогою яких студенти можуть отримати доступ до своїх конспектів (без друку), пояснювальних відео, форумів, щоб роз'яснити будь-які сумніви, і навіть за допомогою яких вони можуть завантажити розв'язані справи або скласти деякі іспити онлайн. Через електронний пристрій (комп'ютер, планшет або навіть смартфон) і підключення до Інтернету, студент має доступ практично до всієї інформації про курс. Технології полегшують доступ до інформації у їх академічній підготовці (Цифрові технології в освіті, 2022).

Однією з груп, які отримали найбільшу вигоду, були студенти, які можуть отримати доступ до значно більшої кількості контенту та інформації, платформ або мають кращий зв'язок із колегами та викладачами, зокрема. Попередні дослідження вже показали, що профіль студента університету змінився, будучи високотехнологічною особистістю, що визначає себе вищим візуальним інтелектом і перевагою безпосередності, гіпертекстуальності, гнучкості, здатності до мережевої соціалізації та здатності до оновлення з точки зору технологій і продуктів. Це змусило університети адаптуватися до цього профілю, за допомогою інструментів і методологій, включаючи нові процеси викладання та навчання. Інші дослідження за останнє десятиліття показують, що студенти починають використовувати ці інструменти, але вони ще не повністю інтегровані в технології, доступні для освіти. Вони використовують комп'ютер, офісні пакети та пошукові системи Інтернету, а також соціальні медіа (Mikre, 2011).

До нагальних завдань, які необхідно вирішити при комплексному використанні цифрових ресурсів у вищій школі слід віднести:

- проведення комплексних досліджень впливу сучасних цифрових технологій на процес навчання студентів;

- розробка методик використання ІКТ при реалізації навчальних завдань з навчальних предметів;

- формування відповідних знань, умінь і навичок використання цифрових ресурсів у викладачів;

- створення сучасних педагогічних програмних засобів підтримки як курсів з інформатики, так і викладачів інших навчальних предметів;

- забезпечення доступу студентів і викладачів до сучасного комп'ютерного обладнання, сучасних технічних засобів навчання (Використання інформаційних технологій, 2021).

Цифровізація робить освітній процес більш мобільним, гнучким, персоналізованим та диференційованим, суттєво впливає на зміст освіти, методи, засоби та технології навчання, організаційні форми навчання й управління навчально-пізнавальною діяльністю, що призводить до змін у діяльності студентів та викладачів.

Поєднання індивідуальної та групової роботи, а також часова необмеженість навчання вивільняє час для забезпечення зворотного зв'язку, можливість проектувати індивідуальні освітні маршрути для студентів і викладачів, практично реалізовувати ідею неперервної освіти або освіти упродовж життя.

До основних педагогічних технологій, що забезпечують цифрове навчання відносять: адаптивне навчання, технології дистанційного, мобільного та змішаного навчання, технологію “перевернутого класу” тощо. Таким чином, цифровізація є одним із ключових напрямків трансформації системи освіти і передбачає використання цифрових технологій в освітньому процесі з метою забезпечення якості та доступності освіти, посилення індивідуалізації та диференціації навчання, розвитку та поглиблення цифрової компетентності особистості. Це зміна парадигми спілкування із зовнішнім світом та якісний внутрішній інструмент для оптимізації навчального та навчально-наукового середовища (Духаніна, 2022).

Сучасні педагогічні працівники мають підтримувати професійну комунікацію та співпрацю і застосовувати творчі та інноваційні підходи за допомогою цифрових технологій, усвідомлювати їхні функціональні особливості, обмеження, наслідки та ризики використання; розуміти загальні принципи, механізми та логіку, що лежать в основі створення цифрових сервісів, а також знати основи функціонування та використання різних цифрових пристроїв, комп'ютерних програм та мереж.

Важливим аспектом в діяльності педагогічних працівників є усвідомлення та дотримання принципів безпеки в цифровому просторі, критична оцінка достовірності та надійності джерел інформації, їхнього впливу на свідомість та розвиток особистості, та усвідомлення юридичних та етичних аспектів, пов'язаних з використанням цифрових технологій (Методичні рекомендації, 2021).

Цифрові ресурси, які використовуються в освітньому процесі допоможуть педагогам: урізноманітнити форми подання інформації; урізноманітнити види навчальних завдань; забезпечити зворотний

зв'язок, який може бути реалізований завдяки діалогічній взаємодії студент – викладач; розширити можливості самостійної діяльності; забезпечити індивідуалізацію навчального процесу; використовувати ігрові прийоми навчання; застосувати різні види навчальної діяльності предметно-змістовного, предметно-операційного та рефлексивного спрямування; урізноманітнити етапи заняття, зокрема етапи мотивації навчальної діяльності, узагальнення навчального матеріалу, підсумки (Шевченко, 2019).

Література

- Кравчук Г. (2006). Формування інформаційної компетентності майбутніх економістів. Педагогіка і психологія професійної освіти. 1. 34-39.
- Гуревич Р. & Кадемія М. (2002). Інтеграція та диференціація курсу інформатики у професійній освіті. Педагогіка і психологія професійної освіти. 3. 94-101.
- Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи : монографія / Т. А. Васильєва та ін. ; за заг. ред. д-рки екон. наук, проф. Т. А. Васильєвої, д-ра екон. наук, проф. Ю. М. Петрушенка. Суми: Сумський державний університет, 2022. 150.
- Mikre F. (2011). The roles of information communication technologies in education: Review article with emphasis to the computer and internet. Ethiopian Journal of Education and Sciences. 6 (2). 109–126.
- Використання інформаційних технологій у навчальному процесі. (2021). URL: <https://shorturl.at/nqAB1>
- Духаніна, Н. М. (2022). Цифровізація освітнього процесу: проблеми та перспективи. The 12th International scientific and practical conference “Modern directions of scientific research development” (May 18-20, 2022), Chicago, USA. Chicago : VoScience Publisher. 406-409.
- Методичні рекомендації щодо формування інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників. (2021). URL: <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/07/metodychni-rekomendacziyi-z-rozvytku-czyfrovoyi-kompetentnosti.pdf>
- Шевченко Т. О. (2019). Використання сучасних електронних освітніх ресурсів у контексті формування цифрової компетентності педагога. Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії: матеріали XXI міжнародна науково-практична інтернет-конференція (м. Переяслав-Хмельницький, 30 листопада 2019 року). URL: http://conferences.neasmo.org.ua/uploads/conference/file/71/conference_30-30.11.2019.pdf

References

- Kravchuk H. (2006). Formuvannya informatsiyanoi kompetentnosti maybutnikh ekonomistiv. Pedahohika i psykholohiya profesiyanoi osvity. 1. 34-39.
- Hurevych R. & Kademiya M. (2002). Intehratsiya ta dyferentsiatsiya kursu informatyky u profesiyinui osviti. Pedahohika i psykholohiya profesiyanoi osvity. 3. 94-101.
- Tsyfrovi tekhnolohiyi v osviti: suchasny dosvid, problemy ta perspektyvy : monohrafiya / T. A. Vasyl'yeva ta in. ; za zah. red. d-rky ekon. nauk, prof. T. A. Vasyl'yevoyi, d-ra ekon. nauk, prof. YU. M. Petrushenka. Sumy : Sums'kyi derzhavnyy universytet, 2022. 150.
- Mikre F. (2011). The roles of information communication technologies in education: Review article with emphasis to the computer and internet. Ethiopian Journal of Education and Sciences. 6 (2). 109–126.
- Vykorystannya informatsiynykh tekhnolohiy u navchal'nomu protsesi. (2021). URL: <https://shorturl.at/nqAB1>
- Dukhanina, N. M. (2022). Tsyfrovizatsiya osvitr'oho protsesu: problemy ta perspektyvy. The 12th International scientific and practical conference “Modern directions of scientific research development” (May 18-20, 2022), Chicago, USA. Chicago: VoScience Publisher. 406-409.

- Metodychni rekomendatsiyi shchodo formuvannya informatsiyno-tsyfrovoyi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv. (2021). URL: <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/07/metodychni-rekomendacziyi-z-rozvytku-czyfrovoyi-kompetentnosti.pdf>
- Shevchenko T. O. (2019). Vykorystannya suchasnykh elektronnykh osvitnikh resursiv u konteksti formuvannya tsyfrovoyi kompetentnosti pedahoha. Problemy ta perspektyvy rozvytku suchasnoyi nauky v krayinakh Yevropy ta Azii: materialy KHKHI mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiya (m. Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy, 30 lystopada 2019 roku). URL: http://conferences.neasmo.org.ua/uploads/conference/file/71/conference_30-30.11.2019.pdf

SECONDARY SCHOOL STUDENTS' VIEWS ON DIGITAL EDUCATION IN RELATION TO ONLINE OPPORTUNITIES IN HIGHER EDUCATION

Bernhardt, Renáta

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Jászberényi Campus
bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu*

Introduction and theoretical background

According to Unicef, approximately 91% of the world's enrolled students were affected when schools across continents closed down to help decrease the spread of COVID-19 (Unicef, 2019¹). Governments and professionals of the education system have been engaged in determining ways to implement digital and remote learning methods to ensure children continue to get their education even if they are confined to their homes. Although the lack of access to electricity, devices, resources and the internet could be realized, directors and teachers of schools have taken measures to address these disparities with innovative answers.

In Hungary due to technology, remote learning, and teaching from home were not impossible, but it was a shocking period in March 2019. The efficiency of the educational process in digital work schedules has been examined from several perspectives in recent years (Furcsa 2019; Malatyinszky 2020, N. Kolár 2021). Furcsa and Szaszó (2022) explored various components related to digital remote education and emphasized the significance of online education related ethical considerations as well as students' anxiety, digital competences, self-efficacy as well as the role of teachers's self-development and self-assessment related to their digital competences (Szaszó 2019). Furthermore results show that there is a great diversity in the structural design of online distance education and the consistent application of the systems developed (Kisné Bernhardt, Furcsa, Sinka & Szaszó 2021).

The exploration of secondary school students' experiences with digital education also aims to formulate recommendations for online higher education

¹ <https://news.cgtn.com/news/2020-04-07/91-of-students-isolated-amid-COVID-19-girls-suffer-most-UNESCO-Pv4Hqqi2mk/index.html>

courses in terms of outcomes. The opinion of 15-19 year old students (potential university students) is relevant because the form of online teaching and the methodology of online monitoring and evaluation are becoming more and more widespread in the higher education system.

The significance of metaphor analysis

Metaphor analysis as a qualitative research methodology has gained real recognition in pedagogy and in the last two decades. The general interest in the study of metaphors was stimulated by the work of Lakoff and Johnson (1980) who argued that metaphors are much more than linguistic patterns: metaphors have the potential to express the structure of thinking. Other experts (Shuell 1990; Oxford et al. 1998; Vámos 2001) describe the metaphor as a comparison that shows that things that are not identical in some way can still be similar. According to Oxford et al (1998), metaphor "involves the use of a familiar object or event as a conceptual tool to illuminate the characteristics of a more complex object or situation." As Vámos (2001) explains, metaphor arises on the basis of common properties of two entities.

Although Moser (2000) highlights the extent to which metaphor analysis can be suitable for the multifaceted research perspective of psychology, we also accept the following facts in pedagogical research:

1. Metaphors affect information processing;
2. Metaphors are reliable and accessible operationalizations of implicit knowledge;
3. Metaphors are holistic representations of understanding and knowledge;
4. Metaphors are examples of automatic action;
5. Metaphors reflect social and cultural processes of understanding.

In 2001 Ágnes Vámos clarified the relationship between metaphor, language and pedagogical thinking. As a result of the previous findings and descriptions, metaphors also offer an appropriate and adequate research tool for exploring pedagogical concepts, views and beliefs. Metaphors can shape any personal practical knowledge and outline your understanding of various pedagogical concepts (Vámos, 2001).

Metaphors for learning

Szántó (2012) investigated an vast amount of metaphors (N=1321) and proved that learning can be understood as: a) acquiring new knowledge (e.g., eating, thirst, sponge, filling a bag, working, developing, mastering), b) activity (e.g., life,

magic, treasure, stairs, ladders), c) an infinite process (e.g., infinite row, eternity, bottomless lake, book), and d) entertainment (entertainment, carousel).

According to the results of Martinez, Sauleda, and Huber (2001) three theoretical perspectives are distinguished that are consistent with the results of the study:

1. behaviorist perspective (learning as a passive process of acquiring knowledge);
2. cognitive perspective (learning as an individual process of constructing schemas);
3. the sociocultural perspective (learning as authentic participation in the activities of the social community). As Bernhardt, Furcsa & Molnár (2018) proved student teachers believe not only in constructivist but also in objectivist learning theory, which results were similar to Bernhardt, Szaszko and Furcsa (2022) findings when exploring teachers' attitudes towards online teaching during Covid-19 pandemic.

Research methodology and process

In this study, the results of data collection by spontaneous metaphor analysis are presented where the concepts (metaphors) obtained by completing a sentence: "Digital education is like..., because...". The metaphors and their explanation generated all the perceptions after categorizing, grouping and determining terms that refers students' views. The research sample allowed the analysis of 123 (N) metaphors, as 57% of the data set from the whole sample did not receive an answer and the given response could not be analyzed. The total number of metaphors were given by 9 secondary schools of Jászszág Region (Table 1).

Table 1. Research sample of 9 secondary schools (Jászszág Region)

Name of the secondary school	Percentage of students (%)
Deák Ferenc High School, Secondary School of Economics and Information Technology	7
Jászapáti Széchenyi István Catholic Secondary Grammar School	9
St. Joseph's Catholic Electronic Technical School, Secondary School and College	34
Szent István Sport Primary and Secondary Grammar School	5
Jászberény Catholic Primary and Secondary Grammar School	2
Lehel Vezér Secondary Grammar School	16
Terplán Zénó Kolping Technical School, Secondary School and Vocational School	1
Szolnok Szc Klapka György Technical and Vocational School	36

Results of the metaphor analysis

The metaphors spontaneously revealed concepts related to learning (N=123) can be divided into nine conceptual categories: challenge, new experience, future, relaxing, invariance, ambivalence, confinement, difficulty, deficit (Figure 1).

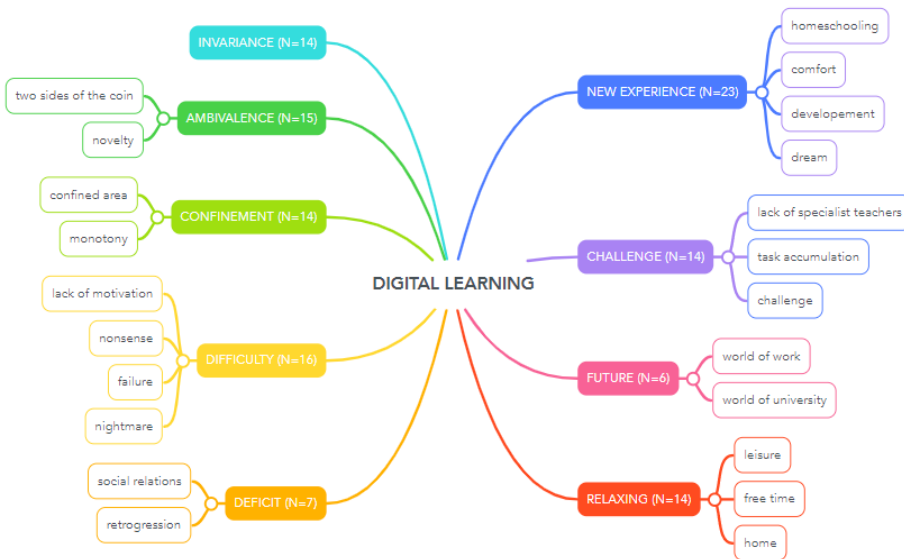


Figure 1. Conceptual categories of 'Digital learning' key concept

Digital education was clearly a **New experience (I.)** for students (Figure 1), and location (their home) and comfortable situation (no need to travel, get to school on time) were overrepresented by most of the research sample (N=23). In addition, many learners enjoy being able to organize tasks and manage time independently. One of the conceptual subcategories also points out that most students recognize the potential for improvement. Some examples of the responses to spontaneous metaphor analysis are the following:

"Digital learning is like magic because digital education was more convenient for me, I was able to spend more time doing what I was interested in." (S43)

"Digital learning is like a big relief, I managed my time the way I wanted." (S27)

"Digital learning is like a computer game because I saw it as a game in which you have to complete missions." (S90)

Challenge (II) conceptual category (Table 2) illustrates the lack of teachers' competence, high volume of tasks and ability to cope with unusual situations. At the same time, this category included a grouping of critical opinions against teachers, which related to the activities of their teachers and the quantity and quality of assignments. They articulated their own difficulties as a consequence and consequence of all this.

Table 2. Subcategories and metaphors of Challenge conceptual category

Source concept	Metaphor (Online learning is like...)
lack of specialist teachers	<ul style="list-style-type: none"> • a poorly organized series of online programs • constraint • accountability
task accumulation	<ul style="list-style-type: none"> • a looser school year that is harder to recover from • a burden on my shoulders • "experience" I wouldn't relive • test • sea (2)
challenge	<ul style="list-style-type: none"> • challenge (3) • a difficult obstacle
lack of motivation	<ul style="list-style-type: none"> • without school

The feeling of work and workplace, but also the possibility of being a university student, is indicated by **Future (III)** conceptual category. (Table 3).The opinions of a relatively small number of students can be categorized into the mentioned group (N=6).

"Digital learning is like working independently because I have a task in advance every day."

Table 3. Subcategories and metaphors of the future conceptual category

Source concept	Metaphor (Online learning is like...)
world of work	<ul style="list-style-type: none"> • as if I had been a working, independent person • as if I were at work • the mock exam before my independent life
university	<ul style="list-style-type: none"> • I'm a college student (3)

For many students (N=14), the situation of digital learning also meant **Relaxing (IV)**, which views show some parallels with **New experience (II)** category, as the subconceptual domains focus on three areas: leisure, comfort, home. These conceptual subcategories clearly carry a positive attitude and the possibility of regeneration (Table 4).

Table 4. Subcategories and metaphors of the conceptual category of Relaxation

Source concept	Metaphor (Online learning is like...)
comfort	<ul style="list-style-type: none"> • dream • good holiday while studying • a little rest I already needed
leisure	<ul style="list-style-type: none"> • relaxation • long break • long fall break with online classes • an everlasting summer break • vacations • summer • summer holidays with a submission
home	<ul style="list-style-type: none"> • the break (2) • a forced rest without rest • a summer trip

Learning in a digital work schedule did not mean any change for 10% of the research subjects, as they felt that the teaching-learning process took place in a similar way to traditional learning requiring personal presence. These responses show that they were less focused on circumstances and that the key concept (digital learning) only caused them to be subjective or effective in the learning situation. Category V represents the **Invariance (V)** for 14 students. Metaphors and their explanations were suitable for the development of two subconceptual domains, namely the source concepts of adaptation and in-person education.

The situation generated ambivalent feelings in a similar proportion for students (N=15) who experienced online learning as this situation has advantages and disadvantages as well, based on metaphors and explanations categorized in Ambivalence (VI) conceptual category (Table 5). Metaphors and their explanations depicted the sense of duality in a very meaningful way, such as: roller coaster, prison and freedom, dream

Table 5. Subcategories and metaphors of the conceptual category of Ambivalence

Source concept	Metaphor (Online learning is like...)
two sides of the coin	<ul style="list-style-type: none"> • roller coaster • sun • when you have and don't have help • mysterious labyrinth • journey into the unknown
novelty	<ul style="list-style-type: none"> • novelty with experience • new way (2) • tunnel • rest • modern prison (3)

Similar amount of students' (N=14) views were categorized as **Confinement (VII)** subcategory, which represented the typical group of them who perceived limitations in the situation of digital homeschooling and did not feel comfortable in this situation. The subconceptual domains of prison and monotony induced thoughts of monotony, negative feelings and confinement.

Sixteen students experienced digital learning as a great difficulty in **Difficulty (VIII)** conceptual domain, as they failed both in motivation and in completing tasks (Table 6). These views formed the second most numerous category (N=16), and the most negative and extreme thoughts in terms of feelings were included in the *nightmare* conceptual group (N=7).

Table 6. Subcategories and metaphors of the conceptual category of Difficulty

Source concept	Metaphor (Online learning is like...)
lack of motivation	<ul style="list-style-type: none"> • playing sports without opponents
nightmare	<ul style="list-style-type: none"> • the nightmare (N=7)
nonsense	<ul style="list-style-type: none"> • poop in the face • do nothing • ordeal
failure	<ul style="list-style-type: none"> • sea • 8 hours of intensive learning without knowledge • sea • dark cave
difficulty	<ul style="list-style-type: none"> • I wouldn't wish it on the middle of my back

Interestingly, less than 10% (N=8) formulated the appearance of social relationships and other gaps dominantly in the **Deficit (IX)** category. However, the categorization of these opinions was also found in the previously explained categories (e.g. *confinement*, *ambivalence*), so a higher proportion of students perceived the graying of relationships or obstacles. Some examples of the given metaphors characterized the last conceptual category:

- “Online learning is like*
- *flowers without sunlight*
 - *as if I were a private student*
 - *solitude*
 - *private learning*
 - *hell*
 - *a year off from my life*
 - *Tom and Jerry's relationship.*”

Summarization

The peculiarity of the empirical study (N=123) is that it gives a brief view of the perceptions of a specific age group (15-19) regarding the conceptual approach to digital education. Overall, the conceptual structure of digital education shows that due to this type of teaching-learning process, the students:

- had often experienced difficulties because of the volume of tasks, the constant presence and the activities to be carried out;
- realized a sense of closure and lack of peers that meant a social shortage;
- felt that there was no difference from in-person learning and they welcomed the situation of learning at home and saw in it as an opportunity and example of the world of adults.

Finally, based on the title, I would like to express a few thoughts regarding higher education and teacher training, since the secondary school students included in the research are/can be potential college students for whom online education is no longer means an extraordinary way of learning. In order to make online education as constructive as possible, the following suggestions should be considered:

- planning and organising resources and making them easily accessible (e.g. Moodle);
- creating a positive online learning environment;
- creativity;
- communication and collaboration with colleagues;
- development of digital teaching methodology.

References

- ARMSTRONG Sonya – Davis HOPE SMITH – Paulson, ERIK, J. (2011): The subjectivity problem: Improving triangulation approaches in metaphor analysis studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 10, 151-163.
- BERNHARDT Renáta – FURCSA Laura – SZASZKÓ Rita (2022): Az online oktatáshoz fűződő attitűd elemzése spontán metaforavizsgálattal. In: K. NAGY Emese – ZAGYVÁNÉ
- SZÚCS Ida (eds.): *Reflexiók a neveléstudományok legújabb problémáira*. Líceum Kiadó, Eger, 37-51.
- COVID-19 response. *Resources and information about UNICEF's response to the COVID-19 pandemic*. <https://www.unicef.org/coronavirus/covid-19> [12.03.2023]
- FELDMAN Jerome – NARAYANAN Srini (2004): Embodied meaning in a neural theory of language. *Brain and Language*, 89, 385-392.
- FURCSA Laura (2019): Teachers' views on their digital competence and professional development. *LÉTÜNK. (ÚJVIDÉK)*, 49(2), 9-24.
- FURCSA Laura – SZASZKÓ Rita (2022): The communicative characteristics of online oral exams. In: IVANOVIĆ, Josip; TÖRTELI, TELEK Márta; VUKOV, RAFFAI Éva (szerk.): *11. Nemzetközi Módszertani Konferencia: Paradigmaváltás az oktatásban és a tudományban. Tanulmánygyűjtemény*. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica 62-68.
- KÖVECSES Zoltán (1998): Metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Csaba és Győri Miklós (szerk): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest.
- KISNÉ BERNHARDT Renáta – MOLNÁR Marietta – FURCSA Laura (2016): *Student teachers' conceptions of learning*. In: Boyd Pete – Szplit Agnieszka (ed.): *Student Teachers Learning Through Inquiry*. Jan Kochanowski University. Kielce 163-182.
- KISNÉ BERNHARDT Renáta – FURCSA Laura – SINKA Annamária – SZASZKÓ Rita (2021): Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a karanténpedagógiában. In: *Agria Média 2020 és ICI-16 Információ-és Oktatástechnológiai konferencia*. EKE Líceum Nyomda, Eger, 93-108.
- LAKOFF, George – JOHNSON Mark (1980): *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, Chicago
- MAGYAR Ágnes – BADENSZKY Laura – URBÁN Orsolya (2021): Tanulási motiváció és attitűd a digitális oktatás idején. In: Kormos, József (szerk.) *Mester és tanítvány emlékkönyv*. Budapest 74-80.
- MARTINEZ Maria – SAULEDA Narcis – HUBER Guenter (2001): Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- MOSER Karin (2000): Metaphor Analysis in Psychology—Method, Theory, and Fields of Application. *FQS Forum Qualitative Social Research*, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1090/2387> 1 [20.03.2023]
- N. KOLLÁR Katalin (2021): Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31(2), 23-53.
- Oxford Rebecca et al. (1998): Clashing metaphors about classroom teachers: towards a systematic typology for the language teachingfield. *System*, 26, 3-50.
- SHUELL Thomas (1990): Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29, 102-108.

- SZASZKÓ Rita (2019): Teachers' Digital Competence: Tools for Measure and Self-Assessment, *Létünk, Society, Science, Culture*, 2, 41-52.
- SZÁNTÓ Bórika (2012): Pedagógusjelöltek tanítás-és tanulásfelfogásának vizsgálata spontán és irányított metaforák tükrében. *Pedacta*, (2) 31-45.
- VÁMOS Ágnes (2001): The use of metaphor in examining the content of pedagogical concepts. *Magyar Pedagógia*, 1. 85-108.

НЕОБХІДНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ І ВОЄННОГО СТАНУ

Чичук Антоніна – Кучай Олександр – Гуттерер Єва – Візавер Вікторія

*Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
Національний університет біоресурсів і природокористування України
Навчально-консультаційний центр ім. Егана Еде в місті Берегово
toniabida@ukr.net; ORCID 0000-0002-9982-3634
kuchay@ukr.net; ORCID 0000-0002-9468-0486
butterer.ena@kmf.org.ua; ORCID 0000-0002-1876-045X
vizaver.viktoria@gmail.com; ORCID 0000-0003-0094-2770*

Вступ України на шлях інноваційного розвитку економіки зумовив модернізацію всіх галузей, в тому числі й освітньої сфери. Заклади освіти, які впроваджують у свою діяльність інноваційні розробки, активно використовують досягнення науки є рушійною силою для просування інноваційного розвитку та необхідних сутнісних перетворень у системі освіти.

Нова українська школа є школою навчання та розвитку компетентностей. Часи змінюються, і освітній процес слід адаптувати до потреб здобувачів освіти. Тому основним, базовим компонентом Національного технопарку з підвищення якості освіти є впровадження в освітній простір компетентнісної освіти, зокрема функціонування оффлайн - та онлайн-ресурсів ціннісних орієнтирів освіти, кардинальне оновлення системи підготовки та супроводу компетентного вчителя для Нової української школи. Розвиток інноваційних технологій стає основою масштабних освітніх реформ, що перетворюють освіту на продуктивний сектор економіки.

Міністр освіти і науки України Сергій Шкарлет презентував проєкт Національного технопарку з підвищення якості освіти під час Всеукраїнської стратегічної сесії «Освіта України – 30. Національний технопарк з підвищення якості освіти», де були висвітлені питання трансформації національної системи освіти, розбудова Нової української школи та забезпечення якісної та доступної освіти, ідея створення Національного технопарку з підвищення якості освіти, що забезпечить розбудову якості освіти належної синергії «СІМ НОТ»: Синергія, Інтеграція, Менеджмент, Національний Освітній Технопарк; модель з чотирьох базових компонентів: упровадження в національний освітній простір основних

цінностей та компетентнісної освіти; розвиток інтелектуальної еліти нації; створення безпечного для життя та здоров'я середовища; трансформація системи управління освітою. У цей технопарк планується закласти інноваційні проекти (Освіта України в умовах воєнного стану, 2022).

Актуальним в умовах воєнного стану є впровадження дистанційних технологій у навчальний процес, що спрямоване на глибше розуміння навчального матеріалу; формування таких компетенцій як: комунікативні (безпосереднє спілкування за допомогою засобів мережі), інформаційні (пошук інформації з різних джерел та можливість її критичного осмислення), самоосвіти (вміння навчатись самостійно). Як показує практика, якщо студент не навчиться самостійно приймати рішення, визначати зміст своєї навчальної діяльності та знаходити засоби її реалізації, він не зможе якісно оволодіти тією чи іншою дисципліною. Окрім того, дистанційне навчання виконує й виховну функцію – сприяє формуванню провідних якостей особистості: активність, самостійність, самовдосконалення, творчість (Datsenko, Suzanskaya, 2017).

Ми поділяємо думку науковців (Семеніхіна, Юрченко, Сбруєва, Кузьмінський, Кучай, Біда, 2020), що за останнє десятиліття чисельність відкритих освітніх ресурсів, що надають університетські репозитарії та сайти проєктів, значно зросла. За статистичними даними Class Central (Shah, 2019), безкоштовного каталогу онлайн-курсів, тільки за 2018 рік запропоновано більше 11,5 тис. курсів з понад 900 університетів (рис. 1).

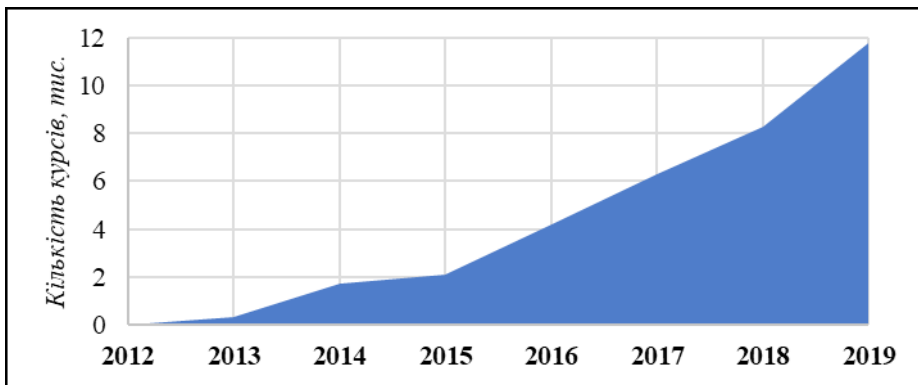


Рис. 1. Динаміка кількості курсів на відкритих освітніх ресурсах за дослідженням «By The Numbers: MOOCsin 2018» (Shah, 2019)

Розподіл курсів за галузями знань за дослідженням Class Central (рис. 2) засвідчує популярність розробників галузей «Технології» (близько 20%),

«Бізнес» (близько 18%), «Соціальні науки» (близько 11%). Але найменше курсів створено з галузей «Мистецтво і дизайн» (5%) та «Математика» (3,1%), що представлено на рис. 2.

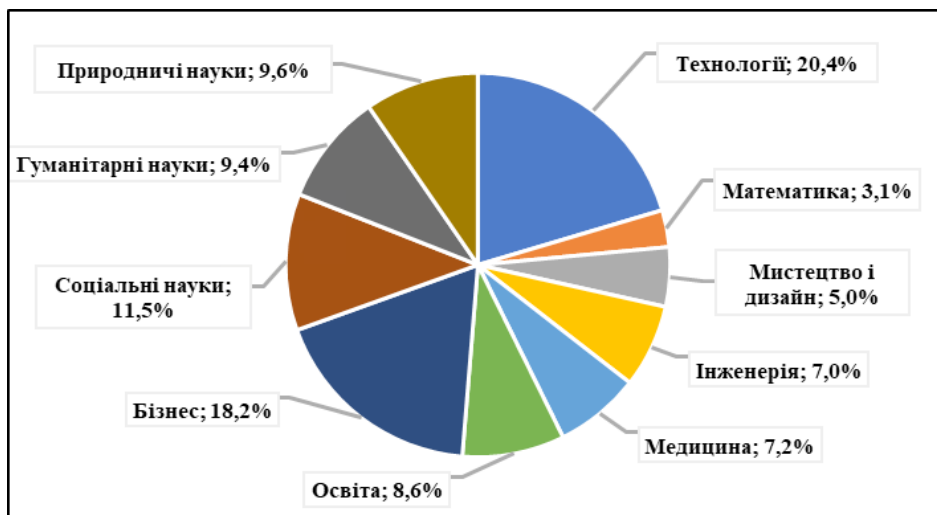


Рис. 2. Розподіл курсів за галузями знань за дослідженням Class Central (Shah, 2019)

Російський напад на Україну створив безпосередню та зростаючу загрозу життю й добробуту 7,5 млн українських дітей.

Унаслідок військових дій 3 млн дітей в Україні та понад 2,2 млн дітей у країнах, котрі приймають біженців із неї, потребують невідкладної гуманітарної допомоги. Внутрішнє й зовнішнє (за межі України) переміщення торкнулося кожних двох дітей із трьох. В цій ситуації застосування дистанційного навчання та його удосконалення є просто необхідним.

Війна впливає на психічне здоров'я кожного громадянина України. Одним із головних завдань закладу освіти є повсякденна психологічна допомога та емоційна підтримка учасників освітнього процесу. Міністерство освіти і науки України пропонує для практичного застосування методичні матеріали, які напрацьовані освітянами спільно із партнерами, для роботи із учасниками освітнього процесу, які потребують психологічної допомоги (Освіта України в умовах воєнного стану, 2022).

Дедалі більшої сили набирають послуги-замінники – онлайн-курси. Помітно зросла популярність таких освітніх платформ, як Coursera, edX і FutureLearn. Тільки за 2020 рік (<https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-pandemic/>) на цих платформах зареєструвалося майже

32 мільйони нових користувачів, що у понад два рази більше, ніж 2019-го (14,3 мільйона) (Bakirov, Ogarkov, 2021).

Україна впроваджує програми безперервного навчання, зокрема через створення платформи Всеукраїнська школа онлайн (All-Ukrainian school online, 2020), для дистанційного та змішаного навчання для учнів 5–11 класів.

Наразі МОН планує запропонувати нові телеуроки, які розробляють ГО «Освіторія» у співпраці з Міністерством цифрової трансформації і будуть транслюватимуться на безкоштовній платформі (All-Ukrainian school online-2, 2020).

Література

- Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник / за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140.
- Datsenko G.V., Suzanskaya Z.V. Distance learning as a means of stimulating self-education. Distance learning as a modern educational technology: materials of the interuniversity webinar (Vinnytsia, March 31, 2017) / ed. L.B. Lishchynska. Vinnytsia: VTEI KNTEU, 2017. 17-20.
- Семеніхіна О.В., Юрченко А.О., Сбрусва А.А., Кузьмінський А.І., Кучай О.В., Біда О.А. Відкриті цифрові освітні ресурси у галузі ІТ: кількісний аналіз. Інформаційні технології і засоби навчання, 2020. Том 75, №1. 331–348.
- Shah D. By the numbers: MOOCS in 2018. URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/>
- Bakirov V., Ogarkov M. A pandemic can forever change higher education. Mirror of the week. 2021. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/pandemija-mozhe-nazavzhdi-zminiti-vishchu-osvitu.html>
- All-Ukrainian school online (2020) URL: <https://lms.e-school.net.ua/>
- All-Ukrainian school online-2: when will start broadcasting lessons and what will change in the project (2020) URL: <https://life.liga.net/poyasnennya/interview/vseukrainskaya-shkola-onlayn-2-kogda-nachnut-translirovat-uroki-i-hto-izmenitsya-v-proekte>

References

- Osvita Ukrainy v umovakh voyennoho stanu. Innovatsiyna ta proyektna diyal'nist': Naukovo-metodychnyy zbirnyk / za zahal'noyu red. S. M. Shkarleta. Kyiv-Chernivtsi «Bukrek». 2022. 140.
- Datsenko G.V., Suzanskaya Z.V. Distance learning as a means of stimulating self-education. Distance learning as a modern educational technology: materials of the interuniversity webinar (Vinnytsia, March 31, 2017) / ed. L.B. Lishchynska. Vinnytsia: VTEI KNTEU, 2017. 17-20.
- Semenikhina O.V., Yurchenko A.O., Sbruyeva A.A., Kuz'mins'kyi A.I., Kuchay O.V., Bida O.A. Vidkryti tsyfrovi osvichni resursy u haluzi IT: kil'kisnyy analiz. Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya, 2020. Tom 75, №1. 331–348.
- Shah D. By the numbers: MOOCS in 2018. URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/>
- Bakirov V., Ogarkov M. A pandemic can forever change higher education. Mirror of the week. 2021. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/pandemija-mozhe-nazavzhdi-zminiti-vishchu-osvitu.html>
- All-Ukrainian school online (2020) URL: <https://lms.e-school.net.ua/>
- All-Ukrainian school online-2: when will start broadcasting lessons and what will change in the project (2020) URL: <https://life.liga.net/poyasnennya/interview/vseukrainskaya-shkola-onlayn-2-kogda-nachnut-translirovat-uroki-i-hto-izmenitsya-v-proekte>

”ALL’S WELL THE END’S WELL”? CHALLENGES AND LESSONS LEARNT OF AN INTERNATIONAL PEDAGOGY BACHELOR PROGRAM INTRODUCED IN THE MIDDLE OF THE COVID 19 PANDEMIC

Dezső, Renáta Anna

*Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék
dezsو.renata@pte.hu*

Introduction

During the 2019 spring semester, the academic staff of the Institute of Educational Sciences (IES) at the Faculty of Humanities and Social Sciences (FHSS) at the University of Pecs (UP) developed a new international bachelor program – the author, being the program manager –, that had existed before exclusively in Hungarian. The license of the Pedagogy BA program with Intercultural Educational Assistant Specialization was issued in the summer of 2019 (OH 2019), so spring 2020 was the head start for admission interviews. Out of 12 accepted applicants 11 students from China, Mongolia, Vietnam, Turkey, Slovakia, and the Netherlands started their studies in September 2020 followed by others in September 2021 and September 2022 from further countries, such as Qatar, Laos, Mauritius, Colombia, Russia, and Kosovo (Bergan–Restoueix 2009). By the 2023 spring semester – the 6th one of their studies – there are 10 students busy with their thesis writing heading for their final exam on the program.

Concerning the international and practice-based nature of this educational innovation several challenges had to be answered within the past three years overcoming the limitations caused by the Covid 19 Pandemic. In the following descriptive study, we aim at summarizing the scope of the program, the lessons of the challenges learnt during the lock-down period and introduce ways of solutions implied mostly adapting online forms of education.

International Programs of the UP

We, the academic community at the UP have a long tradition of training international students (Dezső 2015) using English as a Medium of Instruction, EMI (Dearden 2016, 2018; Macaro et al 2017, Galloway et al 2018, Galloway – Rose 2021). By these days (2023) UP advertises Post-graduate Specialist Trainings (non-degree programs) (4) as well as various programs from Bachelor (43) to Master (47) or One-tier Master (4) degrees, from Preparatory (2) to Doctoral (14) levels (the numbers in brackets indicate the numbers of accredited and advertised programs that may be found online at *Study in Pecs 2023*. Note, that not each of these programs are necessarily active, however, according to the relevant *study.eu 2023* data, 23% of our students are international ones at the UP).

Education sciences related programs have a crucial role within this repertoire: a doctoral school, teacher programs on eight different fields, master (graduate)- and bachelor (undergraduate) courses such as adult education or a pre-school teaching program is offered. Amongst these programs our undergraduate one, i. e. Pedagogy BA – Intercultural Educational Assistant Specialization is the freshest issued major. For admission to this BA degree program a complex foreign intermediate language certificate (level B2 on CEFR 2020 scales) or an advanced level GCSE language exam or certificate is needed.

A Novel Program on Our Horizon

The level of our program on educational degree is 6 on the ISCED 2011 scale, and the qualification stated in the certificate we offer according to the OH 2019 decision is BA in Pedagogy (the English equivalent of qualification: Philologist in Pedagogy) – the area of study field according to the standardized classification system for qualifications in training areas, ISCED-F 2013, is 142/0111. As for field classification this training belongs to humanities, the duration of training is 6 semesters. Students need to obtain 180 credits with practical orientation.

We aim at training educational professionals who are familiar with the world of society, culture, learning and teaching, and are able to contribute to the processes of learning as well as to the development of individuals and groups in educational institutions, professional, governmental, and non-governmental organizations. Our graduates may become professionals suitable for providing educational tasks both inside and outside the school system, work in organizations dealing with educational issues, and within institutions performing tasks which require the basic pedagogical skills. They are committed to lifelong learning and can fulfil the requirements with sufficient autonomy. Armed with a sufficient quality of relevant academic knowledge, our graduates are ready to continue their studies in master studies.

Concerning professional characteristics and the structure of the 180-credit worth program the following disciplines and special fields leading to qualification are involved:

- social scientific knowledge contributing to general competences: history of philosophy, social sciences, pedagogy, psychology, the world of arts and sciences (10-12 credit points),
- theoretical principles of teaching and education: socialization, the fundamentals of teaching and education and its social dimensions, major pedagogical and psychological theories (15-25 credit points),
- the institutional frames of pedagogical activities, their main areas and the pedagogical aspects of their operation: educational and teaching systems, networks, institutions, and the pedagogical activities connecting to their operation, development, and innovation. Social, cultural, and historical context, individual professional knowledge, competence contents (30-45 credit points),
- the methods, forms and tools of practicing and supporting praxis in pedagogy: reflective practice, the world of work and learning, study groups; the aim, frames and process of systems, organizations, and individual support; projects and competitions; empirical and theoretical research methodology (50 credit points),
- electively chosen professional-specific knowledge (maximum 50 credit points).

We had carefully selected our training institutions so that they would be appropriate for carrying out special fieldwork, suitable to develop personal abilities and give theoretical and practical knowledge that enhance special competences thus enriching individual interests. These internships include professional practicals carried out in educating and teaching institutions of the Hungarian public education system, and also venues in public educational institutions that provide special educational services. Professional practical rotation is also concerned to take place in pedagogical services related institutions, such as museums, libraries, and other forms of public collections. During professional practicals our candidates are expected to use their obtained knowledge in real-life situations and develop their own experiences with problem-shooting approaches. There are shorter and longer practical-related courses within the program from the second semester to the sixth one. Concerning the main internships, their total duration is two times 12 weeks, i. e. 240 hours during the fourth and fifth semesters of the program – which is a rather special characteristics of such a major. We may even state that this is the phenomenon that makes our program attractive for international applicants.

Clouds of the Covid 19 Pandemic on a Pale Blue Sky of a New Beginning

After the license we received during the summer of 2019 enabling us to advertise the newly developed program for the first time whilst the fall 2019, we made it available at the international portal of UP via the Dream Apply platform and also through the central Hungarian nationwide admission portal, Felvi.hu. We had the idea in mind that the more heterogeneous our groups of students themselves would be the more we set a basement for intercultural interaction (Nieto 2017) – a leading peculiarity of the program. When the first international news regarding a challenging epidemic caused by a new virus started to infiltrate our everyday realities between December 2019 and March 2020, there we were full of perplexity regarding the future of a notion that has not even begun.

Not little were we conscious or sober minded in spring 2020 that a program to be started during the fall of the same year, being international in nature and unique regarding its practical orientation would raise skepticism amongst those who were questioning the possible reasons for existence of an innovation already. Applicants started to occur, and we began to carry out admission interviews on Skype. As previously we made the program available for Stipendium Hungaricum grantees, we gained inquiries from Asian countries, such as Mongolia and Vietnam. Concerning the Chinese contingent of candidates most of our that-time-would-be students had already been staying in Hungary at the time of their interviews, either studying in preparatory language courses or being involved in majors they were not satisfied with or succeeded in. These characteristics were owned by our Turkish applicant as well. Interestingly, two of our accepted applicants were ethnic Hungarians – one of them a Slovakian citizen, and another one born in Hungary but raised in the Netherlands. Their presence in the program later on proved to add a bridging value during the upcoming three years of studies.

Once we became conscious of the challenges due to the natures of the program, we had ahead of us, we could group those into two basic categories. The first group of challenges occurred because of the international nature of the program. Although we had experience with international mobility students, and with full time students from programs of units other than our own ones of UP (such as Trainer BSc, Recreation MSc etc.), we foresaw possible problems of arrival and safe stay of the accepted students, concerning the timing of the forthcoming semester(s), channels of professional communi-

cation, and probably modified expectations of both students and colleagues – due to the changes of general circumstances. The other group of challenges we had been aware of originated from the seminar focused and practical based natures of the major.

Overcoming Challenges

By September 2020 we had twelve accepted students in the program, and despite of a student from Egypt ten brave ladies and a male counterpart arrived at Campus. It was a rather positive but surprising ratio, as relevant legal regulations at the time were quite uncertain and we had still accepted most of the enrolled students not being willing to risk a determining journey (or prolonged stay) to Europe. Similarly to international legislation, UP regulations being rather uncertain at the time we started our classes live. Nonetheless from as early as the second occasion of courses – international students start their fall semester one week behind their national counterparts due to their annual orientation week – we had to modify this mood.

As Microsoft 365 has been used as the official digital service framework of our university, its Teams application turned out to be the platform for learning and teaching in the coming semesters. Due to previous tertiary education related experience peculiarities of our students we did not need to handle startled, fearsome acts of foreign teenagers but we had a mostly mature audience who could easily adopt to digital ways of learning in a short time.

Accommodating to online learning may have not proved to be as big of a challenge as getting used to teaching online. Due to the small size of our study group (note, that for two semesters we only had one grade on the program) we did not face issues of getting loss of connection. Students' and our own cameras were on most of the time maskless, so we could even better personalize this way than live of those times (wearing masks, see below).

Lecturing was never an option throughout the design of the program, so group work and discussion-based activities made us explore MS Teams tools in a relatively short time. By the end of the first semester most of us became convenient with skipping in and out of chatrooms, making shared class notes, downloading, and uploading required documents, sharing screens and sounds, and sending individualized versus group messages. The digital nature of the platform eased to prove the origin and formation data of requirements as it helped transparency to a great extent. On the other hand, we struggled with requests concerning recordability. Most of my colleagues found recording counterproductive as it effected against intimacy – a media necessary for sharing experience and opinion of focused topics.

The 2021 spring semester was the most challenging of all terms within the Covid 19 era. Students and their professor could not meet personally for a single moment as overall online education expectation was announced worldwide. It was not exclusively implied in tertiary education but in each venue of the public education system – making practical visits impossible to carry out for freshmen. This way the essence of the program could have been ignored. Fortunately, everyone understood that lessons we were learning were great examples of adaptation and flexibility, skills that are indeed needed for future professionals (see competencies gained below).

Previously recorded classroom activities of the UP-partner schools and based-on-a-true-story type of movies and their related literature (Clark 2003, Gruwell, 2007, Dalton – Linder 2017) served as artificial venues of practicals, because we found ourselves in need for valid, not artificial examples. Along pre-watch, watch-along and follow-up discussion activities students learnt to analyze educational scenarios, conflicts, characters. Needs of learner differentiation occurred as well as social inequity issues mirroring not only challenges of those represented but of those analyzing these cases. UNESCO documentaries reflecting on journeys to schools called attention on basic economic differences, and shaded Anglo-Saxon pictures driven ethos of schooling – even better than plant originally, focusing on rural Hungarian examples.

Withdrawal of partner schools did not last a semester. General xenophobia, especially against Asians having been seen as scapegoats of the Pandemic did not avoid these educational arenas. Short visits were first allowed during the 2022 spring semester, whereas 120 hours long practicals needed to be postponed – as they could only start in the 2022 fall semester.

As time passed by, we had more and more students to be served in a continuously changing learning – teaching university-, and educational practical based environment. During the fall 2021 we were happy to start with new freshmen live – but we needed to wear masks in classrooms and common activities had to be avoided due to local regulations. Although we aimed at encouraging students' class presentations and the focused usage of online sources (such as TedTalk presentations) as substituting approaches, satisfaction of both colleagues and students was least detectable, according to relevant oral feedback.

After a short shocking series of live conference cancelling, international online conferences occurred in the field of educational sciences as well. Whenever colleagues had the possibility to contribute to such events, an occasion opened for student in observing roles at these scenarios. This feature definitely turned out to be a positive result of the lock-down area, as previously students on bachelor majors did not typically attend academic events of their fields alike.

Meeting colleagues from the international academic arena did not stop at venues of conferences. These occasions also reinforced and encouraged gratis online guest teaching staff lecturing – due to temporarily restricted accessibility of such mobility programs.

Armed with Competences

Despite of the challenges due to consequences of the Pandemic in tertiary education, both global (OECD – Pisa 2018) and profession-related competences could have been acquired during the program. In times of challenges, we are forced to be more initiative, creative, innovative, in a shorter period, as usual – this time undoubtedly equipped with concentrated digital competence components in general. Besides the added digital nature of these times, value-based attitudes lead to gaining knowledge components that could have been practiced autonomously with responsibility resulting educationalists' skills and abilities. Completed professional practicals and thesis work of the first co-coons of the major suggest the results detailed below.

By their final semester students have proclaimed that they accept the correlation between theory and practice of educational sciences, and their co-disciplines. They have proved that they are open to the changing world of pedagogy proceeding hand in hand with social alterations and accept aspects of inclusion and adaptivity. Following international trends in educational sciences and self-reflective development became their daily routine. Standing for the importance of cooperation and the common weal is as much as their approach by now as continuous re-evaluation of their own attitudes towards social and cultural differences; especially characterized by sensitivity to the situation of minority groups: they embrace equity and perform tasks with respect to children's and human rights. They are interested in various research, development and innovative findings, new trends, methods, and tools. Accepting that making mistakes can be a steppingstone of learning and development is also an achievement of theirs, as they stand for the necessity of lifelong learning and the sharing of knowledge.

During the past three years our students have gained a basic knowledge of pedagogy and an understanding of how psychology can be applied in education and interpersonal relationships: they have become familiar with fundamental facts of personality development, the psychology of learning as well as social psychology. Our intercultural educational assistant candidates have also acquainted with the basic concepts of sociology and anthropology and gained a thorough understanding of the relationship of contemporary

societies, culture and their institutions, the role of diversity and versatility. They got to know the major international tendencies of teaching, educational development, and innovations: the strategies and methods of learning, as well as the various procedures of supporting learning, teaching, and educational processes in the case of learners of different age groups and diverse cultural backgrounds. Their professional experiences armed them with knowledge of specific features of heterogeneity in various study groups and they became aware of methods for planning and implementing different teaching and educational processes and the supporting projects and research as well.

All in all, they became able in several respects: recognizing problems of pedagogical or psychological nature, encountered in relation with education, teaching, research, development, or professional cooperation. They know how to collect and follow information in their field and choose according to relevant viewpoints, using the specific terminology and basic principles of educational sciences in both written and oral ways. Argumentation within specific settings and understanding the relevancy of other contributors has been a must for their thesis writing, too. Even observing them getting ready for their final exam one can see that they cooperate, constitute, and communicate, evaluate their own and their peers' work and activities carried out – so they possess well-developed reflectivity. During their practicals they contributed to public educational institutions' legal operation and have taken active part in achieving their goals, by carrying out effective acts in administering, planning, and organizing pedagogical assisting tasks and projects.

Their autonomy and responsibility may be traced along the activities mentioned above. By the final semester of their studies these deeds are carried out with responsible consideration of the participants' interest and aims involved. Individual work under the guidance of a professional leader, teacher, with the commitment of reporting about performed activities occurred in each of their cases, especially whilst helping minors – as in these cases liability is restricted and helping support is needed. Effective usage of time and energy are also markers of our first cocoons' autonomous and responsible decision making, based on the realistic understanding of their own competences.

Years Ahead

Both our first graduates and our program – including our further students – have years for continuous professional development ahead. In June 2023 ten students are busy with heading for their graduation via getting ready for final exams. Their future plans represent the original expectations of the program

designers and justify the reason for existence of this major. Some graduates are planning to continue their studies on master level in the fields of human relations, adult education, psychology, educational psychology, or special education – either staying at UP or elsewhere in Europe as well as outside Europe. Some of our first cocoons are starting work either in their home countries or elsewhere – and some are still concerning possibilities.

On further grades we have less students. A year ahead we accept half as many graduations as at the moment, whereas in the forthcoming years the accepted attendance number is in between the two. Lacking a colonizer past (Hayes 2019) we have a good chance to maintain a program that does not subordinate but include students applying from economically less developed regions of our Globe.

References

- BERGAN, Sjur – RESTOUEIX, Jean-Philippe (2009): *Intercultural dialogue on Campus*. Council of Europe Publishing, Strasbourg
- CEFR (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> Letöltés dátuma: 2022. 04. 02.
- CLARK, Ron (2003): *The Essential 55. An award-winning educator's rules for discovering the successful student in every child*. Hyperion, New York
- DALTON, Mary M. – LINDER, Laura M (Eds.) (2017): *Screen Lessons: What we have learned from teachers on television and in the Movies*. Peter Lang, New York
- DEARDEN, Julie (2016): *English as a Medium of Instruction - a Growing Global Phenomenon*. British Council, London
- DEARDEN, Julie (2018): The Changing Roles of EMI Academics and English Language Specialists. In: Yasemin Kirkgöz – Kenan Dikilitaş (Eds.): *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education*. Cham, Switzerland, Springer. 323-338.
- DEZSÓ, Renáta Anna (2015): International Segments of Teacher Education at the Institute of Education Sciences of the University of Pécs. In: Katalin Kéri (Ed.). *Az európai tanárképzés metszetei (Crossroads of European Teacher Education)*. Pécs, UP
- GALLOWAY, Nicola et. al. (2018): *Internationalisation, higher education and the growing demand for English: an investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan*. The British Council, London
- GALLOWAY, Nicola – ROSE, Heath (2021): English medium instruction and the English language practitioner. *ELT Journal*. 75 (1) 33–41
- GRUWELL, Erin (2007): *Teach With Your Heart. Lessons I Learned from the Freedom Writers*. Broadway Books, New York
- HAYES, Aneta (2019): *Inclusion, Epistemic Democracy and International Students*. Palgrave MacMillan, Cham, Switzerland
- International Standard Classification of Education (ISCED) 2011 <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> Letöltés dátuma: 2022. 04. 02.
- ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013) <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-fields-of-education-and-training-2013-en.pdf> Letöltés dátuma: 2022. 04. 02.
- MACARO, Ernesto et. al. (2017): *A systematic review of English medium instruction in higher education*. CUP, Cambridge
- NIETO, Sonia (2017): Re-imagining multicultural education: New visions, new possibilities. *Multicultural Educational Review* (9) 1–10.
- OH (2019): Nyilvántartásba vételi határozat és szakindítási engedély: angol nyelvű pedagógiai alapképzési szak, interkulturális nevelési és oktatási asszisztens specializáció. FNYF/577-3/2019. Budapest, Oktatási Hivatal
- OECD – PISA 2018: Global Competence <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/> Letöltés dátuma: 2022. 04. 02.
- Study EU 2023 <https://www.study.eu/university/university-of-pecs> Letöltés dátuma: 2022. 04. 02.
- Study in Pecs, Hungary! (2023). <https://apply.pte.hu/courses> Letöltés dátuma: 2022. 04. 02.

ONLINE INFORMÁCIÓS RENDSZER KÉSZÍTÉSE AZ OKTATÁSI FOLYAMATOK ADMINISZTRÁLÁSÁRA A II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA RÉSZÉRE

Dudás János – Holovács József

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
djanos321@gmail.com
holovacs.jozsef@kmf.org.ua*

Napjainkban az oktatási folyamatok szervezésében egyre nagyobb szerepet játszanak az információs-kommunikációs technológiák (IKT) (Török 2013, 25). Az IKT eszköztárának a segítségével az oktatási folyamatok mögött álló adminisztrációs műveletek szervezését jelentősen megkönnyíthetjük. Felhasználásukkal különböző adminisztrációs folyamatokat sikeresen automatizálhatunk.

Ennek jelentőséget pedig a 2020-as évi események, a Covid–19-járvány elterjedése, a lezárások bevezetése, valamint a 2022-es háborús krízishelyzet is megmutatta. Ennek következtében a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola esetében is egyre inkább sürgetőbbé vált az adminisztrációs folyamatok informatizálása, online formába történő szervezett átállása. Viszont minden felsőoktatási intézmény strukturális, valamint szervezeti felépítése más és más. Ennek következtében standard, minden intézményben egységesen használható rendszer kiépítése és használata nem lehetséges.

Erre utal az a tény is, hogy TechExpert kijevi informatikai vállalat, amely felsőoktatási intézmények tevékenységének automatizálásával is foglalkozik, nem univerzális rendszereket fejleszt, hanem minden intézmény számára egyedi megoldást javasol.

Az említett feladatok megoldására a TechExpert a Microsoft SharePoint Server (SharePoint Online) és a Moodle, valamint ezeknek más Microsoft-termékekkel való integrációját alkalmazza (TechExpert 2023).

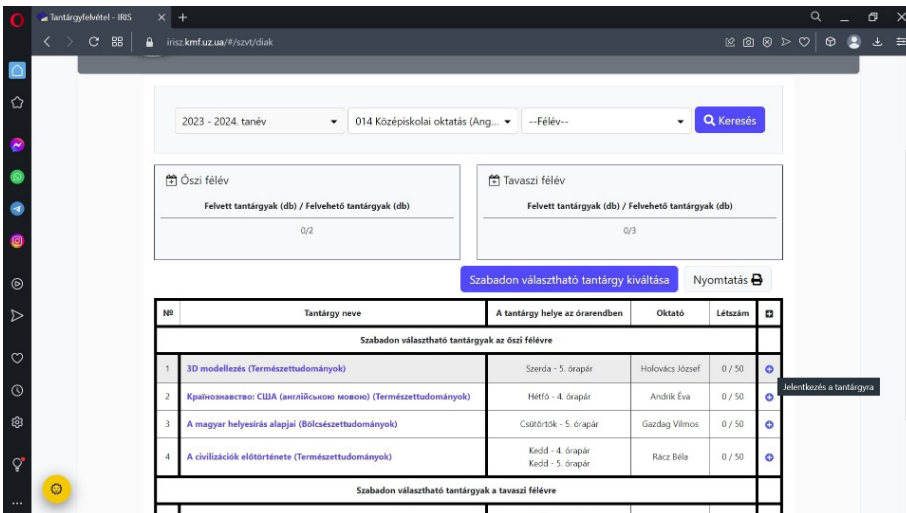
Ezáltal egy saját tervezésű, az említett felsőoktatási intézményekben használható Web API fejlesztését és tesztelését kezdtük el a 2020–2021-es évben NodeJS, ExpressJS és Angular 12 keretrendszer rétegek segítségével. Az információs rendszer 2022-ben „IRIS” néven kezdett el működni a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán.

Az „IRIS” információs rendszer komponensei az oktatási folyamat résztvevői számára könnyen elérhetőek, hiszen az interneten keresztül bármikor hozzáférhetővé válnak az információk. A felhasználók gyakorlatilag egy weboldalt látnak, ahol a számunkra releváns adatokhoz tudnak hozzáférni. Ennek megfelelően az információs rendszer főbb felhasználási területei:

- Igazolások és adatlapok készítése;
- Végzett hallgatók archívumának a kezelése;
- Mintatantervek, munkatervek és egyéni tantervek készítése;
- Órarend és vizsgarend készítése a hallgatók számára;
- Tantárgyfelvétel megvalósítása.

Az információs rendszerhez történő hozzáférés felhasználói fiókok segítségével valósul meg. Az említett felhasználók különböző jogosultságokkal rendelkeznek attól függően, hogy milyen feladatokat végeznek az információs rendszerben tárolt adatokkal. A főbb szerepkörök és a szerepkörökhöz kapcsolódó feladatok a következők:

„Hallgatók” szerepkör. Az intézmény diákjai saját felhasználói fiókkal rendelkeznek, ahol megtekinthetik a saját egyéni tantervüket (INP), valamint a szabadon választható tantárgyakra a felület segítségével tudnak jelentkezni (1. ábra), és hozzáférnek az órarendhez és a vizsgarendhez is.



1. ábra. Tantárgyfelvétel

„Tanszéki adminisztrátor” szerepkör. A tanszéki adminisztrátorok hozzáférnek a saját tanszékük adataihoz. Láthatják a tanszékhez tartozó hallgatók listáját. Az egyik legfontosabb adminisztrációs feladatköre a szerepkörhöz

tartozó felhasználóknak a mintatantervek, munkatervek és egyéni tantervek összeállítása, valamint a szabadon választható tantárgyak bevitelle a rendszerbe. Továbbá a tanszéki adminisztrátor végzi a tanszékhez tartozó szakok órarendjének (2. ábra), valamint vizsgarendjének összeállítását is.

16. HÉT 16. ТИЖДЕНЬ		Középszikolai oktatás (informatika) (BA/BSQ) - I/2 Середня освіта (інформатика) (BA/BSQ) - I/2			
Dátum Над	Nap День	Idő	Tantár Викладач	20	
2022.09.22.	1.	8:00-9:30	Kötelező tantárgyak, Szabadon választható tantárgyak Обов'язкові дисципліни, Дисципліни вільного вибору	Tótsák Olekszandr Тихицак Олександр Андрійович	Tótsák Товчиш
	2.	9:40-11:10	Informatika és algoritmicus alapok Інформатика та основи алгоритмізації		
	3.	12:00-13:30	Dízköret matematika	Tótsák Olekszandr Тихицак Олександр	Skultéty Viktor

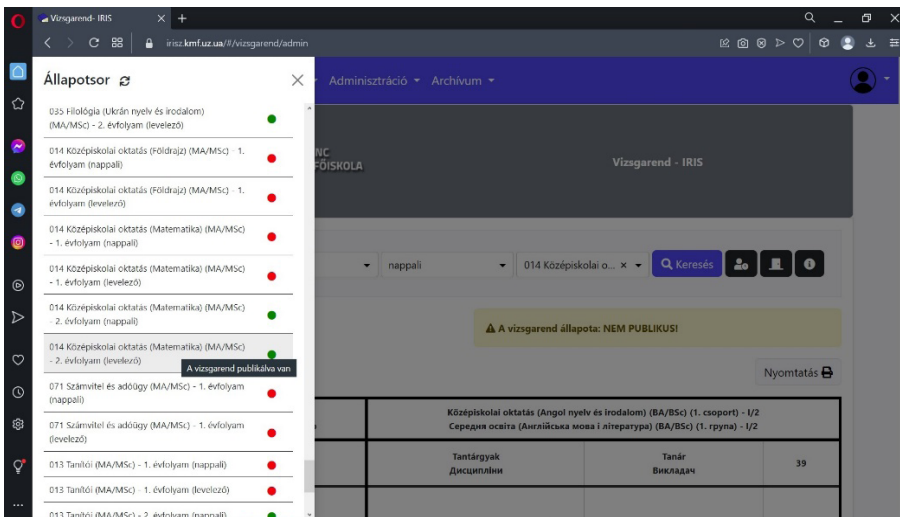
2. ábra. Órarendkészítés

3. ábra. Új hallgató adatainak a rögzítése

„Tanulmányi Osztály” szerepkör. A Tanulmányi Osztály legfontosabb feladata a felvételt nyert hallgatók adatainak a rögzítése az információs rendszerben

(3. ábra), valamint a későbbiekben ezeknek az adatoknak a naprakészen tartása. A rögzített adatok felhasználásával különböző igazolásokat és adatlapokat tudnak generálni a hallgatók számára a felület segítségével. Továbbá hozzáférnek a hallgatók egyéni tantervéhez a rendszeren keresztül, és ők végzik a végzett hallgatók archívumának a kezelését is.

„*Vezetőség*” szerepkör. Értelemszerűen a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola vezetésének tagjai rendelkeznek e szerepkörrel. Ezzel a jogkörrel rendelkező felhasználók megtekinthetik a rendszerben fellelhető összes adatot. Viszont módosítani nem tudják azokat, csak olvasási joggal rendelkeznek (4. ábra).

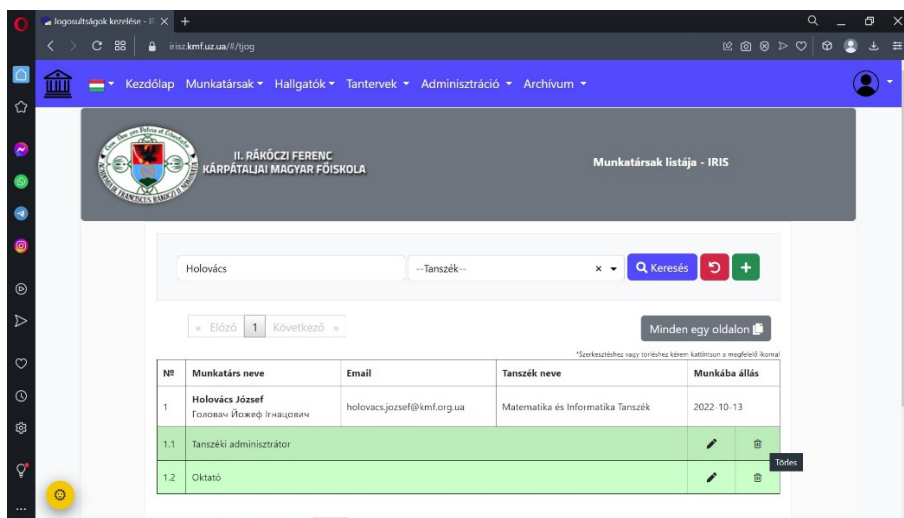


4. ábra. Vizsgarend állapotának az ellenőrzése

„*Superadminisztrátor*” szerepkör. Teljes körű hozzáférése van az információs rendszer minden egyes komponenséhez. Feladatköréhez tartozik a különböző felhasználói fiókok létrehozása, valamint ezen fiókok jogosultságainak a kezelése (5. ábra). Az adminisztrációs folyamat során felhasznált alapadatokat is ő viszi a rendszerbe (pl. szakok megnevezése, képesítés stb.). Továbbá részt vesz az órarend és vizsgarend készítésének a folyamatában: a félévszerkezet alapján ő készíti el az „munkalapokat”, ahová a későbbiek során a tanszéki adminisztrátorok a különböző órapárokat, esetleg beszámolókat és vizsgákat tudják beszúrni.

Egy ilyen információs rendszer mint webalkalmazás tervezése és létrehozása nem egyszerű feladat, hiszen ezek a programok magas szintű funkcionalitást, kényelmes felhasználói interfészt és költséghatékony karbantartást,

valamint alacsony futtatási költségeket igényelnek. Viszont a JavaScript, a NodeJS és az ExpressJS kombinációja ideális választás azoknak, akik nagy teljesítményű, gyorsan telepíthető és karbantartható technológiákat akarnak létrehozni (Brown 2014). Ezáltal a mi választásunk is erre párosításra esett, hogy az általunk tervezett API keretrendszerének a (rejtett) feldolgozást végző rétegeként (back-end) funkcionáljon. Valamint ez a réteg kommunikál a háttérben az adatok feldolgozásával és tárolásával foglalkozó MySQL adatbáziskezelő-rendszerrel is.



5. ábra. Jogosultságok kezelése

A NodeJS a többi webszerverrel ellentétben (IS, Apache stb) nagyon könnyen beállítható és konfigurálható. Egy másik nagy különbség a NodeJS és a hagyományosabb webszerverek között az, hogy a NodeJS egyszálú. Első pillantásra ez visszalépésnek tűnhet. Viszont ez egy zseniális ötlet. Az egyszálú futás nagyban leegyszerűsíti a webalkalmazások futását, és ha szükségünk van egy többszálú alkalmazás teljesítményére, akkor egyszerűen beállíthatjuk a NodeJS több példányát, és hatékonyan élvezhetjük a többszálúság előnyeit (Mardanov 2014, 4).

Azonban a NodeJS csak az adatok (rejtett) feldolgozásával foglalkozik, ezért szükség van egy olyan platformra is, ahol be tudjuk vinni a szükséges információkat, s a már feldolgozott adatokat meg tudjuk jeleníteni. Tehát a weboldalnak annak a részére, ami a felhasználóval közvetlen kapcsolatban áll. Ezt a funkciót a mi esetünkben, az API felső rétegeként (front-end), az Angular 12 keretrendszer látja el.

Az Angular egy platform és egy keretrendszer egyoldalas kliensalkalmazások létrehozásához HTML és TypeScript használatával. Az egyoldalas alkalmazás olyan weblap vagy webalkalmazás, amely interakcióba lép a felhasználóval azáltal, hogy dinamikusan átírja az aktuális weboldalt a webszerverről származó új adatokkal ahelyett, hogy új oldalakat töltene be emiatt. A cél a gyorsabb átmenetek biztosítása, valamint az egységes felhasználói élmény elérése, hasonlóan egy asztali alkalmazáshoz. Tehát gyakorlatilag letöltődik egy weboldal és soha nem navigálunk át egy másikra (Murray és társai 2020, 628).

Az Angular TypeScript nyelven van írva és az alapvető és az opcionális funkciókat az alkalmazásokba importált TypeScript könyvtárak készleteként valósítja meg (Angular Docs 2010-2021).

Az Angular keretrendszer alapvető építőelemei az Angular komponensek, amelyek NgModules-be vannak rendezve. Az NgModules a kapcsolódó kódot funkcionális halmazokba gyűjti; az Angular alkalmazást az NgModules halmaz határozza meg. Egy alkalmazásnak mindig van legalább egy gyökérmodulja, amely lehetővé teszi a rendszerindítást, és jellemzően sokkal több funkciómodullal rendelkezik (Angular Docs 2010-2021).

Viszont a webalkalmazás megfelelő és biztonságos működéséhez szükséges gondoskodni arról is, hogy a rendszerben szereplő adatokhoz csak az arra jogosult személyek férhessenek hozzá, valamint a megfelelő jogkörrel rendelkező személyek tudják ezeket az adatokat módosítani. Ezt pedig JSON Web Token (JWT) alapú hitelesítés segítségével tudjuk biztosítani.

A JSON Web Token vagy röviden JWT egy szabvány az adatok biztonságos továbbításához a felhasználó és a szerver között. Az egyszerűség, a kompaktság és a könnyű használhatóság az architektúra kulcsfontosságú jellemzői (Peyrott 2016-2018). A JWT-k mögött rejlő varázslat az, hogy szabványosítanak bizonyos állításokat, amelyek hasznosak néhány gyakori művelettel összefüggésben. Például az egyik ilyen gyakori művelet egy bizonyos fél személyazonosságának megállapítása. A JSON webtoken a következőképpen néz ki (sorokra tördelve az olvashatóság kedvéért):

```
eyJhbGciOiJIUzI1NiIsInR5cCI6IkpXVCJ9.eyJpZCI6MTgsImIhdCI6MTY1MDczNjc0OCwiZXhmIjo6NjUwODIzMTQ4fQ.
```

```
8R2Tor48F-SDW0wd50nAGdczpBpn_54twLtqoj-YHJg
```

Bár ez halandzsának tűnik, valójában egy sor állítás tartalmaz nagyon kompakt, nyomtatható ábrázolással, valamint a hitelességét igazoló aláírással együtt. A JSON webtokenek soha nem titkosítottak, hanem Base64 (64 karakterből álló ábécén alapuló tartalomkódolási forma) alapon kódoltak.

A JWT három részből áll: fejlécből, úgynevezett hasznos terhelésből és aláírásból. Minden rész ponttal (.) van elválasztva, és egymástól függetlenek, azaz nem szükséges a teljes token figyelembe venni a dekódoláshoz (Peyrott 2016-2018).

A JSON webtokeneket főleg hitelesítésre használják, mivel a bennük lévő információk digitálisan alá vannak írva egy titkos vagy nyilvános/titkos kulcspárral, tehát megbízhatóak. Működésük alapja, hogy miután a felhasználó bejelentkezett, azaz hitelesítette magát, visszakap egy token-t, ami alapján a szerver el tudja majd dönteni, hogy az adott felhasználó milyen útvonalakhoz, tartalmakhoz, illetve szolgáltatásokhoz tud általa hozzáférni, tehát jogosultságokat is kezel (Peyrott 2016-2018).

Összefoglalva tehát az általunk tervezett online információs rendszer kialakításához felhasznált legfontosabb komponensek a következők:

- Szerveroldali keretrendszer (back-end): NodeJS, ExpressJS, Sequelize;
- Kliensoldali keretrendszer (front-end): Angular 12 CLI;
- Adattárolás és adatfeldolgozás: MySQL adatbáziskezelő rendszer;
- Adatok védelme és jogosultságok kezelése: JSON Web Token (JWT).

Ez a fajta megközelítés lehetővé teszi, hogy az oktatási folyamat során felmerülő adminisztratív folyamatokat és feladatokat egy egységes keretrendszerbe foglaljuk.

Az IRIS egy integrált rendszer, amelynek az alkalmazása lényegesen növeli az oktatási folyamat hatékonyságát és irányíthatóságát, valamint növeli a főiskola hallgatóinak és oktatóinak interakciós lehetőségeit. Egyidejűleg a rendszer csökkentheti a humán tényezők lehetséges negatív hatásait.

Hivatkozott irodalom

- BROWN Ethan (2014): *Web Development with Node and Express*. O'Reilly Media, Inc.
Introduction to Angular concepts [Internetes forrás] // Angular Docs, 2010-2021.
Interneten: <https://angular.io/guide/architecture>
[Hozzáférés: 2023. 04. 12.]
- MARDANOV Azat (2014): *Express.js Guide – The Comprehensive Book on Express.js*. Leanpub
- MURRAY Nate, COURY Felipe, LERNER Ari, TABORDA Carlos (2020): *ng-book The Complete Guide to Angular*. San Francisco, California.
- PEYROTT E. Sebastián (2016-2018): *The JWT Handbook*. Auth0 Inc. Interneten: https://assets.ctfassets.net/2ntc334xpx65/o5J4X472PQUI4ai6cAcqg/13a2611de03b2c8edb-d09c3ca14ae86b/jwt-handbook-v0_14_1.pdf [Hozzáférés: 2023. 04. 12.]
- TÖRÖK Balázs (2013): *Az elektronikus iskolai adminisztráció (1. rész) – Infrastruktúra és funkciók*. In: Takács Géza (szerk.): *Új Pedagógiai Szemle. 2013/3-4*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet Kiadói és Kommunikációs Központ.
- Автоматизация работы вузов на базе Microsoft SharePoint Server [Internetes forrás] // TechExpert, 2023. Interneten: <https://techexpert.ua/ru/portfolio/sharepoint-for-university/> [Hozzáférés: 2023. 04. 12.]

PERCEIVED BENEFITS OF ONLINE ORAL EXAMINATIONS AT UNIVERSITIES

Furcsa, Laura

*Budapest Business School University of Applied Sciences,
Department of Communication, Budapest, Hungary
furcsa.laura@uni-bge.hu*

Introduction

Assessing students' comprehension and knowledge has been a crucial pedagogical issue and challenge at the same time. Oral examinations used to be a common assessment method in higher education, however, they seem to have lost popularity over the past decades, with the exception of a few particular disciplines like medicine. As the number of students has grown at universities, many institutions rely largely on written formats of assessment. Particularly multiple choice, open-ended or short essay questions are widespread, which are often quicker and less complicated to organize and grade (Joughin, 1998). Stray (2001) found that beside the effect of increased number of students, the shift from group socio-moral assessments of prestigious groups to individual cognitive assessments and the content of the knowledge being tested in different subjects also contributed to the substitution of oral with written examinations at universities. In spite of these tendencies, oral assessment is still part of the assessment structure at several Hungarian universities. In our qualitative research project (see details in Furcsa and Szaszó, 2022), we aimed at investigating the potential advantages and drawbacks of online oral examinations. The present article seeks to summarize the findings focusing on the benefits.

The introduction of the COVID-19 coronavirus pandemic-related emergency remote education was implemented in March 2020 at institutions all around the world, which also had a serious impact on redesigning and administering exams abruptly. All forms of tests, including oral exams (for instance summative final exams, entrance interviews, end-of-semester reports) had to be reorganized in accordance with the mandatory guidelines for online assessment. Online oral examinations became widespread as a form of assessment in which students' were tested in virtual conversations through virtual platforms.

Teachers' digital competence was crucial in applying different online formats of assessment, although the practice of online assessment was not

new to Hungarian teachers (Bernhardt et al., 2021). The lockdown period had numerous negative effects on education. In this particular situation, professors and students were more open to experimenting with alternative assessing strategies that they might have been more reluctant to attempt otherwise. This paper focuses on a unique aspect of distance education which may capitalize on the opportunity presented by the pandemic to establish a long-term improvement in higher education.

Theoretical background

Oral examinations are also frequently believed to be beneficial in terms of communication. In Hungarian tertiary education, the term ‘colloquium’ is used to designate end-term examinations, which literally means speaking together, conversation, dialogue or discussion. Furthermore, final exams usually include students’ presentations, where the student presents his or her research, which is always followed by a short question and answer session. In this form, it can be interpreted as a form of public speaking, which can be seen as a traditional skill of academic life.

Joughin (2010) categorized the following dialogic forms of oral assessment:

- presentation (similar to the final exam described above)
- application (for example, analyzing a situation)
- interrogation (usually for testing lexical knowledge or problem solving skills).

This form of dialectic assessment is distinguished by providing students with authentic opportunities to express their knowledge, understanding, and creativity spontaneously and in a social context.

As oral exams allow for professional social engagement and conversation, instant feedback can be an important positive factor (Sabin, Jin and Smith 2021). Students may receive immediate feedback on their answers or suggestions on how to approach the problem differently. In conventional written examinations, the majority of students are hesitant to ask questions during the exam or discuss their solution with the teacher afterward. The examiner can add more questions or simply redirect the confused students. Any ambiguity in the question itself or in the student’s reply can be resolved promptly. For this reason, more complex and nuanced problems can be posed than on a written examination (Hazen 2020). The interaction between the examiner and the student is crucial to the success of the assessment and the positive experience of the students and also fosters a more meaningful academic relationship.

Engaging in meaningful discourse and asking questions indicate that the student has found the material relevant. In this way, they may experience a deeper attachment to the material, which results in increased engagement. As a consequence, oral assessment may contribute to intrinsic motivation and better learning outcomes. The oral format may even encourage students to study harder in order to avoid the potential negative experience of showing up unprepared for a face-to-face exam.

The motivational benefits of oral exams are in accordance with the findings of Gaudet (2015). It can be beneficial for students with different learning needs. The oral format provides the opportunity for early intervention for students lagging behind, boosts the confidence of average students, and challenges exceptional students to think more thoroughly about class materials.

Oral examinations provide effective opportunities to develop additional skills, such as interpersonal communication and the ability to react and think quickly. These are valuable skills in several fields of study. The assessment can therefore not only assess lexical knowledge and facts, but also frequently evaluate soft skills and other abilities, the acquisition of which requires continuous practice or a longer period of time (such as a semester). Oral exam preparation may be beneficial by encouraging students to engage in peer discussions and providing mentoring in conversational skills. Beside testing students' conceptual understanding, oral exams also allow students to demonstrate their problem-solving skills.

Oral exams in the form of a professional dialogue provide a plethora of information regarding students' knowledge, experience and comprehension (Theobald 2021). They allow professors to investigate student explanations in order to obtain a more complete picture of their comprehension. This is especially beneficial when testing students on subjective material. Students' conceptual reasoning may also be investigated in a variety of ways. In contrast with multiple-choice written tests, for example, a correct answer does not reflect the mastery of the material or the students' interpretations of concepts. In sum, oral examinations assess comprehension, not memorization.

Online oral exams organized as videoconferences were investigated by Okada, Mendonca and Scott (2015). The findings reveal that while some students thought the online exam did not give them a chance to demonstrate their level of knowledge, others preferred this format because it allowed for increased confidence and reduced stress compared to a face-to-face exam, in addition, flexible attendance. Furthermore, the university saw reductions in costs and flexibility as advantages.

The study conducted by Akimov and Malin (2020) also explores oral examinations as a form of online assessment and focuses on their practical implementation. The results indicate that oral examinations can help overcome some of the obstacles associated with online education. However, meticulous and pedagogically adequate planning is required to ensure that the assessment strategy adheres to the fundamental principles of validity, reliability, and impartiality.

Research method

Self-reported practical processes, experiences, and opinions regarding online oral examinations were investigated using a qualitative approach in the current study. As a research method, qualitative one-on-one interviews were employed because they are excellent for collecting in-depth information not only about the facts of real-world activities but also about the participants' own opinions and emotions regarding the phenomenon under consideration.

The use of a semi-structured interview schedule generated essential data on specific issues about online oral exams, as well as information on unknown practices and elements. The participants (P1-5) were five female university instructors with a mean of fifteen years of teaching experience in education and social sciences. During the lockdown period, P1, P2, and P3 taught classes and administered oral exams in both Hungarian and English, while P3 and P4 taught exclusively in Hungarian. Participants were informed of the objective of the study, their participation was anonymous and voluntary, and they consented to audio recording. The interviews were conducted online in 2022.

The data collected was subjected to content analysis following the guidelines of the constant comparative method by Maykut and Morehouse (1994). Using iterative readings, the verbatim transcriptions of the participants' responses were compared. During the classification process, we developed concurrent categories for a vast quantity of narrative data by combining continuous comparison techniques with inductive reasoning. Emerging patterns were identified and categorized prior to their incorporation into categories. The objective of category construction was to simplify the collected data and provide an overview.

Findings

The following section presents the main category of perceived benefits of online oral exams and discusses the topics identified in the participants' narratives. This main category includes the following subcategories:

- preserving the status quo
- development of communicational competences

- development of digital competences
- organizational benefits
- real-life experience.

Preserving the status quo

Maintaining the conditions of assessment before the pandemic was an important benefit of online oral exams. The status quo of preserving oral exams gave both the faculty and the students a sense of stability and allowed for the continuation of previously successful assessment strategies. As P3 reported, „I am teaching oral communication, it is not really possible to administer a written test”. Professors insisted on maintaining the assessment standards and design in comparison to their pre-pandemic assessment practices.

Development of communicational competences

Online oral exams also provide students with the opportunity to develop their communication skills in a digital environment, which is becoming increasingly crucial in the modern world. The potential benefits of online oral exams regarding communicational skills described in Section 2 were all mentioned by the participants. P1 highlighted that during the lockdown period, oral tasks and tests were not neglected as *“it was a very important advantage, they weren’t speaking English otherwise, so the practice of oral communication itself in English was essential”*. P2 listed a number of advantages of the online oral format: *“The dialogue format is more engaging. Personality, motivation, immediate feedback, the students can express their opinion on a certain topic”* (P4). As the student and the teacher were interacting directly, the whole exam situation was more direct and straightforward, in addition, facilitative: *“I was able to direct students’ responses and help them more. I think they were able to show what they have learnt... The oral exams were much friendlier”* (P3).

In sum, online oral examinations provided opportunities for the development of authentic communication skills. Providing supportive prompts helped students overcome any obstacles and they were able to demonstrate their synthesizing skills more thoroughly.

Development of digital competences

A fundamental requirement for a digitally competent examiner and also the examinee is the ability to operate and use tools, platforms and applications (Szaszko 2019). The pandemic brought to light the fact that in order to properly instruct and assess students online, they need to have outstanding digital skills (Kisné Bernhardt 2016). Indirectly, online exams can be seen as an

important tool to assess the development of digital competence in students. However, it is crucial to ensure that the exams are designed in a way that accurately measures the students' skills and knowledge of using digital tools and technologies. The respondents agreed that taking oral examinations online helped students develop their digital skills, as P3 stated „*I think their digital competence has improved to a great extent.*”

Professors were initially afraid of technical difficulties (for example, a slow network speed, problems with connecting to the internet) or in some cases, the examinees themselves would not be able to solve technical difficulties. Over the course of the semester, professors and students became more and more comfortable with the platform used for the online oral exams. One respondent expressed her surprise at the increased level of digital skills. As P2 pointed out, “*to my greatest surprise, we had no technical difficulties in the exam period. Even part time students, who belong to an older age group, were able to interact easily and relatively confidently with technology.*” Students adapted successfully to digital platforms, as “*I think it's quite different to talk into a camera or to talk through a screen. This also requires courage. My students have become much more confident online*” (P5).

In general, following the first weeks of the digital transition to remote education, the digital competences of both the professors and students improved significantly and they felt more confident in their ability to successfully administer online examinations.

Organizational benefits

In general, maintaining the status quo for online oral examinations did not only give convenience and flexibility for both students and instructors, but it also removed the need for physical space and equipment, resulting in cost savings and a flexible schedule. When comparing online exams in-person and online, the participants agreed that the physical location of the exam, i.e. their own homes, provided a setting that was more comfortable and familiar to the students, particularly after the initial few weeks.

The participants all agreed that online exams have several organizational benefits as, students (and teachers) no longer have to spend money on travel or other related costs, which results in a reduction in the overall cost of their education. P1 emphasized that the schedule of online oral exams was more flexible, affirming, “*We were able to manage time freely, so we were able to find the most convenient time for both the instructor and the examinee*”. Using digital platforms helped with rigorously adhering to the schedule because “*the schedule was much more specific than in a traditional oral exam*” and “*I was more conscious of managing time*” (P3).

Real-life professional experience

Online oral exams may facilitate the demonstration of professional communication and workplace skills through student-teacher engagement and prepare students for future online situations at the workplace. Verbal and visual communication between the student and the instructor was necessary for oral assessment through one-on-one video conferences. This interview-style experience could also assist students in meeting prospective workplace demands for communication skills, P5 added that *“being able to be confident in online oral communication is very important in the labour market”*. A further practical benefit for prospective teachers was to experience personally the realities of online education as *“it is really useful for them as they might teach online after graduation”* (P2).

Conclusions

The current study investigated the nature of online oral exams given to university students during the mandatory online shift that coincided with the start of the COVID-19 epidemic. Online written and oral exams can be regarded as crucial in higher education to assess students' performance. Although online writing examinations are more common, oral exams are still considered vital for gaining deeper insights into students' lexical knowledge, ways of thinking, and communication tactics. According to the findings, an oral exam is a more relevant instrument for assessing a number of relevant skills and competencies.

Oral examinations are more efficient not only in their ability to differentiate pupil comprehension, but also in the freedom of expression they permit. Although they may be more time-consuming than a written exam, they provide instructors with an unparalleled amount of information. In addition to testing more in-depth knowledge, oral assessments have the potential to motivate and recognize learning accomplishments. Interaction, which is already a crucial component of oral examinations, appears to be the central factor.

References

- AKIMOV, A. – MALIN, M. (2020): *When old becomes new: a case study of oral examination as an online assessment tool*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 45(8), 1205-1221.
- BERNHARDT Renáta, FURCSA Laura, SINKA Annamária és SZASZKÓ Rita (2021): Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a karanténpedagógiában. In: Lengyelné Molnár Tünde (szerk.): *Agria Média 2020 és ICI-16 Információ-és Oktatástechnológiai konferencia: Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma*. Eger, Líceum Kiadó, 93-108.
- FURCSA Laura—SZASZKÓ Rita (2022): The communicative characteristics of online oral exams. In: Ivanovic Josip, Törteli Telek Márta – Vukov Raffai Éva (szerk.): *11. Nemzetközi Módszertani Konferencia: Paradigmaváltás az oktatásban és a tudományban*. Tanulmánygyűjtemény. Szabadka, Szerbia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 62-68.
- GAUDET, M. (2015): *Increasing engagement through oral exams*. Teaching Theology and Religion, 18 (1), 98.
- HAZEN, H. (2020): *Use of oral examinations to assess student learning in the social sciences*. Journal of Geography in Higher Education, 44:4, 592-607
- JOUGHIN, G. (2010): *A short guide to oral assessment*. Leeds Met Press, Leeds
- KISNÉ BERNHARDT Renáta (2016): Tanító szakos hallgatók nézetei a digitális nemzedék és IKT-használat kapcsán In: Czékus Géza - Borsos Éva (szerk.): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Szabadka, Szerbia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 399-412.
- MAYKUT, P. - MOREHOUSE, R. (1994): *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. Falmer Press, London
- OKADA, A., MENDONCA, M. – SCOTT, P. (2015): *Effective web videoconferencing for proctoring online oral exams: A case study at scale in Brazil*. Open Praxis 7(3), 227–242.
- SABIN, M., JIN, K. H., - SMITH, A. (2021): *Oral exams in shift to remote learning*. In Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education. 666-672.
- STRAY, C. (2001): *The shift from oral to written examination: Cambridge and Oxford 1700–1900*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 8(1), 33-50.
- SZASZKÓ Rita (2019): *Teachers' digital competence: Tools for measure and self-assessment*, Létünk, 2, 41-52.
- THEOBOLD, A. S. (2021): *Oral Exams: A more meaningful assessment of students' understanding*. Journal of Statistics and Data Science Education, 29(2), 156-159.

A RÁKÓCZI-FŐISKOLA HALLGATÓINAK ATTITÚDJE A (NYELV)TANULÁSHOZ A TÁVOKTATÁS SORÁN

Fábián Márta – Bárány Erzsébet – Lechner Ilona – Huszti Ilona

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
fabian.marta@kmf.org.ua ; ORCID 0000-0002-5549-1156
barany.erzsebet75@gmail.com; ORCID 0000-0001-8395-5475
lechner.ilona@kmf.org.ua; ORCID 0000-0001-7235-6506
huszti.ilona@kmf.org.ua; ORCID 0000-0002-1900-8112*

Bevezetés

Tanulási környezetünk meghatározó szerepet játszik a tanulás folyamatában. A 2020-as év jelentős mértékben megváltoztatta tanulási környezetünket és szokásainkat, az online térbe szorítva tanárt és diákot egyaránt. A távoktatásnak ez az új, 21. századi formája bizonyos mértékben jelen volt már ugyan az életünkben, széles körű elterjedése azonban a Covid-19 okozta világjárvány időszakához köthető. 2020 márciusa mérföldkő volt életünkben: a távoktatás online formája a mindennapjaink részévé vált, és a kiváló okkal együtt bizonyos szinten továbbra is velünk is marad. Kutatásunkban arra kerestük a válasz, hogyan alkalmazkodtak az oktatási folyamat résztvevői az új tanulási környezethez és hogyan élték meg a diákok és a tanárok ezt az időszakot, illetve, milyen változásokat hoztak az online tér és a tudomány új vívmányai az életünkbe, hogyan hatott mindez a tanítási-tanulási folyamatra. Vizsgálatunk kitér a motiváció, a stressz, a tanulással eltöltött idő, az eredményesség és a digitális készségek kérdéseire, illetve foglalkozik az online nyelvtanulásban tapasztalt nehézségekkel.

A távoktatás mérföldkövei

A távolléti oktatás lehetőségét az elmúlt két évszázad tudományos találmányai teremtették meg. Kezdetekben a vasúti közlekedés, a postai szolgáltatások elterjedése, később pedig a telekommunikációs eszközök, a rádió és a televízió vállaltak és játszottak jelentős szerepet a távolléti oktatásban. A számítógépek elterjedése a háztartásokban egy újabb mérföldkőnek számít, ami megalapozta az online oktatás lehetőségét, új dimenzióba helyezte a távoktatást, annak előnyeit és hátrányait egyaránt.

A felsőoktatásban elsőként a Londoni Egyetem teszi lehetővé a diplomaszerezést levelező képzésben részt vevő, az intézményben levizsgázó diákok számára 1856-ban. Ugyanebben az évben jelennek meg az első nyelvoktatásra

kidolgozott anyagok. Egy berlini kiadó 13 országban védette le és terjesztette el a nyelvoktatásra kidolgozott oktató anyagait, köztük Magyarországon is. A rádió az 1920-as években vállalt először szerepet az oktatásban, 1927-ben a BBC iskolarádiós műsorokat kezd el sugározni. Franciaországban 1939-ben megalapítják az első Országos Távoktatási Központot. Az egyetemi szintű levelező oktatásba 1960-ban bekapcsolódott a rádió, nemsokkal ezután, az 1960–70-es években a távoktatási eszközök soraiba belép a televízió is. Az 1980–90-es években a számítógépek elterjedése kibővíti a távoktatás eszközeit. A 21. században a távoktatás eszköztára megváltozott, kibővült: a nyomtatott anyagok, könyvek, telekommunikációs eszközök mellett különböző típusú adathordozók, elektronikus eszközök, szoftverek váltak elérhetővé, teret hódított az internet. 2020-ban a távoktatás online formája mindennapi életünk részévé vált, „... a többéves természetes fejlődési folyamatok néhány nap, legfeljebb néhány hét alatt történtek meg” (Ollé 2020, 113).

Minden technikai változás és fejlődés ellenére, a távoktatás lényege a majd két évszázad alatt nem változott: egy bizonyos, a képzőintézmény által meghatározott tananyag átadása és elsajátítása nem azonos térben és nem mindig azonos időben történik (szinkron és aszinkron forma), a hangsúly az önálló, oktató által támogatott tanuláson van, melyhez az intézmény biztosít tanulási lehetőséget, tananyagot, konzultációs lehetőséget, majd értékeli a megszerzett tudást, készségeket. „... a távoktatás lényege nem a «távolság» és a közvetítőeszköz, hanem az alkalmazott didaktikai módszer és egy új, tanári/tutori szerep ismerete, amelyre az oktatói kar nem volt felkészítve/felkészülve” 2020 tavaszán (T. Kiss Tamás 2020).

Felmérésünkben arra kerestük a választ, hogyan sikerült intézményünk oktatóinak és hallgatóinak megbirkózni az előttük álló feladatokkal, hiszen, más országokhoz hasonlóan, sem módszertanilag sem technikailag mi sem voltunk felkészülve erre a típusú oktatásra és tanulásra.

Szakirodalmi áttekintés

A technológia új gyakorlati alkalmazásai, a digitalizáció térnyerése a formális oktatásban (oktatási intézményekben) és a nem formális tanulásban (oktatási rendszereken kívül) egyaránt új kihívások elé állítja az oktatási folyamat résztvevőit. Siemens (2004) felveti egy új tanuláselmélet szükségességét a már meglévő oktatáselméletek, a behaviorizmus, a kognitívizmus és a konstruktívizmus mellé, mivel a modern technológiai alapok a tanulás új formáit tették lehetővé. Megfogalmazza a digitális korszak tanuláselméletét, melyet konnektívizmusnak (hálózatalapú tanulás) nevez el (Siemens 2005).

A konnektivizmus tanulásszemlélete „...a tanulást olyan folyamatnak fogja fel, amelyben az informális, hálózatba szervezett, elektronikus eszközökkel támogatott információcsere mind nagyobb szerepet kap (Bessenyei 2010). Virág (2013) összefoglalása szerint:

a konnektivizmus tanulásszemlélete a tanulást informálisnak, hálózatba szervezettnek, technológiailag támogatottnak, folyamatosnak, élethosszig tartónak, önszerveződőnek, más (nem tanulásinak tartott) tevékenységekbe beágyazottnak mutatja. Az alapvető tanulási tevékenység a technológia felhasználásával és a kapcsolatok létrehozásával valósul meg, s a tanuló feladata a mintázatok felismerése. (uo., 65).

A konnektivizmus megjelenését követően kritikussai több kérdést vetettek fel, és amellet érvelnek, hogy ez nem tanulásemélet, csupán pedagógiai szemlélet (Verhagen 2006). Bill Kerr, a konnektivizmus egyik kritikus kiemelé, hogy bár a technikának hatása van a tanulás körülményeire, de ami a tanuláseméletet illeti, nem hozott létre újat a már meglévő elméletekhez képest (Kerr 2007). A kritikák ellenére Ollé János (2011) úgy véli, nem számolhatunk azzal, hogy a konnektivizmus a jövőben jelentéktelenné válna. Bár ma még vitatott, hogy ez valóban új elmélet-e vagy csak egy új nézőpont, ennek a típusú tanulásnak a gyakorlata jelen van mindennapjainkban és a távoktatás során segítségére volt diáknak és tanárnak egyaránt. Ma a hálózatelméletek oktatási, pedagógiai alkalmazásaként tekinthetünk a konnektivizmusra, melynek jelentős oktatási gyakorlata életünk szerves részévé vált. (Kulcsár 2010; Ollé 2011). A konnektivista szemléletű kurzusok gyakorlati tapasztalatai alapján Ollé (2011) rámutat a pozitívumokra és néhány problematikusnak mondható sajátosságra, melyek közül egyik sajátosság érinti a motiváció és értékelés kérdéseit, konkrétan azt, hogy Ollé véleménye szerint a közepesen vagy gyengén motivált tanulók értékelésére ez a szemléletmód nem ad releváns választ.

2020-ban mindenkit érintő kihívás volt a diákok motiválása. Kutatásunk során Holmberg 1986-os motivációs modelljét vettük alapul, aki szerint a távoktatás legfontosabb tanítási elveinek alapját a következő motivációval kapcsolatos feltevések képezik:

- A tanulás által kapott öröm kiváltja a hallgatók motivációját.
- A tanulással kapcsolatos döntéshozatalban való részvétel kedvező a hallgatók motivációja szempontjából.
- Az erős hallgatói motiváció megkönnyíti a tanulást.
- A barátságos, személyes hangvétel és a témához való könnyű hozzáférés hozzájárul az örömteli tanuláshoz, támogatja a hallgatók motivációját, és ezáltal megkönnyíti a tanulást.

Ezekből a feltételezésekből alakította ki Holmberg (1986) azt az elméletét, hogy a távoktatás támogatja a hallgatók motivációját, segíti a diákokat abban, hogy örömeiket leljék a tanulásban.

Az intrinzikusan (belsőleg) motivált diákok és azok, akiknek magas elvárásaik vannak a jegyekkel kapcsolatban, általában magasabb sikerességi rátákkal rendelkeznek. Az oktató iránti pozitív hozzáállás egy másik tényező, amely hozzájárul a távoktatásban részt vevő diákok sikeréhez (Simonson, Smaldino, Albright és Zvacek 2000).

Thornbury (2020) szerint a diákok motiválásának titka az, hogy meg kell adni nekik, amit akarnak. Miután megvan a motívum, megvan a motiváció is.

A másik nagy kihívás a tudás értékelése volt. A távoktatás során felértékelődhet a jelentősége annak a gyakorlatnak, amelyet Davidson (2013) „értékelés a tanulás érdekében” (assessment for learning – AfL) névre keresztelt, megkülönböztetve azt a „tanulás értékelésétől” (assessment of learning). A tanulás értékelése osztályozás, diákeredmények értékelése céljából történik meglévő megalapozott eljárásokkal, módszerekkel, míg az értékelés a tanulás érdekében különböző prioritásokat, új eljárásokat és új elkötelezettséget igényel.

Az AfL-ben az értékelésnek két kulcsfontosságú feladata van: tájékoztatni és formálni a döntéseket arról, hogy mit kell tenni a továbbiakban, segítve a tanárokat abban, hogy eldöntsék, mit tanítsanak tovább, és ami még fontosabb, hogy a hallgató megértse, mit tanult és mire van még szüksége a jövőben, hogy megtanulja (Black és mtsai, 2003).

Azonban az online oktatás során a mérés módja megváltozott, bár célja ugyanaz maradt.

Jaczkovits (2020, 2) szerint a digitális oktatáskor inkább a formatív (fejlesztő, formáló, támogató, alakító-segítő) értékelés kap szerepet, semmint a jelenléti oktatásra jellemző szummatív (összegző) értékelés, melynek alapja a digitális munkarendben az online gyűjtött elektronikus portfólió (Cambridge 2010) lehet, mely összegyűjti a diákok által végzett munkákat, feljegyzéseit, online konzultációit, az oktató visszajelzéseit. Said Pace (2020) a formatív értékelés megnövekedett szerepén túl kiemeli, hogy a tanulók részéről olyan kulcskompetenciák értékelődnek fel, mint az autonóm tanulás, a felelősségtudat, az időbeosztás, az önreflexió és a kritikus gondolkodás.

A nyelvoktatásban a beszédkészség fejlesztése jelenti a legnagyobb kihívást. A Covid–19 alatt bevezetett távoktatásban alkalmazott LMS-rendszerek nem biztosítottak felületet a diák–diák interakcióra, a tanároknak nem használtak „breakout room”-okat. Ennek egyik oka az volt, hogy az oktatók technikailag nem voltak felkészülve a távoktatás online formájára.

Ukrajnában az online oktatás 2019-ben nem volt teljesen ismeretlen jelenség. Stukalo és Simakova (2020) kérdőíves felmérése, melyben 397 különböző felsőoktatási intézményben dolgozó oktató vett részt, azt mutatta ki, hogy a megkérdezett felsőoktatásban dolgozó tanárok közül mindössze 13,7% oktatott előzőleg rendszeresen online (a Donyecki és Luhanszki régiókból elköltözött felsőoktatási intézményekben tartottak online kurzusokat). 23,3% egyáltalán nem rendelkezett tapasztalattal az online oktatás terén, míg mások néha használtak egyes online tanulásban alkalmazott platformokat vagy annak bizonyos elemeit a világiárvány előtt. Összesen a megkérdezett oktatók 86%-a nem rendelkezett tapasztalattal a folyamatos online oktatás terén, mivel azonban a digitális kompetenciájuk fejlett volt, az oktatók 80%-a gyorsan tudott alkalmazkodni a kialakult helyzethez.

A kutatás bemutatása

A kutatás háttere, hipotézisei, kutatási eszközök

A 2020-as tanévben két időszak volt, amikor aszinkron majd szinkron módokban kényszerültünk rá a távoktatásra. Kutatásunkban az első időszakot kérdőíves felméréssel vizsgáltuk, a második időszak tapasztalatairól interjút készítettünk a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tan-
székének oktatóival. A kérdőíves felmérés a motiváció, a stressz, a tanulás-
sal eltöltött idő, az eredményesség és a digitális készségek kérdéseit, illetve a
nyelvtanulás nehézségeit érintik. A kérdőív 18 kérdést tartalmazott, 12 kérdés-
re 5 pontos Likert-skálán kellett bejelölni a választ, illetve hat nyitott kérdés-
ben részletes válaszadásra volt lehetőség.

Kutatási kérdések:

1. Milyen hatással volt a nyelvtanulókra a távoktatás?
2. Mi motiválta őket leginkább a tanulásra? Hogyan sikerült fenntartani a diákok érdeklődését?
3. Mi nehezítette a nyelvtanulást?
4. Hogyan hatott a távoktatás a diákok digitális készségeinek fejlődésére?

Hipotézisek

1. A távoktatás negatív hatással volt a diákok motivációjára.
2. A távoktatás lehetőséget nyújtott a diákok számára, hogy a saját tempójukban tanulhassanak. Ennek eredményeképp, bizonyos esetekben – elsősorban az introvertált nyelvtanulók esetében – ez az időszak eredményesebb nyelvtanuláshoz vezetett, mint a hagyományos, tantermi oktatás.
3. A hallgatók az online nyelvtanulást a távoktatás során időigényesebbnek találták, mint a tantermi oktatást.

4. A hallgatók az online nyelvtanulást a távoktatás során stresszesebbnek találták, mint a tantermi oktatást.

5. Feltételeztük, hogy tanárok eredményesebbnek és hatékonyabbnak értékelték a 2. karanténidőszakot, amikor szinkron online órát is tartottak.

A kutatás résztvevői

A kérdőívet 95 alap- és mesterképzésben tanuló hallgató töltötte ki, 87% nő, 13% férfi. Életkorukat tekintve, 17 és 49 év közöttiek. A válaszadók nagyrészt angol, magyar, ukrán nyelv és irodalom szakos diákok voltak, de történelem, tanítói, óvodapedagógia és turizmus szakos hallgatók is képviselték magukat a kitöltők között. 22% első, ugyanannyi második évfolyamon, 20% harmadik, 13% pedig negyedik évfolyamon tanul, míg 23% mesterképzésben vesz részt. A kérdések magyarul voltak megfogalmazva, a válaszok zömét szintén magyarul adták meg a hallgatók, de ukránul és angolul megfogalmazott válaszokat is találunk a nyílt végű kérdésekre adott válaszok között.

1. táblázat. A hallgatók szakonkénti megoszlása

Szak	Hallgatók száma
Angol nyelv és irodalom	47
Angol és történelem	1
Angol és magyar	1
Magyar nyelv és irodalom	21
Ukrán nyelv és irodalom	21
Turizmus, Ukrán (levelezői)	1
Tanítói	1
Óvodapedagógia	1
Történelem és régészet	1
Összesen:	95

(Az adatokat kvantitatív és kvalitatív módszerekkel elemeztük)

A kutatás eredményei

Motiváció

A megkérdezett hallgatók 16%-a vett részt korábban távoktatásban, a többség számára, tehát, ez az oktatási forma teljesen ismeretlen volt.

Az online térbe szorított oktatási formában sokkal könnyebben veszíthetik el a diákok a motivációjukat. Ezzel kapcsolatosan több lehetséges okot soroltunk fel a kérdőívben. A diákok eldönthették, milyen mértékben értenek egyet azzal, hogy a demotiváltság hátterében az alábbiak állnak.

- Demotiválttá vált-e a hallgató azért, mert nem tartotta elég komolynak az oktatásnak ezt a formáját?

- Elveszítette-e a motivációját, mivel nem érezte közvetlenül a tanár szigorát?
- Motiválták-e a hallgatókat a tanárok ebben a szokatlan helyzetben, ha igen, hogyan?

Az első oknál a bizonytalanok száma volt a legmagasabb – 24% –, egyáltalán nem értett egyet 19%, nem értett egyet 20%, tehát ők nem vesztették el a motivációjukat, miközben 17% egyetért és 20% teljes mértékben egyetért az állítással. Azok aránya, akik komolyan álltak a tanuláshoz és nem vesztették el a motivációjukat 2%-kal magasabb – összesen 39% – azokénál, mint akik demotiváltaká váltak. Ebben az időszakban, a megkérdezett hallgatók 39%-a vette komolyan ezt az oktatási formát.

A közvetlen tanári szigor hiánya kevésbé demotiválta a hallgatókat: a nagy többség (33,7%) nem értett egyet vagy egyáltalán nem értett egyet (25,2%), a bizonytalanok, az egyet nem értők vagy teljes mértékben egyet nem értők aránya megegyezik (14,1%). A tanári szigor hiánya a hallgatók 27%-ának motivációjára hatott negatívan, 58,9%-ukat ez nem befolyásolta. A hallgatók 3%-a úgy nyilatkozott, hogy egyáltalán nem volt szüksége motiválásra, eleve motivált volt. Ez az arány nagyon alacsony, és azt mutatja, hogy a tanári motiválásra a vizsgált időszakban nagy szükség volt. 12% vallotta azt, hogy nem motiválták őket.

Az első hipotézis részben bizonyosodott be: ez az új, szokatlan és hirtelen bevezetett oktatási forma viszonylag sok diákot demotivált, a hallgatók nagyobb része azonban nem vesztette el a motivációját.

Kihívások és nehézségek a (nyelv)tanulásban

A válaszadók 35%-a teljes mértékben egyetértett azzal, hogy az online nyelvoktatás időigényesebb a jelenlétinél, 25% egyetértett, 19% nem tudta eldönteni, 13% nem értett egyet és 9% egyáltalán nem értett egyet ezzel a kijelentéssel. Összesen a hallgatók 60%-a érezte időigényesebbnek, míg 22% számára kevésbé bizonyult időigényesnek az órákra való felkészülés. A nyelvtanulásra fordított idő széles sávban mozgott, mivel nyelvszakos és a nyelvet idegen nyelvként tanuló hallgatók is érintettek voltak. A nyelvszakos hallgatók a célnyelven kívül kötelező jelleggel második idegen nyelvet is tanulnak. A hallgatók 21%-a egy óránál kevesebbet szánt nyelvtanulásra naponta, 25%-a egy-két órát foglalkozott nyelvekkel általában. A legmagasabb százalékaránya 28,4%, ennyi megkérdezett teszi két és három óra közé erre a tevékenységre szánt időt, 20% ennél többet, napi négy-hat órát, 5% pedig hat óránál többet töltött el nyelvtudása elmélyítésével.

2. táblázat. Nyelvtanulással eltöltött idő

Napi óraszám	Hallgatók aránya %-ban
1 óránál kevesebbet	21
1–2 órát	25,3
2–3 órát,	28,4
4–6 órát	20
több mint 6 órát	5,3

A távoktatás során a nyelvtanulást a megkérdezettek többsége stresszesebbnek találta a jelenlétinél: 31,5% teljes mértékben egyetértett az állítással, 25% egyetértett, 11,5% nem tudta eldönteni, 17% nem értett egyet és 15% egyáltalán nem értett egyet. Összességében 56,5% tartotta stresszesebbnek ezt az időszakot a jelenléti oktatásnál és 32% találta kevésbé stresszesnek. A harmadik hipotézis részben bizonyosodott be.

Az az állítás, hogy „Sikeresebb vagyok az online oktatásban, mert a saját tempómat követem”, megosztotta a hallgatókat. 26,3% nem tudta eldönteni, ez a legmagasabb mutató, 25,2% egyetértett, 10,5% teljes mértékben egyetértett, míg 21% nem ért egyet és 17% egyáltalán nem ért egyet. Mindössze 2,3%-kal ugyan, de magasabb azoknak az aránya, akik nem érezték magukat sikeresebbnek (38%) az online oktatás során, az egyéni tanulási munkamenet, azonban, hasznosnak bizonyult a megkérdezettek jelentős részének, és összesen 35,7% sikeresen el tudta sajátítani a tananyagot. Így kijelenthetjük, hogy a második hipotézis beigazolódott.

A megkérdezettek 96%-a egyedül készítette el a beküldendő feladatokat. A tesztek megírásánál azonban, mindössze 48% állította, hogy önállóan dolgozott, 39%-a bevallotta, hogy nem egyedül oldotta meg a tesztfeladatokat – csoporttársak, diáktársak segítettek. 13%-a „bizonytalan” választ jelölt meg.

A hallgatók mindössze 17%-a találta eredményesebbnek a távoktatást a jelenlétinél, 4% teljes mértékben egyetértett, 13% egyetértett az állítással, 20% bizonytalan, ugyanennyi volt azoknak a száma, akik nem értettek egyet és 43% egyáltalán nem értett egyet. Összességében 63% találta kevésbé eredményesnek ezt az oktatási formát a jelenlétinél.

Arra a kérdésre, hogy milyen nehézségekbe ütköztek a hallgatók a nyelvtanulás során, a válaszadók 8%-a válaszolta egyértelműen azt, hogy nem voltak nehézségei. 6%-a épp a magyarázat hiányában látta a nehézséget. A hallgatók a tananyag megértésének a mélységét nem érezték megfelelőnek, nem tudták ugyanolyan szinten megérteni azt, mint a jelenléti oktatás során. Elsősorban ez a nyelvtani témák megértésére vonatkozott. Egyes szabályokat, témákat nem sikerült kellőképpen elsajátítani. A nyelvtan megértésének a nehézsé-

geit a német nyelvvel kapcsolatban emelték ki a hallgatók. Ennek oka lehet, hogy német nyelvből nem rendelkeznek olyan mértékű előzetes nyelvtudással, mint angolból, így az egyes témáknak egyedül nehezebben tudtak utánanézni. Ez elsősorban az angol szakos hallgatókra igaz. Ezenkívül a nyelvi közeg hiánya, illetve annak lekorlátozódása filmekre, hanganyagokra, a szemléltetés és az élő kommunikáció, továbbá a begyakorlás hiánya okozott nehézséget. Kevés lehetőség nyílt a beszédképesség fejlesztésére. Az online nyelvtanulás során a hallgatóknak rengeteg időt kellett eltölteniük az ismeretlen szavak megértésével és fordításával, melyeknek a jelentését a hagyományos oktatás során az óra kereti között értik meg.

A fiziológiai nehézségek közül a túlzott szemmegeőltetést és a fizikai fáradtságot említették meg, mivel több feladattal kellett megbirkózni, gyakran éjszakába nyúlóan. Affektív tényezőket is említettek: más érzés, mikor az információt egy tanteremben kapjuk. Technikai nehézségekre a hallgatók 20%-a hivatkozott, ebből 14% az internet minőségét nem találta megfelelőnek. Áramszünet, váratlan technikai hibák, a platformok nem megfelelő működése is nehezítették a tanulást. A tapasztalt nehézségek a tanulók egy részénél (6%) a belső motiváció csökkenéséhez, elvesztéséhez vezetett.

A digitális készségek fejlődését vizsgáló kérdésre adott válaszok azt mutatják, hogy a hallgatók 56%-a érzett fejlődést ezen a téren. Mivel nagyon gyorsan kellett elsajátítani a technológia alkalmazását a tanórákon, 31,5% értett teljes mértékben egyet azzal az állítással, hogy sokat fejlődtek a digitális készségeik, 24,5% egyetértett, 14% bizonytalan volt, 21% nem értett egyet és 9% egyáltalán nem értett egyet. Utóbbiak, feltételezhetően, már a jelenléti oktatás során is fejlett készségekkel rendelkeztek.

A kvantitatív elemzés eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált időszakban a megkérdezett hallgatók közül a legmagasabb azoknak az aránya, akik naponta 2-3 órát töltöttek el nyelvtanulással. A válaszadók nagyobb része stresszesebbnek és kevésbé eredményesnek értékelte a távoktatást a jelenléti-nél. Nagyon kevés olyan hallgató volt, aki egyáltalán nem veszítette el a motivációját. A tanári szigor hiánya a hallgatók többségét nem befolyásolta ugyan, de voltak olyanok is, akikre ez negatívan hatott. Kevésbé volt negatív hatással a komolytalan hozzáállás; bár viszonylag magas a bizonytalanok aránya, a hallgatók többsége a nehézségek ellenére is komolyan állt a tanuláshoz. A tanári motiválásra, azonban, ebben az időszakban nagy szükség volt. Ezt az oktatók is érezték, és néhány esetet leszámítva, igyekeztek motiválni a hallgatókat. Nagyon kevés az eltérés azok között, akik sikeresebbnek érezték magukat az online oktatás során – mivel saját tempójukkal, saját időbeosztással tanulhattak –,

és azok között, akiknek ez a tanulási forma nem hozott megfelelő sikerélményt. Feltételezhető, hogy ők voltak azok, akik őszintén bevallották, hogy nem önállóan oldották meg a tesztek. Alacsony azok aránya, akik eredményesebbnek találták az online oktatást a jelenlétinél. A megkérdezett hallgatók egy jelentős része online formában, minden nehézség ellenére is képes volt elsajátítani a tananyagot. A nehézségek fiziológiai, technikai és didaktikai jellegűek voltak. A nyelvtanulásban az új ismeretek megértése, önálló feldolgozása és az élő kommunikáció hiánya okozta a legnagyobb nehézséget. A legmagasabb mutató a digitális készségek fejlődése terén mutatható ki.

A távoktatás előnyei és hátrányai

A nyitott végű kérdések, a nyelvtanulás nehézségein kívül arra vonatkoztak, hogyan motiválták a tanárok a diákokat, milyen előnyeit és hátrányait látták az online oktatásnak, illetve, szeretnék-e folytatni a távoktatást. A motiválással kapcsolatos válaszokat négy kategóriába lehet sorolni: nem kellett motiválni, nem motiváltak, extrinzikusan és intrinzikusan motiváltak. A legkevesebb volt azoknak a diákoknak a száma, akik azt válaszolták, hogy eleve motiváltak, nem volt szükségük ösztönzésre. „*Aki akar, annak mindegy, hogy online vagy nem. Csak tanulni kell és kész.*” (No. 11). „*Nem volt szükségem külső személy általi motivációra*” (No. 15). A hallgatók 12%-a adott olyan visszajelzést, hogy nem motiválták őket a tanárok. „*A helyzet követelte így és muszáj volt kibírnunk*” (No. 2). Egyik hallgató véleménye szerint, még ha motiváltak is lettek volna, az sem segített volna, mert távoktatásban tanulni maga a pokol – írta ukránul a 73. sz. adatközlő. A külső, eszköz jellegű (extrinzik, instrumentális) és a belső (intrinzik) motivációs technikák közül a belső motivációt elősegítő technikák domináltak, a pozitív és negatív technikák közül pedig a pozitív motiválás. A leggyakrabban előforduló válaszokat összefoglaltuk és kiemeltünk néhány idézetet.

Belső motiválásra irányuló tevékenységek:

- érdekes, magyarázó videók csatolása, saját készítésű videók küldése, források ajánlása „*Rengeteg jó internetes oldalt, YouTube-csatornákat és könyveket ajánlanak.*” (No. 5)

- kreatív, motiváló feladatok, érdekes házi feladatok

- teljesítményelismerés, biztatás, megértés „*Biztató privát üzenetekkel, amelyek jólestek.*” (No. 33)

- a tanulás fontosságának kiemelése „*Mindig elmondják, hogy lehet, most nehéz vagy esetleg nem megy, de későbbiekben meglesz az eredménye, könnyebb lesz.*” (No. 19)

- rendszeres visszajelzés, dicséret, segítőkészség, szöveges értékelés „*Nagyon segítőkészek voltak, minden feladatnál ösztönöztek, bármikor segítségért fordulhattunk a tanárainkhoz.*”

• odafigyelés, törődés, érdeklődés, kapcsolattartás „*Mindig érdeklődtek irántunk, hogy kinek hogy megy az online tanulás és milyen nehézségei akadtak. Ez nagy mértékben motivált, mivel érezhettük azt, hogy a tanárok még az online felületeken keresztül is nagy figyelmet fordítottak ránk és törődtek velünk.*” (No. 90) „*Ha kellett, többször is felvettük a kapcsolatot, nem pedig csak akkor, amikor ki volt jelölve rá az idő.*” (No. 27)

Külső motiválásra irányuló tevékenységek:

- pontrendszerek és jegyek
- beadandók
- megajánlott jegy a beszámolón
- felmentés a beszámoló, vizsga alól
- határidők kiszabása „*Személy szerint nekem motivációt a határidők jelentettek, hogy időben kész legyek a feladatokkal.*”, „*Az időkorlát sokat segített. Próbáltam mindent időben elvégezni és elküldeni.*” (No. 85)

- célkitűzések „*...a kemény munkával elérjük a céljainkat ... ez esetben csak én segíthetek magamon, ha kitartóan és keményen dolgozok.*”; „*... hogy az online tanulás majd segít nekem az államvizsgán.*” (No. 9)

Végezetül, néhány érv az utolsó kérdésből a távoktatás online formája mellett és ellene. Az ellenérvek között találjuk azt, hogy ez a munkaforma túl megterhelő, nem lehetséges a valós tudás mérése, túl időigényes, a sok elektronikai eszköz kimeríti a szervezetet, károsítja a szemet, az idegeket, stresszt okoz, személytelen. „*A legrosszabb az volt, hogy egyedül kellett tanulnom. [...] Rengeteg időt pazaroltam arra, hogy a Google keresőben fordítottam szavakat, illetve nehezebben, több időráfordítással tudtam csak megérteni az anyagot.*”; „*A digitális oktatásból hiányzik a személyesség, még akkor is, ha olyan platformokon történik, ahol a tanár és a diák közvetlen kapcsolatban van egymással.*” (No. 39 sz. adatközlő) *Eleinte nehéz volt lépést tartani, mert sok volt a beadandó és házi feladat, but we did it.* (No. 42), „*Köszönet azoknak a tanároknak, akik egy kicsit engedékenyebbek voltak a határidőkkel szemben. Nem lehetetlen őket betartani, de nagyon sok időt elvesz, [...] sok feladat felhalmozódik.*” (No. 31), „*... talán nem tudunk megfelelő tudásra szert tenni*” (No. 88).

Az online oktatás melletti érvek között találjuk elsősorban az időbeosztást, a lehetőséget arra, hogy mindenki a neki megfelelő ütemben tanulhasson, az egészségesebb életmódot, a rugalmas, kényelmes tanulást, a praktikusságot, végül azt, hogy nem kellett utazni. Ezenkívül, megemlézték még azt, hogy nem alakulnak ki gátlások, mint az osztályteremben, „*... nem kell testnevelés órára és szakköörökre járni.*” (31. sz. adatközlő). Egyik hallgató kiemelte, hogy az online oktatás egyik előnye számára az volt, hogy a tesztek és a vizsgák előtt

kevésbé szorongott. „...mivel te osztod be magadnak az idődet, hogy mikor tanulsz, van időd más fontos otthoni dolgokra, amire azelőtt nem volt, sokkal egészségesebb életmódot tudsz vezetni, van időd eleget enni, mozogni”. (No. 12); „...saját tempóban lehet végezni a tanulást, úgy, ahogy neked kényelmes”. (No. 15); „A házi feladatom mellett több időm volt a tanterven kívül tanulni és olvasni. [...] Mellette dolgozni is van lehetőség, és ez nagyon sokat segít az anyagiakban” (No. 85), „... mert jó volt itthon lenni, magamnak osztottam be az időmet” (No. 91); Sokkal könnyebb beosztani a saját időmet, saját tempó szerint haladni. Emellett stresszmentesebb, mégis megtanulható a tananyag.” (No. 24), „... úgy érzem, így korlátozva vannak a lehetőségeim a nyelvtanulásra”. (No. 59).

A kutatás második szakaszában interjúkat készítettünk az oktatókkal a két időszak tapasztalatairól. Az eredmények azt mutatják, hogy a két karanténidőszak között jelentős különbségeket észleltek az intézmény oktatói. A számonkérés terén a különbség abban rejlett, hogy az első időszakban főként írásban folyt az értékelés, míg a másodikban leginkább hibrid formában, írásban és szóban is. Mindenképp bővült az online platformok száma, amelyeket az oktatók mind a tanítás, mind a számonkérés során alkalmaztak, hiszen megjelentek olyanok is, amelyeken keresztül valós idejű online kommunikációt folytathattak (pl. Google Meet). A tanárok többsége meglepedésének adott hangot, mert a második időszakban lehetőség nyílt online órák megtartására, az írásbeli számonkérést online szóbeli feleltetéssel párosíthatták, így módon jobban érvényesülhetett a különböző tanulási stílusú diákok esélyegyenlősége. A hibrid számonkérési forma által biztosított volt az objektívebb értékelés is. A szinkron online órák által a nyelvtanulásban lehetőség nyílt egy bizonyos szintű szóbeli interakcióra tanár-diák és diák-diák között egyaránt, viszont a beszédkézség fejlesztésére alkalmas „breakout room”-okat még ebben az időszakban sem használták a nyelvtanárok. Ennek ellenére, a második karantén-időszakot eredményesebbnek értékelték az oktatók.

Következtetések

A 2020-as tanév mindenki számára bevezetés volt az online oktatás rejtelmeibe, ismerkedés annak hátrányaival, nehézségeivel és előnyeivel, egyfajta ízelítő a 21. század új távoktatási formájával. Ez az időszak meglepetésszerűen és felkészületlenül ért mindenkit, akár ez is állhat annak hátterében, hogy az eredmények alapján a hallgatók közel fele demotiválttá vált, és tanári ösztönzésre, biztatásra, segítségre volt szüksége. Az értékelés formája ebben az időszakban nem bizonyult megfelelőnek, a feladatokat messze nem minden hallgató oldotta meg önállóan. A nyelvtanulás során nagy segítségnek bizo-

nyult az internet. A hallgatók többsége nehézségekbe ütközött elsősorban a nyelvtani témák megértése terén, illetve nem volt biztosítva platform a kommunikációs készségek fejlesztésére. Az előzetes, jól megalapozott nyelvtudás sokat számított a nehézségek leküzdésében. A kutatás eredménye azt mutatja, hogy a távoktatás időigényes volt, azok a hallgatók azonban, akik jól be tudták osztani az idejüket, motiváltak voltak és magas tanulói autonómiával rendelkeztek, eredményesen tudtak tanulni ebben a formában is. A Covid–19 időszakában bevezetett távoktatásból származó legnagyobb előny a digitális készségek gyors fejlődése volt.

Hivatkozott irodalom

- BESSENYEI I. (2010). A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola. *Oktatás-Informatika*, 2. évf. 1–2. szám, p. 24–31.
- BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B. & WILLIAM, D. (2003). *Assessment for learning*. New York: Open University Press.
- Cambridge, D. (2010). *E-portfolios for lifelong learning and assessment*. San Fransisco: John Wiley & Sons.
- DAVIDSON, C. (2013). Innovation in assessment: Common misconceptions and problems. In K. Hyland, & L. L. C. Wong (2013). *Innovation and change in English language education* (pp. 263-276). London and New York: Routledge.
- HOLMBERG, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. (3rd ed.). London: Croom Helm.
- JACZKOVITS J. (2020). *A Nyíregyházi Móra Ferenc Általános Iskola tantermen kívüli, digitális munkarend szerinti feladatellátásának és ellenőrzésének eljárásrendje*. Letöltve: 2020. augusztus 4., innen: http://www.petofi-nyhaza.sulinet.hu/wp-content/uploads/2020/03/Eljarasrend_digitalis_munkarendre_2020-sz%C3%BCI%C5%91knek.pdf
- KERR, B. (2007). Msg. 18, Re: What connectivism is. Online Connectivism Conference. Winnipeg: University of Manitoba. URL (last checked 5 February 2007). <http://tc.umani-toba.ca/moodle/mod/forum/discuss.php?d=12>
- KULCSÁR Zs. (2010) Mi a konnektivizmus? Letöltve: 2022. augusztus 24., innen: <http://www.slideshare.net/kulcsi/mi-a-konnektivizmus>
- OLLÉ J. (2011). A konnektivista oktatásmódszertani gyakorlat néhány didaktikai sajátossága. Letöltve: 2022. augusztus 10., innen: <http://blog.ollejanos.hu/2011/01/02/a-konnektivista-oktatasmozszertani-gyakorlat-nehany-didaktikai-sajatossga/>
- OLLÉ J. (2020) A tanulás forradalma: Az oktatás válsága. In: Polonyi Tünde – Abari Kálmán – Kiss Tamás (szerk.): *Válságok megelőzése és kezelése*. Oriold és Társai Kiadó. Budapest. 97–116.
- SAID PACE, D. (2020) The use of Formative Assessment (FA) in Online Teaching and Learning during the COVID-19 compulsory education school closure: the Maltese experience. Volume 14, No. 2., 243-271.
- SIEMENS, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Letöltve: 2021. szeptember 5., innen: <https://web.archive.org/web/20100201232701/http://www.clearspace.org/Articles/connectivism.htm>
- SIEMENS, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Letöltve: 2022. december 10., innen: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- SIMONSON, M., SMALDINO, S., ALBRIGHT, M., & ZVACEK, S. (2000). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Fourth edition. Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern University.
- STUKALO, N., & SIMAKHOVA, A. (2020). COVID-19 impact on Ukrainian higher education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3673-3678. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080846>
- T. KISS, T. (2020). A távoktatás történetéről. *Kultúra és Közösség. Művelődéstörténeti folyóirat*, IV. folyam, XI. évfolyam, IV. szám DOI 10.35402/kek.2020.4.1
- VERHAGEN, P. (2006). Connectivism: a new learning theory? <https://web.archive.org/web/20081210214143/http://www.surfspace.nl/nl/Redactieomgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf>

- VIRÁG I. (2013). Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák. Eger, Eszterházy Károly Főiskola. <https://mek.oszk.hu/14900/14953/pdf/14953.pdf>
- THORNBURY, S. (2020). *We're all in this together*. ZOOM interview with Scott Thornbury on Letöltve: 2020. augusztus 4., innen: https://drive.google.com/drive/folders/12XsHlAmbRUGxKxNBLFHAICKj_yCAWj0z?fbclid=IwAR0YX2iq9y6eXzuZ3YFk_if-eg9eZAKrOS01C2V2XZ9wM6sDZ2WAsI0nbdFU

KIHÍVÁSOK ÉS LEHETŐSÉGEK A MAGYAR ALAPSZAKOS KÖZÖS KÉPZÉS FINNUGOR NÉPEK ÉS NYELVEK C. TÁRGYÁNAK OKTATÁSÁBAN

Kecskés Judit

*Miskolci Egyetem
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
judit.kecsek@uni-miskolc.hu*

Bevezetés

A cikk a *Krizishelyzetek hatása és kihívásai az oktatásban* c. nemzetközi tudományos konferencia címéhez igazodva azt mutatja be, hogy az ukrajnai háború okozta oktatási krízishelyzet milyen kihívásokat teremtett, s ezzel egyidejűleg, milyen új lehetőségeket nyitott a Finnugor népek és nyelvek című tárgy oktatásában. A tanulmány középpontjában a kihívás és lehetőség összefüggése áll, s arra kíván rávilágítani, hogy a krízishelyzet pozitív irányú változásokat is elindított: két felsőoktatási intézmény képzési palettáján új közös képzési formát eredményezett, a tantárgyak szintjén pedig új oktatási módszer bevezetését.

A tanulmány bemutatja a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Miskolci Egyetem új képzési formájának (*double degree*) szervezési kihívásait, s ennek részeként a magyar alapszakos közös képzést is. Ismerteti a két intézmény magyar szakos tanrendjeinek összehangolásában rejlő kihívásokat, majd leírja a képzés egyik tantárgyának, a Finnugor népek és nyelvek c. tárgy célját, korábbi tematikáját, oktatásmódszertani jellemzőit, bemutatja a tárgy tematikai átkeretezését és projekt módszer adta új lehetőségeket.

Kihívások a közös képzések szervezésében

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (KMF) és a Miskolci Egyetem (ME) 2022. nyarán vette fel a kapcsolatot közös képzések kialakítására. A jogi keret kialakítása az intézményi támogató döntések alapján gyors ütemben megtörtént, így a közös munka 2022. augusztusában a szakfelelősök egyeztetésével elindult. Első lépésben a szakfelelősök felmérték a közös képzések potenciális körét, majd elvégezték a KKK-k egyeztetését és a tanrendi áttekintést. A KMF és az ME Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kara Anglisztika BA, Germanisztika BA, Magyar BA és Magyar nyelv és irodalom MA képzésein indult el a képzési struktúra összehangolása, majd a hatékony együttműködés következtében 2022/23-as tanév első félévében meghirdetésre kerültek

a közös képzések. Harminchárom nappali tagozatos hallgató nyert felvételt az öt szakra (anglisztika szakon 15 fő, germanisztikán 4 fő, magyar BA szakon 8, magyar nyelv és irodalom MA szakon 5 fő). A képzések szervezésében kihívást jelentett a szorgalmi időszakok eltérő kezdete, a KMF hallgatóinak hozzáférése az ME Neptun-rendszeréhez, s ezáltal a miskolci tantárgyfelvételek. Az oktatási szabályozást érintő kihívás volt, hogy intézményi szinten harmonizálni kellett az magyar ötfokozatú osztályzati rendszert az ukrainai 7 fokozatú (A–F-ig) minősítéshez. A miskolci képzőhelyen az első félévet minden szakon online formában tervezték, s bár a Covid alatt az oktatónk gyakorlatot szerezhettek a digitális platformok használatában, mégis kihívást jelentett az ME BTK intézeteinek oktatásszervezésében a nappali tagozatos jelenléti óratartrással összehangolni a KMF hallgatói számára részben tömbösített online órákat. Az első félév sikeres zárását követően a 2022/23/-as tanév 2. féléve egyetlen hallgató lemorzsolódásával indult. A második félévben szintén oktatásszervezési kihívást jelentett a két képzőhelyen a kreditbeszámítások egyeztetése, s a szakfelelősökre újabb terhet rótt egy-egy szakon a tanrendi korrekció.

Kihívások a magyar BA képzés tanrendjének összehangolásában

A szakfelelősök számára alapvető kihívást jelentett, hogy a magyar BA szakos tanrend Miskolcon 6, míg a KMF-en 8 féléves. Az eltérő struktúrát a pedagógiai modul többlet félévei jelentik. További eltérés, hogy a miskolci képzésben a 180 krediten belül 50 kredites specializációk is vannak, amelyek lehetnek egy másik szak minorjai, vagy az anyanyelvi asszisztens, kiadványszerkesztő, irodalom- és kultúratudomány specializációk. Kihívást jelentett a két tanrend összehangolása az eltérő kreditszámú tantárgyak miatt is, mivel a miskolci képzésben jellemzően alacsonyabb kreditszámok társulnak a kurzusokhoz. A közös képzés új mintatanterve azonban lehetővé tette a tematikus egységek kialakítását pl. a KMF képzésében a Mai magyar irodalmi nyelv: fonetika, fonológia, lexikológia, lexikográfia, szemantika, frazeológia c. tárgy 6 kredites, amelynek a miskolci képzésben a Fonetika és fonológia előadás és szeminárium, valamint a Jelentéstan szeminárium összesített kreditjei feleltethetők meg. Ezáltal a kötelező témakörökben megszerzett kreditek párhuzamosítása megoldhatóvá vált.

Kihívások a Finnugor népek és nyelvek c. tantárgy oktatásában

E tantárgy a KMF képzésében beépül a magyar nyelvtörténeti tanulmányokba, míg a miskolci tanrendben a törzsképzés nyelvtörténeti moduljának egyik önálló kurzusa. A tárgy feladata bemutatni a rokon népek rövid történetét, életterét, demográfiai adatainak változásait, különös tekintettel a nyelvhasználók

létszámára. A kurzus további célja rávilágítani azokra a kapcsolódási pontokra (népvándorlás, nyelvrokonság, nyelvtörténeti korszakolás, nyelvemlékek), amelyek a köznevelésben a történelem, magyar nyelv oktatása során felmerülnek. A tantárgyleírásban nevesített fejlesztendő kompetenciák pedig az alábbiak:

- Tudás: A hallgató ismeri a nyelvrokonság, alapnyelv fogalmát, a nyelvrokonság ábrázolási módjait (családfától az egyéb modellekig). Ismeri az uráli, finnugor nyelvrokonságba tartozó népek életterét, alapvető kulturális jellemzőit, demográfiai adatait, a nyelvhasználók létszámának tendenciális változásait.

- Képesség: képes a nyelvrokonság és a genetikai rokonság közt különbséget tenni.

- Attitűd: a finnugor rokonságot tudományos álláspontnak tekinti.

- Autonómia és felelősség: a finnugor rokonságelmélet szakirodalmát követi, alkalmazza a közoktatásban/kutatásban, interkulturális szemléletű.

A tantárgy három tematikai pillére a nyelvrokonság vizualizációja, lokalizáció és demográfiai adatok, valamint a közoktatási vonatkozások. A párhuzamos képzés bevezetése előtt a hangsúly az uráli és finnugor népek lokalizációjára és a demográfiai adatok változásának ismertetésén volt, mivel a nyelvrokonsági modellek a nyelvtörténeti tanulmányok magasabb fokán is helyet kapnak; a közoktatási vonatkozások pedig a pedagógiai modullal nem rendelkező diszciplináris alapszakos hallgatók számára csak peremterületi ismeret. Ezt a fókuszot tükrözte a 14 hétre bontott tematika:

1. Demográfiai adatok az uráli és a finnugor népekről

2. Eurázsiai kultúrkörök és finnugor népek

- 3–4. Az oroszországi finnugor népek történelme és jelenlegi helyzete

- 5–6. Lappok és kisebb balti finn népek

- 7–8. Vogulok és osztjákok

9. Zürjének és votjákok

10. Mordvinok és cseremiszek

11. Finnek és észtek

12. A finnugor nyelvek legfontosabb jellemzői (párhuzamok és eltérések)

- 13–14. A kurzus tartalmának köznevelési vonatkozásai

A finnugor népek történelmének és életterének tárgyalásakor megkezdhetetlen a Szovjetunióval való integritás és elszakadás bemutatása, amely a jelenlegi politikai krízishelyzetben érzékenyen érinti az ukrainai hallgatókat, ezért új fókusz kijelölése vált szükségessé. De oly módon, hogy a jelenlegi tematika csak minimálisan változzék, hogy a tárgy az akkreditációs anyagnak továbbra is megfeleljen. A kurzus címének angol fordítása (*Finno-ugric Cultures and Languages*) kínált új lehetőséget a nyelv és kultúra szemléletű feldolgozására.

Így került a fókuszba a nyelvrokonság és vizualizációi, valamint a számonkérésben valamely kulturális elemet a középpontba helyező projekt. Az átrendezéssel az első tematikai egység a nyelvrokonság, alapnyelvek rekonstrukciója és ábrázolásai lettek, melyben a kronológiai sorrendű bemutatás a 19. századi (szláv, indogermán, uráli) fa-modellektől jut el az uráli nyelveket ábrázoló 20. századi egyéb modellekig. A demográfiai adatok és az Eurázsiai kultúrkörök és finnugor népek – korábbi 1-2. téma – nem önálló témaként, hanem csak egy-egy nép és nyelv ismertetésekor kaptak helyet. Így a 3. órától a 13. óráig változatlan maradt a kurzus tematikája. Új elemként került bele a 14. órára a projektmunkák bemutatása.

A digitális fejlesztés hozzájárulása a tematika új nézőpontjainak kialakításához

A Miskolci Egyetem EFOP-3.6.1.-16-2016-000011 projektben való részvétele 2019-ben számos digitális tananyagfejlesztést tett lehetővé, amelynek keretében a szerző a Tartui Egyetem oktatójával, PhD. Nikolaj Kuznetsovval közösen A finnugor népek s nyelvek c. tárgy oktatásához készített tananyagot. Az ME e-learning rendszerében elérhető anyag gyors reakcióra adott lehetőséget a digitális átállásban a Covid idején is, s a párhuzamos képzésben is erre kívánt építeni a szerző. Valamint figyelembe vette a nyelvtörténet digitális tanításának tapasztalatait összegző tanulmány két irányvonalát „a) milyen problémákkal szembesültek az oktatók a nyelvtörténeti órákon, valamint b) milyen új lehetőségek tárultak föl a távolléti oktatási formában” (Bölcskei–Németh–Pelczéder–Rác–Sinkovics–Terbe–Tóth 2022, 177), amely kiemelte, hogy több funkcióban is elérhető oktatási felületnek bizonyult Google Classroom, a Neptun, Moodle, MS Teams, de az online szemináriumok hatékonyságát csökkentette a nem verbális kommunikáció hiánya (im. 2022, 177). Az ME e-learning rendszerében is elérhető a Moodle, de használatában problémát jelentett, hogy a KMF hallgatói korlátozottan férhetnek hozzá, így a tananyag a Google Classroom felületén került megosztásra, s az online (skype) órákon pedig a képernyőmegosztás, chat, emotikonok használatával sikerült figyelni a hallgatók nonverbális jelzéseire. Figyelembe véve, hogy „az új helyzetben a hallgatók számára elsősorban olyan készségek fejlesztésére nyílt lehetőség, mint például a szükséges szakirodalmi tételek interneten való felkutatása és értékelő, kritikai szemléletű feldolgozása; érvényes ismertanyag önálló megszerzése és rendszerezése egy megadott témával kapcsolatban” (im, 182), a tantárgyat korábban lezáró, hagyományos teszt jellegű számonkérés helyett egy választott témában készített projekt lett a tárgy teljesítésének követelménye.

A projektmódszer adta lehetőségek a számonkérésben

A projektmódszer az ME-n a Finnugor népek és nyelvek c. tárgy oktatásában korábban még nem került kipróbálásra, jóllehet e pedagógiai módszer alkalmazásában az ME Tanárképző Intézetének oktatói (Knausz 2003, Knausz–Karlowits-Juhász 2009, Karlowits-Juhász 2014) élen jártak. Megerősítette módszertani döntést Takács Judit (2021a, b) cikke is, aki a projektpedagógia sikeres alkalmazásáról számolt be a nyelvrokonság és az uralisztika tárgyak oktatásában. Az általa meghirdetett Uráli népek története és műveltsége szeminárium, az ME-n tervezett Finnugor népek és nyelvek kurzushoz hasonlóan „kulturális és művelődéstörténeti ismereteket kívánt adni, s ehhez a projektmódszer mind a kurzus interdiszciplináris megközelítést kívánó témája, mind pedig az oktatás módja (távoktatás) miatt jól használható oktatásszervezési módszernek tűnt” (Takács 2021, 41). Motiváló volt az is, hogy a projektmódszerről Takács kurzusán a hallgatók pozitív visszajelzéseket adtak, s hogy sokféle irányból közelítették meg az uráli népek történelmét vagy jelenlegi kulturális értékeit pl. a gasztronómia, az irodalom, a sport, a formatervezés, a viselet stb. felől.

A projektmódszer John Dewey és William Heard Kilpatrick nevéhez fűződik, a 20. század elején született meg, azonban a 21. századra „a projektmódszer (projektoktatás) terminusa mellett a szakirodalomban megjelent a projektorientált oktatás fogalma is, melyet az olyan projektszerű, projekt-szellemű tanulásszervezési stratégiákra alkalmaznak, melyek csak többé-kevésbé felelnek meg a projektoktatás alapelveinek, ismérveinek” (Karlowits-Juhász 2013, 103). Szorosabban véve a Finnugor népek és nyelvek tárgy oktatásmódszertani megújítása is a „projektszerű” definíciónak felel meg, mert bár szem előtt tartja Dewey főbb elveit, miszerint „a tanuláshoz a személyes tapasztalaton kell alapulnia, a tanításnak figyelembe kell vennie a tanulók fejlődési szükségleteit és érdeklődését, a tanulónak aktívan részt kell vennie saját tanulási folyamatainak alakításában, a tanulót a közösség ügyeiben való aktív részvételre, a közösségért felelősséget érző polgárrá kell nevelni” (Karlowits–Juhász 2013,102), e célok nem egyenrangúan valósulnak meg, hiszen a tanulók fejlődési szükségleteiről és érdeklődéséről az oktatónak kevés előismerete lehet egy olyan közös képzésben, amelyben nincs személyes kapcsolata a hallgatóival. A Dewey által hangsúlyozott „közösség ügyeiben való aktivitás” elérését sem vállalhatta fel e kurzus, hiszen a térbeli távolság oktató és a hallgatók között és az online órák alkalomszerűsége a közösségformálást is akadályozta. A közösség ügyeiben való aktivitás mindössze a nyelvközösségért vállalt felelősség hangsúlyozásában jelenhetett meg oly módon, hogy a hallgatók érzékeljék a finnugor nyelvhasználók száma csökken, ezért a kis

létszámú rokon nyelvek támogatása, a nyelvi revitalizáció a nyelvrokonság kapcsán közös ügyünk. A kurzus teljesítésének követelménye viszont teljes mértékig megfelel a Knausz (2003) által meghatározott projekt definíciójának, amely során a hallgatók közösen, együttműködve, belső indítatásból, jellemzően valamilyen gyakorlati természetű, a mindennapi élethez kapcsolódó (témára) problémára fókuszálva, egy közös produktum létrehozása érdekében dolgoznak. Kihívást jelentett a projektmódszer abban tekintetben is, hogy az újonnan indított közös képzésben kevés információ állt az oktató rendelkezésére a hallgatók előzetes tantárgyi ismereteiről, a projektoktatásban szerzett tapasztalatukról, a kurzus csoportdinamikájáról. Ezért is vált szükségessé a projekttanulás folyamatának (l. Pethőné Nagy 2005, 169) átalakítása a csoport jellemzői és a tömbösített órataratás miatt.

A projekttanulás első lépése a tanulók egyéni vagy csoportos ötletbörzeje azokról a témákról, problémákról, amelyek foglalkoztatják őket, s amelyekről többet szeretnének tudni, ehhez azonban a tömbösített oktatás nem ad elég időt, így az oktató fogalmazott meg előre témákat:

- Finnugor népek és nyelvhasználat az Eurovíziós dalfesztiválon,
- Finnugor népek híres tudósai (természettudós, matematikus, orvos, irodalmár stb.)
- Finnugor népek híres művészei (író, költő, zeneszerző, énekes, színész stb.)
- A legkedvesebb épületem/művészeti alkotásom a finnugor népek alkotási köréből.

A projekttema kiválasztására az első tömbösített óra végéig kaptak lehetőséget a hallgatók. A téma lehetséges megközelítésmódjainak számbavétele és a téma szűkítése is ekkor történt. A híres tudósok ismertetése lehet horizontális, pl. különböző finnugor népek ismert természettudósai, vagy vertikális, pl. egy kiválasztott néphez tartozó matematikus, irodalmár, orvos stb. A további ötletbörze a megközelítésmódokról, színterekről, tevékenységekről, a megvalósítás részletes határidőiről és a prezentálásról a hallgatókra bízott feladat. A csoportszerveződés szintén az első tömbösített órán történt meg, az oktató két 4 fős csoport kialakítására tett javaslatot, de a tagokat a hallgatók önmaguk határozták meg. Az egyik csoport a Finnugor népek híres tudósai témát, míg a másik a legkedvesebb épületem/művészeti alkotásom témát választotta, a projektterveinek elkészítése, a megvalósítás és csoportok közti kommunikáció és kooperáció a félév végéig zajlik le. Az első órán meghatározásra került a projektzárás időpontja, s hogy a projektum formátuma nincs meghatározva (lehet ppt, world beadvány, kisfilm, blog), csupán az, hogy a csoportok egymásnak mutatják be a projektumokat a harmadik online tömbösített órán.

A kurzus zárása önértékelésből és értékelésből áll, s erre kapja a csoport a féléves jegyét. A projekthez az oktató nem adott ki szakirodalmat, hiszen a legfőbb cél az önálló keresés és az önálló feldolgozási folyamat volt, de mint-hogy a hallgatók még egyetemi tanulmányaik kezdetén járnak (a középiskolai oktatásban az irányított információszerzés a jellemző), ezért a projekttervezés elakadásakor kérhetnek oktatói segítséget. Továbbá a tömbösített órákon elhangzott tananyagokban is volt mind a négy projekttémához kapcsolódási pont. Így az udmurtok bemutatásakor kitekintett az oktató az Eurovíziós dalfesztiválon 2012-ben sikeresen szereplő Buranovszkije babuski, udmurt asszonykórusra, oly módon, hogy a népviseletüket összevetették egy 20. századi elején készült fotón látott udmurt női viselettel. Egy másik témát felvil-lantva Elias Lönnroth mint az irodalmi alkotásával híressé vált orvos került bemutatásra a finn nép és nyelv tematikai egységben. A számikhoz tartozó kitekintésként került megemlítésre, hogy az ismert amerikai színésznő, Renée Zellweger édesanyja számi származású. S az oktató bemutatta kedvenc épületét Finnországból (Sziklatemplom Helsinkiben), amit a miskolctapolcai sziklakápolnával vetett össze történelmi és építészeti szempontból.

A projektmódszer adta lehetőségek az interkulturális kompetencia fejlesztésében

Az interkulturális kompetencia négy alapkomponeense Bandiné Liszt Amália, Golubeva Irina, Poór Zoltán és Poór Zsuzsanna (2014) szerint a kognitív, az affektív, a viselkedési és a személyiségi jellemvonások. A kognitív komponens „a saját és az idegen kultúra normáinak, szabályainak és termékeinek ismerete, a kultúrák közötti különbségek megértése” (Bandiné Liszt–Golubeva–Poór–Poór 2014, 249), erre a komponensre fókuszál főként *A legkedvesebb épületem/ művészeti alkotásom a finnugor népek alkotási köréből* projekt téma. Az épület, művészeti alkotás, termék között különösen a finn ipari formatervezést vagy textiltervezést tekintve vékonyka határvonal húzódik, így akár egy épület vagy egy designer ruha is közelebb vihet a népcsoport kultúrájának ismeretéhez. Míg az affektív komponens alatt „a toleranciát, érdeklődést, más kultúrák iránt pozitív attitűdöket; a különbségek elfogadását; az idegen kultúra értékeinek tiszteletét; nyitottságot és rugalmasságot értenek” (im. 2014, 250), s bár a hallgatók számára nem teljesen idegen kultúra értékeit képviselik a finnugor népek híres tudósai, művészei, mégis egy másik nép kulturális értékek elfogadása mentén fogalmazódott meg e két projekttéma. A viselkedési komponens, amely a kapcsolatteremtő és a különböző szituációkhoz való alkalmazkodási

készséget jelenti, nem jelenik meg a kurzus témái között, ahogyan a személyiségre jellemző tulajdonságok skálájából is csak a néhány – pl. a nyitottság, kíváncsiság mások iránt, vagy a sztereotípiák csökkentése – lehet egy ilyen rövid projekttanulás célkitűzése.

A finnugor népekről számos sztereotípiá alakult ki, pl. a finnugor népek rénszarvastenyésztésből élnek, illetve a pozitív sztereotípiák között említhető, pl. Finnország gazdag ország, a finnek jól élnek. E sztereotípiák lebontására már a 2019-es tananyagfejlesztés is törekedett azáltal, hogy az uráli népek mindegyikénél a demográfiai ismertetőt követően hangsúlyozza a jelenkori mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi tevékenységet. Az előadás illusztrációjában is közvetíti a nagyvárosok ipari látképét, és témájában felveti a tajgai, tundrai népek jelenlegi problémáját a nyersanyag kiaknázás és környezetvédelem kapcsán. Árnyalni igyekszik a finn jóléti társadalomról kialakult képet azáltal, hogy a finn történelem korszakait bemutatva utal a parasztság nélkülözésére, bemutatja a paraszti háztartás élelmiszereit (kenyereit) és a mai konyhakultúrában is meglévő ételeit.

Összegzés

A projektbeszámolók a cikk leadásakor még nem készültek el, így csupán az az összefüggés vonható le, hogy a tantárgy fókuszának áthelyezése a nyelvrolonsági ábrázolásokra támogatja a hallgatók általános nyelvészeti ismereteit, a projektmódszer pedig a kulturális ismeretek hatékonyabb átadását, interkulturális kompetenciák fejlesztését tette lehetővé.

Hivatkozott irodalom

- BANDINÉ LISZT Amália – GOLUBEVA Irina – POÓR Zoltán – POÓR Zsuzsánna (2014): A projektorientált nyelvpedagógiai folyamatok szerepe az interkulturális kompetencia fejlesztésében. In: Vančo Ildiko (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Nitra – Nyitra, Universita Konštantina Filozofa v. Nitre Filozofická Fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar. 249–260.
- BÖLCSKEI Andrea – NÉMETH Miklós – PELCZÉDER Katalin – RÁCZ Anita – SINKOVICS Balázs – TERBE Erika – TÓTH Valéria (2022): A nyelvtörténet digitális tanításának lehetőségei. In: Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PELIKON2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Líceum Kiadó, Eger. 177–194.
- KARLOWITZ-JUHÁSZ Orchidea (2014): Projektpedagógia a felsőoktatásban. *Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio Philosophica* XVIII/2: 102–129.
- KNAUSZ Imre – KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2009): *A tanítás mestersége. programcsomag a pedagógusképző intézmények számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest
- KNAUSZ Imre (2003): *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest
- PETHŐNÉ Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest
- TAKÁCS Judit (2021a): A nyelveredet-nyelvrokonság témakör oktatása projekttel. Módszertani lehetőségek és tanári tapasztalatok. *Anyanyelv-pedagógia* 14/3: 47–57.
- TAKÁCS Judit (2021b): Uralisztika szeminárium a távoktatás idején. *Finnugor Világ*. XXVI/2: 39–43.

HOW HAVE SECONDARY SCHOOL STUDENTS EXPERIENCED DIGITAL WORK SCHEDULES?

Magyar, Ágnes

*Eszterházy Károly Catholic University
Jászberény Campus
magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu*

Introduction

The short- and long-term effects of the SARS-CoV-2 (Covid-19) coronavirus are the subject of numerous studies today. It is unlikely that we can think of a discipline that does not mention the role of Covid-19 in the trends observed over the last two and a half years, either as a focus of study or tangentially. The fields of pedagogy, education and training are the segments where these effects have been radical. The digitalisation of education, which will be a forced outcome for the first time in Spring 2020 and for the second time for most of the 2020-21 school year, will continue to provide a research topic for stakeholders during the periods concerned and beyond.

Theoretical Background

Experts in the field are also concerned with the effectiveness of digital learning (Jakab 2020a, 2020b), like the applied methods and tools, the interfaces and channels (Czirfusz et al 2020), the way of communication and the experiences of teachers and students (Bernhardt et al 2020; Bernhardt and Szaszko 2021; Ambrús and Magyar, 2023).

In her study, Gyarmathy (2021) highlighted the psychological impact of the epidemic, particularly on adolescents, who were at a very sensitive age when quarantine was in effect. The first of the most important psychological effects caused by the epidemic was anxiety. This feeling was multiplied in children through the mediation of adults. If anxiety was a feature of the mental state of the adults around the child, it was also a factor in the development of disturbance in children. The quarantine situation deprived families of well-established routines, which placed additional psychological burdens on family members, including children. The closeness increased the rate of conflict and even violence within the family, and the lack of external personal relationships increased the pressure. The group of 14-18 year olds is a very sensitive period of life in this respect. Personal impulses from peers play a major role

in personality development and cannot be replaced by contact through digital means, which is often distorting. As Osváth and Papp (2020) put it in their study, school has failed to fulfil its inherent function as a socialisation medium, which has led to the absence of quarantine education. Németh et al. (2021) report that children were affected over time by the lack of friends, classmates and extracurricular activities.

The shift to distance learning has led to a shift towards independent and peer learning (Gyarmathy 2021). According to Réthy (2003), the learner's ability to self-regulate is a key determinant of the learning process. "Self-regulated learning is when a person is self-motivated and plans, structures, guides and controls his or her learning activities independently and responsibly" (Réthy 2003, 47p.). Magyar et al. (2021) argue in their study that although students showed a high degree of autonomy in their learning during the quarantine period, this is not necessarily a competence of self-regulated learning, but rather a characteristic of the constraints of the circumstances.

The circumstances of the research

In this part of the study I'm going to present some results of a research which focus on student's learning motivation during the two periods when they had to study in digital work schedule in 2020 and 2021. On *figure no 1*. you can see a butterfly with only one wing. This butterfly was drawn by a sixteen year-old girl and it symbolizes how she lived and felt during compulsory staying at home caused by coronavirus. I think it's a beautiful picture but I feel sad when see it.



Figure 1. The symbol of the feelings of a 16 year-old girl during studying in digital work schedule

I'm interested in how students coped with studying in digital work schedule, and I asked them about this. My research aim was to get answers to the following questions:

- How did high school students live on digital education in Jászszág?
- What kind of psychical and physical affects did they suffer because of separation from classmates, missing of free-time and collective activities?
- How were they able to study and how do they describe their learning motivation during home school?

According to the results of my research I predicted six hypotheses. These are the follow ones:

1. High school students learned with decreasing motivation during digital education.
2. Students suffered psychically and physically from compulsory staying at home.
3. Students suffered about separation from classmates.
4. Their attitude to different values has been changed during digital education period.
5. The students think that they could rise better performance at traditional school than at home school.
6. If they had had a choice, students would rather go to school personally.

The research method I used was a quantitative method. The research took place in the secondary grammar schools of Jászszág (it's a microregion of Hungary) in September 2021. To get answers for the mentioned questions, I made a Google form survey with questions about learning at home school and I sent it to nine high schools in Jászszág. It was filled out by 312 10-12th grade students.

The results of the research

My first hypothesis was: high school students learned with decreasing motivation during digital education. On the pie chart (*Fig. 2*), the answers of the students to the question "How did your attitude change towards studying during home school education?" can be seen. The figures show that most of the students answered, that "First I was absolutely motivated, but later my enthusiasm decreased." Roughly the quarter of the respondents said that "I was motivated all the time: I didn't hold up, I got this period like a challenge." Almost 20% of the students gave the answer "I hadn't had learning motivation at the beginning, but later I came to like home school and I became more motivated." A little more than 15 % of the respondents declared that "I didn't

have any motivation at the beginning, and it did not change." So these figures show that my hypothesis is true, because most of the students have lost their learning motivation during home school period.

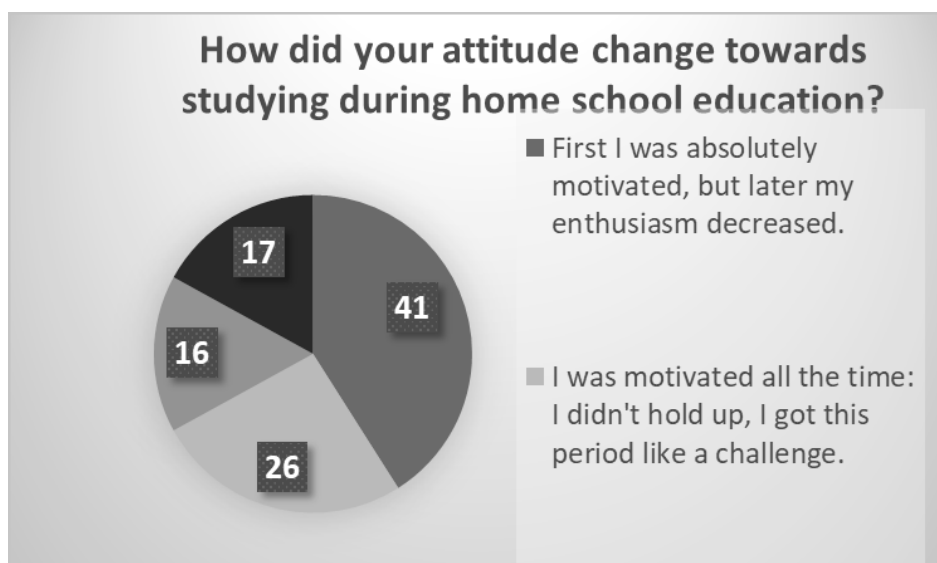


Figure 2. The changes of students's attitudes to studying during homes school education

According to my second hypothesis: Students suffered psychically and physically from compulsory staying at home. The next bar chart (*Fig 3*) represents the answers of the students given for the question "How did you feel yourself psychically and physically during compulsory staying at home?". Respondents could sign all of these answers which they agree. It has seen that 35% of the students claimed that they took home schooling easily as psychically than physically. It means that 65% of the respondents suffered psychically and physically from compulsory staying at home. I think this fact is extremely important. A lot of students, 40% of the respondents signed that he or she became easily tired. Roughly the same percentage of them said, they became less motivated during home schooling, so they had less and less motivation to do their tasks. Almost 1/3 of the respondents answered that they became more irritable or more introvert. I think these are remarkable changes in their behaviour. I'd like to draw the attention also to the following factors. A little more than quarter of the respondents said they lived more unhealthy life than earlier (for example they didn't move enough or eat desultorily). According to the survey about 1/5 of the students became more sensible and 1/5 of them

felt despondency: they weren't able to do the exercises day by day, they were in low water. The percentage of those who changed to positive is around 15 %. I mean those who said they aspired for healthy life (moved regularly, ate healthy, etc.) or those who became more motivated: they said that studying and doing their work at home was motivating for them. Finally those who said that they became spiritually strong or more open-minded were categorized at here. I'd like to emphasize that those, who had positive opinions represented the fewer percentage of the sample. Finishing the results of proving the above mentioned hypothesis I'd like to emphasize that there are so many students who said they had felt anxiety or had had depression symptoms. The percentage of them is about 15%. In my opinion this fact is absolutely thought-provoking.

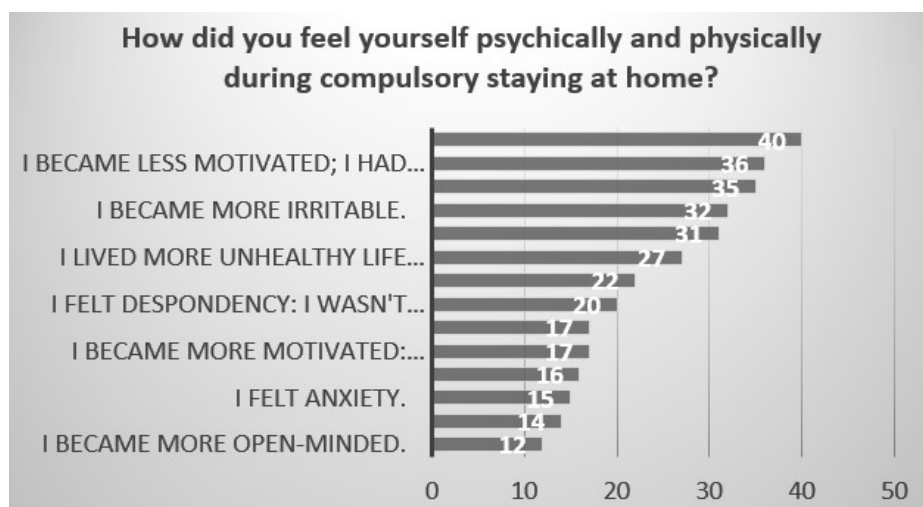


Figure 3. Feels of the students during compulsory staying at home

The third hypothesis I premised: Students have suffered about separation from classmates. As shown in the bar chart, it can be realized that the answer is not obviously "yes" to this hypothesis. The students were asked by the survey how they missed their classmates during home schooling? The results surprised me, because as it can be followed in the figures (*Fig 4*), most of the respondents (37%) said that they had although missed them, but they could do without them. Exactly quarter of the students said that they had missed their classmates very much, but they were able to replace the time they spent with them. According to just over quarter of them felt that they were emotionally and physically affected by the absence of their classmates. On the other hand, a little more than 10% of the students gave the answer "I didn't miss them at all." I think it's highly interesting.

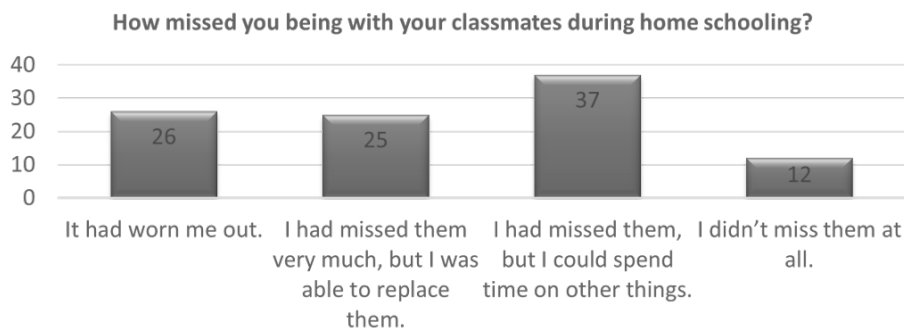


Figure 4. Missing of classmates during home schooling

In the fourth hypothesis I premised: "High school students' attitude to different values has been changed during digital education period". The next bar chart (Fig 5) shows the answers of the students to the question "How has your attitude changed to the following parts during digital education?" As it has been seen from the figures, some factors became more or the most important values according to the survey. The importance of family, health, friendship and free-time activities has grown since the beginning of COVID-19. I think it's not a surprising but an understandable fact. So this hypothesis has been proved.

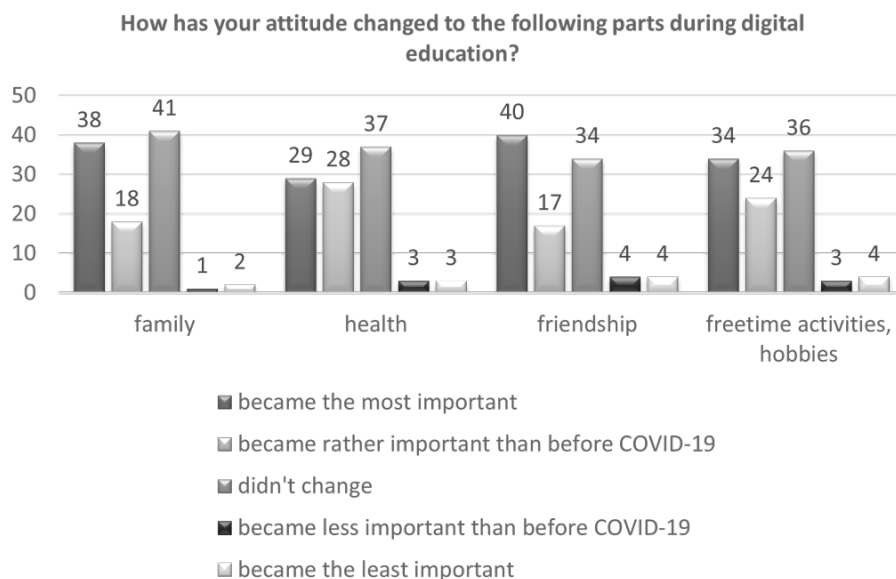


Figure 5. The changes of student's attitudes to the values in question

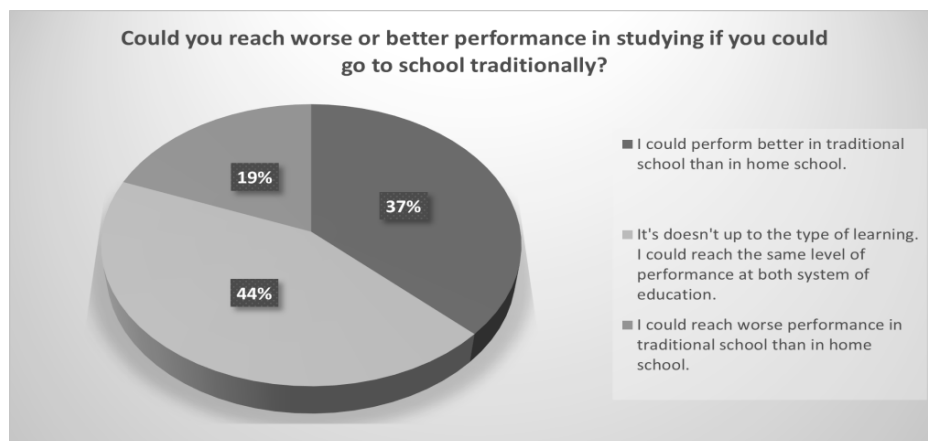


Figure 6. Students' opinions on their performances in studying in digital learning instead of going to school

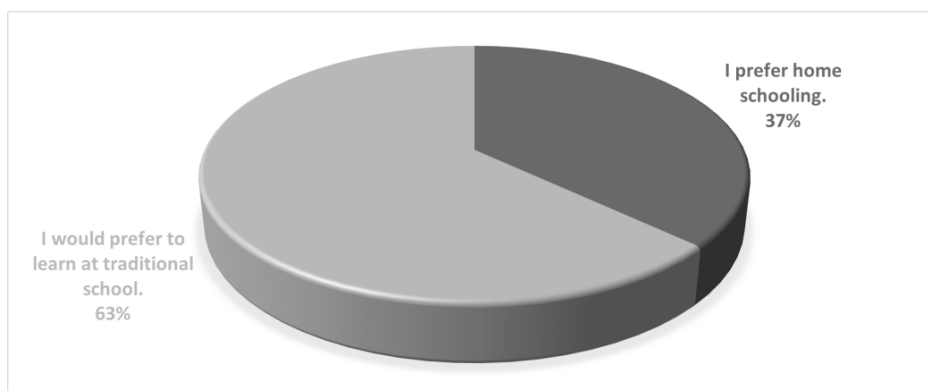


Figure 7. Students' opinions on whether they prefer traditional or digital learning?

In my fifth hypothesis I assumed that "The students think that they could rise better performance at traditional school than at home school". I was interested in the fact whether they could reach worse or better performance in digital learning instead of going to school. On the next pie chart (*Fig 6*), you'll see that nearly the half of the students answered that "It doesn't up to the type of learning." According to their opinions, they could reach the same level of performance at both system of education. Regarding to the nearly 40% of the respondents they could perform better in traditional school than in home school. And a little less than 20% of them said that they could reach worse performance in traditional school than in home school.

In my last hypothesis I premised that given a choice students would rather go to school personally. The pie chart (*Fig 7*) represents that about 2/3 of the respondents said that they would prefer to learn at traditional school. On the other hand I'd like to stress that 1/3 of the students prefer home schooling. I think it's quite remarkable percentage.

Summary

As a final point, I'd like to summarize the main message of my study in 6 points. These are the following ones:

1. Secondary school students have learned with decreasing motivation during digital education.

2. Students suffered psychically and physically from compulsory staying at home.

3. Students suffered from separation from classmates, but most of them could spend time with something else.

4. Their attitude to different values has changed during digital education period. The importance of family, health, friendship and free-time activities has been growing since the beginning of COVID-19.

5. Most of the students think that they could reach the same level of performance in traditional school rather than in home school.

6. Most of the students would rather go to school personally.

References

- BERNHARDT Renáta – FURCSA Laura – SINKA Annamária – SZASZKÓ Rita (2020): Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a karanténpedagógiában. In: LENGYELNÉ MOLNÁR Tünde (ed.): *Agria Média 2020. „Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma”*. Líceum Kiadó, Eger. 93-108.
- BERNHARDT Renáta – SZASZKÓ Rita (2021): Módszertani megoldások és lehetőségek a digitális tanrendben történő oktatás idején – fókuszban az alsó tagozat. In: FODOR R – KARAINÉ GOMBOCZ Orsolya – MIKLÓS Ágnes Kata (Eds): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 11-24.
- CZIRFUSZ Dóra – MISLEY Helga – HORVÁTH László (2020): A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio* 7(3), 220–229.
- GYARMATHY Éva (2021): A COVID-19-járvány hosszabb távú pszichológiai hatásai – különös tekintettel a gyerekekre 1-2. rész. Magyar Tudományos Akadémia. https://mta.hu/tudomany_hirei/a-covid-19-jarvany-hosszabb-tavu-pszichologiai-hatasai-kulonos-tekitettel-a-gyerekekre-111387
- JAKAB György (2020a): Iskola – járvány idején 1. rész. *Iskolakultúra*, 30(9), 64-76.
- JAKAB György (2020b): Iskola – járvány idején 2. rész. *Iskolakultúra*, 30(10), 53-64.
- MAGYAR Ágnes – BADENSZKI Laura – URBÁN Orsolya (2021): Tanulási motiváció és attitűd a digitális oktatás idején. *Mester és Tanítvány*, Emlékkötet, 74-80.
- NÉMETH Szilvia – RAJNAI Richárd – CZIBOLY Ádám – BETHLENFALVY Ádám (2021): A karanténoktatás tapasztalatai szegregátumban és azon kívül – 18 tanulói és szülői fókuszcsoporthoz beszélgetés alapján. *Iskolakultúra*, 31(6), 17-34.
- OSVÁTH Andrea – PAPP Z. Attila (2020): Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei. *Szellem és Tudomány*, 11(2), 179–205. https://atti.uni-miskolc.hu/docs/SzellemesTudomany2020_2.pdf
- RÉTHY Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC: THE EXPERIENCE OF STUDENTS IN A LARGE HUNGARIAN UNIVERSITY

Prescott-Pickup, Francis J

*Department of English Language Pedagogy, ELTE
francis.prescott@btk.elte.hu*

Introduction

The global COVID-19 pandemic was first identified in Europe in France, when the first case was confirmed on 24 January 2020 (WHO, 25 January 2020). The first major outbreak occurred in Italy in the following weeks and the virus rapidly took hold in other countries in western Europe. On 13 March the World Health Organisation declared that Europe had become the epicentre of the pandemic (NEBEHAY, 13 March 2020). Italy became the first country in Europe to implement a national lockdown on 9 March and similar lockdowns quickly followed all over Europe. By 18 March more than 250 million people were living in some form of lockdown (HENLEY & OLTERMANN, 18 March 2020). The effect of national lockdowns on all aspects of life was profound but perhaps nowhere was it more difficult for people to deal with than in the education sector, where teachers, students and parents were suddenly forced to deal with a situation they had been given almost no time to prepare for – enforced distance learning. This entailed the necessity for schools and institutes of higher education to rapidly organise online learning for students, either synchronously or asynchronously, using a variety of online applications. As Harrison (2020) puts it:

Since many countries have imposed a lockdown on movement, and many schools have subsequently closed their doors, vast numbers of previously tech-shy teachers are having to learn very quickly how to teach using online resources. This might be through delivering lessons using virtual classrooms or providing online self-study material for students, both of which may be new modes of lesson delivery for many. (par. 1)

This paper will present the findings of a study done during the period of enforced distance learning in 2020 in a large university in the capital of Hungary. The aim of the research was to better understand the experience of the university students during this period and, in particular, how they coped with the challenges of enforced online learning.

The situation in Hungary

In Hungary the Government Decision announcing a new “digital working mode” (1102/2020. (III. 14.) was issued on March 14, 2020 and the changes came into effect in schools and universities from the following Monday (March 16), giving teachers at all levels hardly any time to prepare. The result was very much what Harrison (2020) describes in the quote above, with all teachers having to transform all their classes to completely online courses under severe time pressure and often with little or no previous experience.

The aim of having digital learning as part of the education system has been present in Hungary for some time; both the 2012 National Core Curriculum (NAT) and the 2020 version include teaching digital competences as part of the requirements of public education, and this aim has been mirrored in universities as well. The university where the research was done had two different digital learning platforms available to teachers before the pandemic and had begun providing training in using digital platforms and other tools for teaching. However, the uptake was patchy and the findings of Czifra et al. in a study conducted for the Hungarian State Audit Office in 2021 into the experience of digital education during the pandemic are also relevant for university teachers and students. Among other things they found that digital learning materials were not generally used in education, many teachers were lacking the necessary digital skills, and less than half the population have at least basic digital skills. This then was the context in which the present research was conducted.

Methods

The aim of the research was to find out more about the students’ experience of enforced distance learning at the institute of English and American Studies in the university where I teach. This part of the university consists of all those departments which teach subjects related to the English language, which includes literature and culture, linguistics, applied linguistics, and language pedagogy. In order to answer the research question, two main data collection methods were used. The first stage involved creating an online questionnaire using google forms and advertising it through university social media sites and by notifying teachers in the school. The second stage involved long interviews with eight volunteers (an interview request was included in the questionnaire) which were done online.

The Questionnaire

The online questionnaire consisted of 17 questions along with some initial items requesting basic personal data (age, gender, year of study, degree track) at the beginning. The questions were developed based on my own experience

of teaching online and talking to my students about their experience. The first version was shared with members of my department (English Language Pedagogy), and based on the feedback received, the wording of several questions was modified. The final version of the questionnaire was put into a google form with an introduction explaining the purpose and requesting help and an afterword asking for volunteers who were willing to be interviewed. It was administered in October 2020, which was during the second semester that entirely online education was necessary. With the help of both the students' council (HÖK) and course teachers, the questionnaire was publicised on university social media sites and in online groups. In total, 129 responses were received from a range of different degree courses and students of varying experience. The breakdown of the respondents can be seen in Figure 1. A copy of the questions can be found in the Appendix.

Degree

129 responses

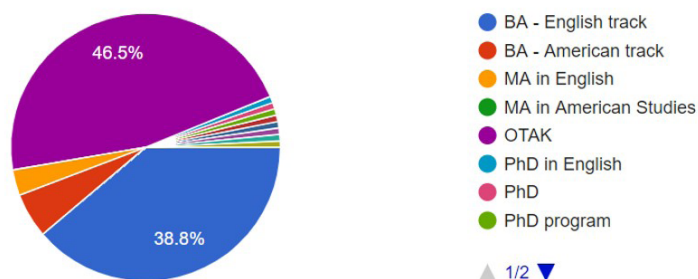


Figure 1. Distribution of respondents according to their studies

The In-depth Interviews

Eight students agreed to do online interviews following the questionnaire going live. The interviews were done at a time convenient to each person using an online videoconferencing tool (Skype) and recorded with the permission of the interviewee. An interview guide (PATTON, 2002) of 15 questions was used as the basis of the interviews. These questions closely matched the open questions from the questionnaire, which was commented on by several of the interviewees, but the schedule was used only as a starting point and further questions were asked as seemed appropriate when the discussion developed in a particular direction. As Burgess (1984) noted qualitative interviews usually involve some form of “conversation with a purpose” (p. 102). The duration was around 40 minutes in each case with the shortest lasting 30 minutes and the longest 52 minutes.

Data Analysis

As the data consisted almost entirely of verbal data in the form of short written answers and transcribed interviews and the aim of the research was to find out about the participants experience of distance learning, a qualitative approach was used. Following the constant comparative method of data analysis developed by Glaser and Strauss in the 1960s and adopted by many others I first coded the data according to units of meaning and then by grouping similar codes together and looking for rules of inclusion, several categories were built up.

Results

As the main focus in this paper is on finding out what worked and what did not work from the students' point of view and what helped them deal with the challenges they were faced with when taking part in online learning, only that part of the data that is directly connected to this focus will be considered. Moreover, when dealing with such a large amount of data in a limited space, a high degree of selectivity is demanded.

Developing Online Competence

One of the clearest categories that emerged from the data was that of *Developing Online Competence*, which referred to the management of online learning. It was very clear both from the questionnaire data and from the interviews that following the many difficulties experienced during the initial period of on-line learning in the spring of 2020, there was a palpable improvement in the way the learning was managed in the autumn semester. Numerous answers to several of the questions in the questionnaire indicated this development. For example, Question 3 asked respondents to describe their experience of studying during the semester "using a few key adjectives". The responses were broadly categorised as entirely negative, entirely positive or mixed. The number of negative and positive responses were almost equal (53 and 55 respectively, with 19 positive). Amongst the mixed comments, many indicated the improvement in online learning in terms of the organisation. Answers to several of the other questions also indicated that the experience of online learning in the second semester was improved. Here are a few examples:

1. There are very good teachers who managed to make online courses as enjoyable as possible.
2. I can organise my learning periods better and spend learning time on (sic) a more useful way. I have learned new skills through the internet in teaching.

3. Teachers seem to be more prepared and more organized than back in spring 2020. Homework is more or less fair (in spring I had to prepare for my lessons twice as much than normal, and now it seems to be more balanced). I also like that my seminars are synchronous, while the lectures are asynchronous (with recorded videos or audio-recorded PPT-s).

4. It looks like teachers have a system now, they know how to hold their courses online, this is a big improvement since the last semester.

(Questionnaire answers)

All of these answers give a clear indication of the improvement in the way teachers were managing online learning in the second semester of enforced distance education. In answers 2 and 3, we can see reference to the more efficient use of time being a result of better organisation, something noted by Csizér et al. in reference to the time needed by teachers in secondary schools to prepare their classes (2021). Here we can see that students also found learning online more time consuming. In 3 we can also see reference to synchronous and asynchronous learning and the student preferring them for different types of tasks. Learning how best to use digital learning tools is a very important aspect of the development of online learning.

In the interviews it was also clear that students felt that teachers were doing a much better job in the autumn semester:

And as I said I enjoy these videocall classes because it's much more personal and, of course, professors are much more prepared because they had the whole summer and it's visible that everyone prepared for the worst, everyone was absolutely ready. (BA student 1, p. 2)

This Teaching MA student noted that because both teachers and students were becoming familiar with the situation this made it much easier to deal with:

Well, this semester is much easier than the last one was. Because then it was all new, everybody was complaining, and now it's just (pause) we're getting used to it, I think. (Teaching MA student 1, p.3)

There was also some indication that students themselves were making online learning work more effectively by becoming more active in the classes: It's just a bit different from last year and this year, you know. Now it's our job, it's us, like the students who are doing most of the things, like we're the ones participating and talking and, you know, adding value to the conversation or whatever, to the discussion in the classes. Maybe, comparing to last year it was more of a frontal teaching, in a way. So, maybe this year I feel it's, it's more enriching in a way. (PhD student 2, p. 4)

Of course, it is worth noting that PhD students have considerably more experience of studying than undergraduate students and may well be more emotionally mature, but there was some indication that the MA teacher trainees and BA students were also much more comfortable with synchronous online learning in the autumn semester:

So I think it's much easier than it was during the spring. Because I knew that it will happen eventually. I mean the distraction, and everything. And so, it wasn't a surprise and I knew what to expect, how to cope with it. I'm not saying that I'm doing much better, but at least I know how this works. (Teaching MA student 4, p. 2)

What stands out is, how much better my seminars have gotten, because I think everyone, both the teachers and the students, got used to this online situation, and it's not that awkward anymore, and we can get actual work done, since not everyone is afraid to turn on their camera, and speak and participate in class. (BA student 2, p. 2)

Thus, the picture which emerges of learning in the second semester of distance education at the university is one of relative improvement in competence on behalf of both the teachers and the students.

The Challenges of Online Learning

The different challenges faced by the students forms one of the largest categories and can be further divided into several subcategories. There is also some overlap between these subcategories and certain other categories such as *Why Face-to-Face is Better*, which cannot be discussed here due to lack of space. In the answers to Question 3 of the questionnaire, *difficult* was the word which occurred most frequently (26 times) and *hard* was used 22 times, which is a clear indication that even with the improvements that many students mentioned, online learning was still a challenging experience (*challenging* was used 11 times). Those challenges can broadly be categorised in a number of subcategories.

Technical challenges

Unsurprisingly, many of the students mentioned technical difficulties as being something that frequently affected their experience of online learning. In the questionnaire, Question 6 asked directly about technical difficulties and the answers contained few surprises. By far the most frequent answer was experiencing a poor internet connection either at home or in a dorm and sometimes losing the connection entirely. Many answers referred to problems

with laptops: having a very slow laptop, not being able to get the microphone or video to work, and frequent problems with getting applications to run properly on a laptop. The following answer seems to capture the gist of this:

5. MS Teams runs very badly on all my devices (I had to drop a course because I couldn't join more than 4 times); the multiple platforms are hard to manage, my devices don't have enough storage to carry them all, they freeze a lot; if the internet does not work one cannot join the class. (Questionnaire, answer to Q6)

The importance of the technical conditions of online learning is something that we have already seen mentioned frequently in the professional literature dealing with this period, especially in those parts of the world, such as Eastern Europe, where online learning, digitization and teacher training in using digital technology were all under-financed before the pandemic struck (BÍRÓ, 2020), and stark differences in access to the necessary technology have also been pointed out within countries and specifically between the eastern and western areas of Hungary (HUSZTI, 2020). Nevertheless, problems with technology were experienced widely at this time regardless of access to the digisphere, partly because of the sudden transition to full online learning (HARRISON, 2020) and university students at this particular university did not suffer from a lack of technology, only from its intermittent quality and compatibility with the online tools they had to use.

There were many further challenges that students mentioned both in the questionnaire and in the in-depth interviews; the three main ones were a decrease in motivation and concentration, finding it difficult to effectively manage time, and problems with emotional well-being and stress. These findings closely match other research done in Hungarian universities at the time, such as the large-scale study by Majó-Petri et al. in Szeged (2021).

Conclusion

What this brief study gives an insight on is the deep learning experience that resulted from the enforced period of online teaching and learning during the Covid-19 pandemic in Hungary. In educational institutions which had only begun to develop their use of digital technology, the enforced use of online technology over a sustained period of time pushed educators and students to adapt quickly and to experiment with new methods of delivery. While it is clear that neither students or teachers want a return to 100% online education, the prolonged engagement with online delivery affords an opportunity for the development of the education system at all levels by learning from the

accumulated experience of what worked and what did not work in this period. It is also clear that both students and teachers are open to new ways of working. However, for sustained development at all levels of Hungarian education to take place the three main areas of post-Covid educational policy in European Union countries identified by Zancajo et al. in 2022 will have to be applied here as well: full digitalization of the education system, addressing educational inequalities in different parts of the country, and promoting the development of digitally expert teachers.

References

- 1102/2020. (III. 14.) KORMÁNY HATÁROZAT (2020): a koronavírus miatt a köznevelési és szakképzési intézményekben új munkarend bevezetéséről [Government Decision on implementing a new working mode in public education and vocational training institutions due to the coronavirus]. Nemzeti Jogszabálytár 1102/2020. (III. 14.) Korm. határozat - Nemzeti Jogszabálytár (njt.hu)
- BÍRÓ Blanka (2020): Online magukra hagyott pedagógusok és diákok [Teachers and students left behind online.] *Krónika* <https://kronikaonline.ro/erdelyi-hirek/online-magukra-hagyott-pedagogusok-es-diakok#>
- BURGESS, Robert G. (1984). *In the field: an introduction to field research*. Routledge.
- GLASER, Barney G., & STRAUSS, Anselm L. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- HARRISON Graeme (2020): English teaching and learning during the Covid crisis: online classes and upskilling teachers. Cambridge English blog.
- CSIZÉR, Katalin, ALBERT, Ágnes, & PINIEL, Katalin (2021). Néhány összefüggés a tanulói motivációról, autonómiáról, érzelmekről és az online angolórákkal kapcsolatos véleményekről: A digitális áttérés három budapesti középiskolában 2020. tavaszán [Some correlations of learner motivation, autonomy, feelings and the opinions on EFL classes: Digital transformation in three secondary schools of Budapest in spring 2020]. In A. Buda & Gy. Molnár (Eds.), *Oktatás-Informatika-Pedagógia 2021* [Education-IT-Pedagogy 2021] (pp. 46–61). Debreceni Egyetem.
- CZIFRA, Béla, NÉMETH, Erzsébet, NAGY, Zsolt, & TEGZESNÉ CZIGLER, Erika Györgyi (2021): *A digitális oktatás tapasztalatainak értékelése* [Evaluating experiences of digital education]. Állami Számvevőszék.
- HENLEY, Jon, & OLTERMANN, Philip (18 March 2020). Italy records its deadliest day of coronavirus outbreak with 475 deaths. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2020/mar/18/coronavirus-lockdown-eu-belgium-germany-adopt-measures>
- HUSZTI, Elek (2020). A digitális egyenlőtlenség vizsgálata a társadalmi kirekesztődés szempontjából [Examining digital inequality from the point of view of social exclusion]. *Acta Medicinæ Et Sociologica*, 11(30), 67–81.
- MAJÓ-PETRI, Zoltán, SZAKÁL, Péter, & GÖRÖG, Vivien (2021): Karantén online oktatás a Szegedi Tudományegyetemen: Mit tapasztaltak a diákok? [Quarantine online education at the University of Szeged: What were learners' perceptions?]. In A. Buda & Gy. Molnár (Eds.), *Oktatás-Informatika-Pedagógia 2021* (pp. 170–183). Debreceni Egyetem.
- NEBEHAY, Stephanie (13 March 2020). Europe is epicentre of coronavirus epidemic: WHO. Reuters. <https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-who/europe-is-epicenter-of-coronavirus-pandemic-who-idUSKBN2102Q0>
- PATTON, Michael Quinn (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications
- WHO (25 January 2020) *Novel Coronavirus (2019-nCoV) Situation Report – 5*. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200125-sitrep-5-2019-ncov.pdf?sfvrsn=429b143d_8
- ZANCAJO, Adrián, VERGER, Antoni, & BOLEA, Pedro (2022): Digitalization and beyond: the effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe. *Policy and Society*, 41(1), 111-128. <https://doi.org/10.1093/polsoc/puab016>

Appendix

LEARNING IN THE TIME OF COVID-19

Age:

Gender:

Year of study in Spring 2020:

Degree:

1) Please indicate how many of your courses you do online and how many face-to-face courses you have.

2) Please briefly describe where you are living during this semester. Are you on your own in a dorm or with your family, friends or flatmates? Are you in a city, town or village? If you are an international student, are you in your home country still?

3) Please describe your experience of studying during this semester by using a few key adjectives.

4) Please indicate how you are feeling generally during this semester. (Likert scale 1 = very bad 5 = very good)

5) Please mention some things that have been positive for you during this time. (You can mention as few or as many as you like.)

6) What technical difficulties have you experienced during the semester? (You can mention as few or as many as you like.)

7) What personal difficulties have you experienced during this semester? (You can mention as few or as many as you like.)

8) What advice about technical matters would you give to students who have to do distance learning in the future?

9) What advice about mental and physical health and motivation would you give to students who have to do distance learning in the future?

10) What are the characteristics of the online courses you are taking that you consider successful? (That is, what has made them successful for you?)

11) What are the characteristics of those online courses you are taking that you consider unsuccessful? (That is, what has made them unsuccessful for you?)

12) What advice would you give to teachers when they have to do their course online? (Please write as many pieces of advice as you can think of.)

13) What do you feel you have learnt from this experience:
- about yourself in general? - about yourself as a learner?

14) What is your experience of doing exams online? (If you have any experience so far.)

15) What strategies have you used in order to be successful in online exams? (Please be as specific and frank as possible.)

16) What do you think would be some of the best ways to assess students during distance learning? (Feel free to share as many ideas as you like.)

17) Is there anything else you would like to say about your experience of distance learning that you think is important to share?

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Прядко Олександр

*Національний університет
біоресурсів і природокористування України
pryadko.o@ukr.net*

Інформаційно-комунікаційні технології, що використовуються у соціальній сфері, народжуються завдяки розвитку комп'ютерних технологій, супутникового телебачення, поштового зв'язку та є своєю чергою важливим компонентом системи професійної вищої освіти.

Головне завдання процесу дистанційного навчання у ЗВО – не надання інформації, а навчання способів її отримання та використання. ЗВО пропонують свої послуги у вигляді передачі технологій отримання та застосування знань. Застосування таких технологій значно скорочує відстань між споживачем освітніх послуг та вищим навчальним закладом. Освітні ресурси стають рівно доступними всім незалежно від географічного розташування споживача. Розробляється безліч систем дистанційного і віртуального навчання. Одне з найпрогресивніших досягнень – віртуальне занурення у предметну область. Крім того, сучасний студент має можливість підтримувати зі своїм навчальним закладом дистанційний зв'язок. Все це надає величезний вибір студенту.

Щодо самостійної роботи студентів та її організації, вони потребують наявності деяких загальнонавчальних умінь, що сприяють її «раціональній організації»:

- вміння планувати самостійну роботу на основі чіткої постановки системи завдань, виокремлення серед них головних і другорядних завдань;
- вміння обирати способи найшвидшого вирішення поставлених завдань;
- вміння проводити оперативний контроль за виконанням завдання;
- вміння своєчасно вносити корективи в процес організації самостійної роботи;

- вміння аналізувати загальні підсумки роботи, порівнювати ці результати, виявляти причини відхилень, а також проектувати шляхи їх усунення в подальшій роботі.

Сучасна вища школа, з одного боку, повинна організувати освітній процес, у чіткій послідовності, з іншого боку, надавати студентам певну свободу. Дане протиріччя можна вирішити, на наш погляд, через організацію самостійної роботи, що забезпечує високу якість процесу навчання на основі сучасних технічних засобів навчання, використання інформаційно-комунікаційних технологій, розробку нових дидактичних підходів для глибокого самостійного освоєння навчального матеріалу, у зв'язку з чим, змінюється структура роботи викладачів та студентів (Рокосовик, 2018).

Стрімкий технологічний розвиток суспільства не лише вимагає від освітян формування нових професійних компетентностей, пов'язаних з активним упровадженням змішаного й дистанційного навчання, а й впливає на роль педагога, надаючи їй новітнього сенсу (Інноваційні технології, 2020).

Виникнення та розповсюдження інноваційних технологій означає не тільки зміну самої діяльності та властивих їй засобів та механізмів її реалізації, а й суттєву перебудову цільових установок, ціннісних орієнтацій, конкретних знань, умінь та навичок. Тому сучасний етап розвитку цивілізації, науково-технічний прогрес вимагає появи таких фахівців, які мали б широке гуманітарне мислення, мали б хорошу психологічну підготовку, були б здатні будувати професійну діяльність за законами, що враховують зв'язок між економічною продуктивністю та творчим початком, а також прагненням особистості до постійному оновленню, самореалізації. Тільки такі якості допоможуть добре освоїти специфіку інноваційних технологій (Кучай, 2018).

Слід зазначити, що особливості дистанційного навчання, як різноманіття використовуваних засобів мають гнучкість способів та організаційних форм, а також диференціацію освітніх процесів за напрямом та змістом. Зокрема, сучасні комп'ютерні телекомунікації, що застосовуються у дистанційному навчанні, забезпечують передачу знань та доступ до різноманітної навчальної інформації на рівні, а іноді й ефективніше, ніж традиційні засоби навчання. Мультимедійне навчальне середовище підвищує ступінь сприйняття навчальної інформації, інтерактивні можливості дистанційних курсів дозволяють вибудовувати систему зворотного зв'язку та оперативної інформаційної підтримки, що слабко забезпечена при традиційних формах навчання.

В цілому, ефективність дистанційного навчання залежить від якості взаємодії викладача та студента, змісту та гнучкості електронних навчальних та методичних матеріалів. Тому основними напрямками розвитку дистанційного навчання є не тільки підвищення технологічної озброєності та інформаційного забезпечення, а й навчання викладачів новим компетенціям, пов'язаним із використанням інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, удосконалення методики організації освітньої діяльності студентів, педагогізація інформаційно-освітнього середовища.

Література

- Рокосовик Н.В. (2018). Підготовка магістрів педагогіки в університетах великої Британії засобами дистанційного навчання (монографія) К.: “Талком”. 321.
- Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / За заг. редакцією Г.Л. Єфремової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 444.
- Кучай О. В. (2018). Підготовка фахівців у ВНЗ в умовах дистанційного навчання. Наукові записки, 166, 126–129.

References

- Rokosovyyk N.V. (2018). Pidhotovka mahistriv pedahohiky v universytetakh velykoyi Brytaniyi zasobamy dystantsiynoho navchannya (monohrafiya) K.: “Talkom”. 321.
- Innovatsiyni tekhnolohiyi v suchasnomu osvithn'omu prostori: kolektyvna monohrafiya / Za zah. redaktsiyeyu H.L. Yefremovoyi. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2020. 444.
- Kuchay O. V. (2018). Pidhotovka fakhivtsiv u VNZ v umovakh dystantsiynoho navchannya. Naukovi zapysky, 166, 126–129.

**ΟΚΤΑΤΑΣΤΕCHNOLÓGIAI INNOVÁCIÓK
ΙΝΝΟΒΑCΙΪΝΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΪ
Β CΥΧΑCΗΜΟΥ ΟCΒΪΤΗΒΟΥ ΜΡΟCΤΟΡΙ
INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

APPLICATION OF EARLY LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY IN DIGITAL EDUCATION. A RESEARCH PROJECT BY THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES AND THE FACULTY OF PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION, EÖTVÖS LORÁND UNIVERSITY

Árva, Valéria – Márkus, Éva – Trentinné Benkő, Éva

arva.valeria@tok.elte.hu; ORCID 0000-0002-6346-6241

markus.eva@tok.elte.hu; ORCID 0000-0002-3571-8472

trentinne.benko.eva@tok.elte.hu; ORCID 0000-0002-0525-7361

The research group

The following paper is an interim report of the research project carried out by the Childhood Digital Language Teaching Research Group, consisting of members of the Department of Foreign Languages and Literature at the Faculty of Primary and Preschool Education, Eötvös Loránd University (ELTE TÖK). The group was established in response to the call *Research Programme for Public Education Development* by the Hungarian Academy of Sciences. The research investigates the effects of emergency online teaching on the subsequent classroom practices of primary language teachers. The leader of the research group is Professor Emeritus Péter Medgyes (MTA.ELTE.TOK.idegennyelv@tok.elte.hu).

Introduction

The research project was initiated by the Hungarian Academy of Sciences and examines the effects of the sudden change to emergency online teaching due to the lockdown measures prompted by the corona virus pandemic in 2020 on the methodology of primary language teachers after returning to face-to-face education. At the time of the pandemic, research interest immediately turned to online education around the world (Li & Lalani, 2020; Moorhouse & Kohnke, 2021) and in Hungary too (Balogné Nagy, Miskei-Szabó & Radvai, 2021; Fenyődi et al., 2021; Miskei-Szabó, 2021; Thékes 2021; Trentinné Benkő & Kovács, 2021; Herman et al., 2022). Some research focused on students (Cheung, 2021) and on teachers' digital competences (Wong and Moorhouse, 2021) while others on teachers' well-being and coping strategies (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020; MacIntyre et al, 2022; Song, 2022).

The research hypothesis of the group was that the innovative procedures, the new knowledge and the experience gained during the online phases could be effectively applied after face-to-face classroom teaching had resumed, provided that the teaching methodology and the new digital skills complemented each other. The aim of the current project, started in September 2021, was to carry out research primarily concerned with the teaching methodologies and practices of primary language teachers before, during and after emergency online education. The research aim was twofold: first, to examine how teachers managed to adapt their classroom methodologies into their new online /digital routine, and second, to shed light on how teachers were able to adapt their new digital experiences once they returned to offline teaching. The article focuses on surveying and exploring teachers' views, attitudes, online language teaching experience, how these expanded their methodology tools or repertory and developed their professional competences. These questions were triangulated by metaphor research (Lakoff & Johnson, 1980), whereby the participants were asked to explain the metaphors they supplied to characterise online teaching during the emergency online education process and at the time of filling in the questionnaire.

The resultant compilation of professional methods and best practices is planned to be published to support the work of primary language experts in public education.

Piloting the questionnaire

The data for the research was gathered through a nationwide survey comprising an online questionnaire and thirty teacher interviews conducted with volunteering participants. In this paper we shall limit our discussion to some of the data collected through the questionnaire.

The questionnaire was developed by two groups of our researchers, working in parallel. A long process of cooperative planning preceded the finalisation of this research tool: since the aim of the research was to carry out a nationwide survey filled in by a high number of teachers, it was essential to create a research tool which would be effective, easy to use and motivating.

At the beginning of the research an alumni group on Facebook was created, inviting former students and graduates of the department to join in. The aim of setting up the group was to create a dedicated professional community who can participate in both the research in the piloting process of the survey and the digital teachers' resource kit, which will be developed by the research group.

Piloting the questionnaire took place in two stages: the questions were first answered and examined by the researchers themselves, followed by ten volunteering teachers from the Facebook group to do the same. These teachers agreed to fill in the questionnaire and simultaneously make verbal comments, which were recorded. The piloting teachers were mainly concerned about the amount of time necessary to complete the questionnaire. Several of them expressed their worry overworked teachers might not be motivated enough to spend forty minutes to work on the questionnaire. Thus, after a careful examination, we decided to delete a number of questions and move some of them into the interviews. The piloting teachers also pointed out a number of technical issues, such as the need to modify the order of questions, problems with wording, the length of some questions and the need to increase the number of options in multiple choice questions. On the positive side, the piloting teachers expressed their appreciation of the clear and logical structure of the questionnaire.

A team of five researchers evaluated the feedback collected during this piloting stage and then finalised the questionnaire. By March 2022, the questionnaire was ready to be circulated.

The structure of the questionnaire

The introductory part of the questionnaire gave information about the research project and its goals. The first questions inquired about the personal data of the participants: their gender, age, qualifications, the foreign language(s) they taught, as well as the classes and school type they worked in, the structure of language education at their school, the length of their work experience, and the region and type of settlement where their school was situated.

The professional questions were sorted into three blocks. The first one concentrated on the first phase, i.e., the urgency of online education in the spring of 2020: how the teachers experienced the swift change, their concerns and estimation of being prepared for the task and whether they regarded this as an opportunity for professional development. Data was also gathered about whether they were able to use online platforms and if they were, which ones they had been using earlier, the types of problems they faced (technical, lack of digital competences or teaching materials, classroom management, etc.) and who they could turn to for help.

The second block of questions inquired about issues related to online teaching in general: positive experiences, student feedback, communication with their students, and assessment.

The third block of questions focused on language teaching: the most frequently used methods, work forms and resource materials in the pre-covid face-to-face teaching before 2020. A few questions were asked to find out about the experience the teachers had gained during online teaching; for example, which online teaching applications were the most popular in 2020/21. A set of questions concerned the language teaching methods that were affected by their online/distance education experiences and the extent thereof. Additionally, information was elicited about whether the teachers continued to use digital teaching applications and learning management systems in their face-to-face teaching later on.

Administering the questionnaire

In an effort to fulfil the goal of the research project and gather representative data at a nationwide level, the questionnaire with an accompanying letter was distributed to every Hungarian primary school. The questionnaire was circulated through www.kerdoivem.hu, an online survey tool. The contact details of the schools were collected from the publicly available data bank of Klebelsberg Centre for Education. In April 2022, the invitation to participate in the research project and to fill in the questionnaire was sent out to a total of 2500 schools in Hungary. By July, 706 responses were received. This can be regarded as a relatively high return rate, especially in view of the fact that the level of ‘survey fatigue’ is strongly felt by school teachers as they are all too frequently approached to do similar tasks.

Results

In the following section some of the initial results of the survey are presented.

Personal data

As can be seen from Table 1, only one third (32,5%) of the respondents holds a primary language teacher qualification, while the majority are language teachers or minority language teachers (65%). It is reassuring to see, however, that the ratio of unqualified teachers is insignificant, below one percent.

Table 1. Question 2: What is your qualification?







Primary teacher with language specialisation	196		25.1%
Minority language primary teacher	58		7.4%
Minority language teacher	23		2.9%
Language teacher	482		61.7%

Table 1 (continued)

Unqualified	5		0.6%
Other	17		2.2%
Total	781		

Next, teachers were asked to indicate the language(s) they teach at school, hence the number of responses to this question is higher than that of the participants (Table 2). It seems that in Hungarian primary education English and German are taught almost exclusively. The overwhelming majority (64%) of the respondents teach English as a foreign language, about one fifth (21%) teach German as a foreign language, and 13% German as a minority language. Only 12 teachers (2%) indicated that they teach other languages: French, Slovak, Romanian and Russian.

Table 2. Question 3: Which language do you teach?

English as a foreign language	453		64.2%
German as a foreign language	151		21.4%
German as a minority language	90		12.7%
Other	12		1.7%
Total	706		

The data in Table 3 shows that the majority of the respondents (86%) teach in the lower primary section.

Table 3. Question 4: Which grades do you teach in?


1-4	143		20.3%
5-6	102		14.4%
1-6	56		7.9%
1-8	405		57.4%
Total	706		

In response to their experience, experienced teachers are in definite majority: 71% of the respondents hold ten or more years of teaching experience (Table 4). This ratio confirms the ongoing professional discussion on the aging population in the Hungarian teaching profession.

Table 4. Question 6: For how many years have you been teaching foreign/minority languages in grades 1-6?

1-3	66		9.3%
4-9	130		18.4%

Table 4 (continued)

10-20	197		27.9%
20+	313		44.3%
Total:	706		

The participants are fairly evenly spread out between the five types of settlement listed in the survey (Table 5). Willingness to participate in the research does not seem to be influenced by the settlement the teachers work at.

Table 5. Question 8: What type of settlement is your school situated in?

Capital city	149		21.1%
Big city (100 thousand -1 million)	86		12.2%
Medium town (20 thousand -100 thousand)	184		26.1%
Small town (5000-20 thousand)	138		19.5%
Village (up to 5000)	149		21.1%
Total:	706		

Data on online teaching experience

When asked about anxiety levels connected to the unexpected change to online teaching, the majority of teachers (67%) expressed that it was high or even very high (Figure 1). This level of anxiety is understandable, since the time available to prepare for the abrupt change was limited: the teachers had no more than two or three days to adapt to a new way of teaching, which was totally unknown for many of them.

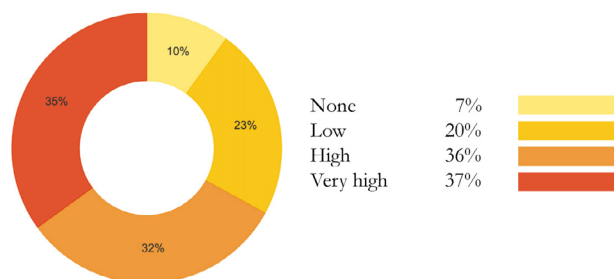


Figure 1. Question 11: How high was your level of anxiety about the change to online education?

The overwhelmingly high level of teacher anxiety is explained by their answers to question 12 about how prepared for the change they were in their

judgment. Two thirds of the teachers (65%) felt they were hardly or not at all ready for the abrupt change to online teaching (Figure 2). This group is roughly the same size as the group of teachers (67%) who felt a high level of anxiety about the move to the online world (Figure 1). Only about one third of the respondents considered to be confident enough about the task on hand. Incidentally, these results correspond with the data in the international literature; studies conducted in Austria (Kämpf–Winetzhammer, 2020), Germany (Huber et al. 2020; Janßen, Kuhl & Süßenbach, 2022), Croatia (Ivančan 2022), India (Hassan, Tabasum & Waseem, 2020) and Italy (Ferri, Gritoni & Guzzo, 2020) produced similar results.

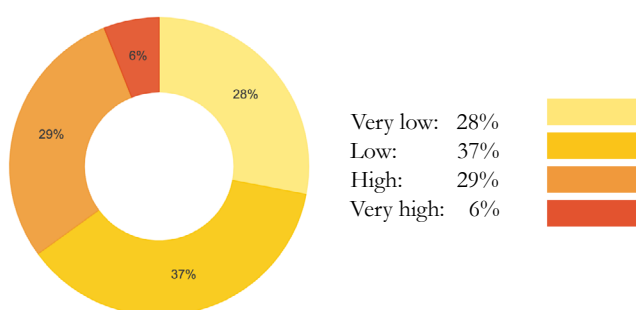


Figure 2. Question 12: How ready did you feel for the change to distance (online) education?

At the end of Question 12, the respondents were given the opportunity to add their personal comments, primarily mentioning their lack of experience, expertise and professional support vis-à-vis online teaching. The majority reported having to undergo a period of unexpected and intensive learning process in order to survive in the new teaching environment.

In the following a few typical teacher statements are quoted evidencing their state of being unprepared for online education:

- 'I hadn't known any online teaching materials and had to create them myself at first.'
- 'There was a lack of guidance from the part of the school and we did not receive any support from the school or the educational authorities.'
- 'I had never practised online teaching during my thirty-six years on the job and I knew that most of my students did not own the necessary equipment.'

- 'Although I had certain experience in the use of computers and interactive tasks, I was very concerned about the online connection with my students.'

- 'There were no rules or guidance in terms of learning management systems, but having been a member of ELT (English Language Teaching) Facebook groups, I knew where to turn for help.'

- 'The change was abrupt and we had had no online teaching experience to rely on.'

In spite of all the difficulties, however, the majority of teachers participating in the research regarded that the sudden change to online education entailed an unexpected opportunity for their own professional development. This positive professional attitude is demonstrated by the high ratio (73%) of respondents agreeing or strongly agreeing with the statement that change was an opportunity for professional development (Figure 3).

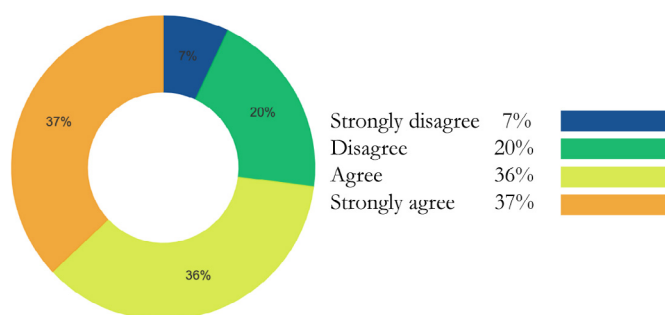


Figure 3. Question 14: Did you sense the change to distance (online) education as an opportunity for professional development?

Finally, the teachers were asked to evaluate their online teaching experience. The data collected indicate that in spite of the initial difficulties, such as feeling unprepared and left on their own, nearly two thirds of the participants (73%) evaluated their work in the emergency situation as successful or even very successful (Figure 4). At the same time, the ratio of teachers who experienced online teaching as utter failure is down to merely three percent.

- These positive experiences are reflected in the comments that the respondents made:

- 'I have developed and profited immensely'.

- 'I experienced success and growth in this field, learnt to use various online applications that were effective.'

- ‘I have developed and my confidence has grown because I was able to teach my classes in this situation. My creativity increased.’
- ‘I gradually learnt how to teach online. I discovered new opportunities and was able to make the lessons really colourful. The children were looking forward to the German lessons and worked hard.’
- ‘I attended online in-service courses, adapted and used what I learnt in my lessons, I was creative ...’
- ‘Not only were the teachers and students creative, but the parents were cooperative as well.’

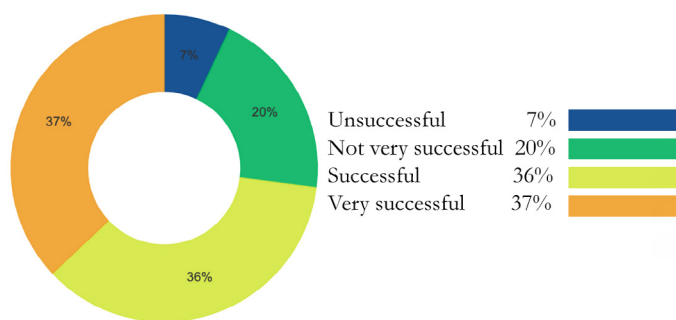


Figure 4. Question 22: How would you evaluate the success of your work as a language teacher during the emergency online teaching?

Metaphor analysis

In the last two questions the participating teachers were asked to describe with a metaphor their online teaching experiences during the first wave of school closures (Question 38) and at the time of the survey (Question 39). In addition, they were asked to explain the meaning of the metaphor they used. The underlying motive for the metaphor use was to uncover the teachers' views that lie beneath their conscious levels. These metaphors have been analysed in comparison with the data gained through the questionnaires: they were classified according to their themes and the positive or negative attitude they expressed.

Not surprisingly, the overwhelming majority (74%) of metaphors describing the emergency online experience are negative. The most frequently used images are related to *water*, *rain*, *diving into water*, *darkness*, *the unknown* or even *a roller coaster*. The most frequently reported one is *nightmare*. The neutral (16%) and positive (10%) images are in definite minority. Those, who responded in a positive way, seem to appreciate the learning opportunity entailed in the new situation and described it as *an adventure*, *a puzzle* or *a refreshing shower*.

Table 6. Metaphors with explanation

	Positive metaphors	Neutral metaphors	Negative metaphors	Total number of responses:
<i>Question 38: Initially, online language teaching was like (a) ... because ...</i>				
Responses:	10% (47)	16% (82)	74% (359)	488
<i>Question 39: By now, online language teaching is like (a) ... because ...</i>				
Responses:	50% (210)	31% (129)	19% (77)	416

There seems to be a move in the judgement of online teaching, which is mirrored in how the metaphors describing online teaching in the two different stages differ (Table 6). The overwhelmingly negative judgement of the initial stage disappeared and the majority of metaphors turned into positive (50%), or at least neutral (31%). Online teaching is described as something *natural, comfortable*, (e.g. *dress*) rich in opportunities (e.g. a *rucksack* or *goldmine*) or even as a pleasant memory. However, for 19% it is still a *nightmare, necessary evil* or even a *cul-de-sac*.

Table 7. Metaphors before emergency online teaching

Level of anxiety about the change to emergency online education (Q11, Figure 1)	Sense of readiness for online education (Q12, Figure 2)	Metaphors: Initially, language teaching was like ...
None: 10%	Very high: 6%	Positive: 10%
Low: 23%	High: 29%	Neutral: 16%
High: 32%	Low: 37%	Negative: 74%
Very high: 35%	Very low: 28%	

The choice of metaphors for the first online period of teaching shows a fair deal of correspondence with the level of anxiety and the sense of readiness for online education (Table 7). The proportion of negative metaphors is similar to the proportion of teachers reporting a high/very high anxiety level and a low sense of readiness for online education.

Table 8. Metaphors after the emergency teaching

Change as an opportunity for professional development (Q13, Figure 3)	Sense of success during online teaching (Q14, Figure 4)	By now, online teaching is like ...
Strongly agree: 37%	Very successful: 9%	Positive: 50%
	Successful: 52%	
Agree: 36%		Neutral: 31%
Disagree: 20%	Not very successful: 36%	Negative: 19%
Strongly disagree: 7%	Unsuccessful: 3%	

The metaphors describing online education during the research, two years after the emergency period, have taken on a positive attitude. Only one fifth of the teachers hold negative feelings about online education. The positive metaphors seem to confirm that the majority of teachers felt they succeeded in coping with the professional challenges in 2020. This success can be attributed to their positive attitude and openness to continuous professional development.

Conclusion

The research project has produced valuable data about a unique moment in the history of primary language education. It is commendable that a very high number of language teachers volunteered to participate from the primary sector in Hungary. The responses indicate that this community of teachers were capable of and willing to respond to the professional challenges posed by the emergency situation created by the pandemic. They took responsibility for adapting to an unknown and threatening situation, looked for opportunities for autonomous professional development. Both their own evaluation of their success and the metaphors seem to indicate that they were largely up to the task.

References

- BALOGHNÉ NAGY Gizella – MISKEI-SZABÓ Réka – RADVAI Teréz (2021): Erfahrungen über den Online-Unterricht während der Pandemie. Bericht der Fachgruppe Deutsch der Fakultät für Grundschul- und Kindergartenpädagogik der Eötvös Loránd Universität. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2). 323–353.
- CHEUNG, Anisa (2021): Synchronous online teaching, a blessing or a curse? Insights from EFL primary students' interaction during online English lessons. *System* 100. 102566. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2021.102566>
- FENYŐDI Andrea – POROS Andrea – LO BELLO Maya – KRUPPA Éva – ÁRVA Valéria – TRENTINÉ BENKŐ Éva (2021): Online education and best practices in foreign language teacher's education during the 2020/21 lockdown period. In: *Journal of Early Years Education*, 9(2). 286–313. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.286.313>
- FERRI, Fernando – GRIFONI, Patrizia – GUZZO, Tiziana (2020): Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4). 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- GUDMUNDSDOTIR, Gréta Björk – HATHAWAY, Dawn (2020): 'We always make it work': Teachers' agency in the time of crisis. In: *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2). 239–250. Retrived April 25, 2023 from: <https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>
- HASSAN, Malik Mubasher – MIRZA, Tabasum – HUSSAIN, Mirza Waseem (2020): A Critical Review by Teachers on the Online Teaching-Learning during the COVID-19. *International Journal of Education and Management Engineering (IJEME)*, 10(5). 17–27. <http://dx.doi.org/10.5815/ijeme.2020.05.03>
- HERMANN Zoltán – HORN Dániel – VARGA Júlia – VARGA Kinga (2022): Távoztatási tapasztalatok a koronavírus járvány idején: Egy kérdőíves adatfelvétel eredményei. *KRTK-KTI Working Papers, No. KRTK-KTI WP - 2022/3, Hungarian Academy of Sciences, Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Budapest*. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/256916/1/CERSIEWP202203.pdf>
- HUBER, Stephan G. – GÜNTER Paula S. – SCHNEIDER Nadine – HELM Christoph – SCHWANDER Marius – SCHEIDER Julia – PRUITT Jane (2020): *Covid-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- IVANČAN, Monika (2022): *Fremdsprachenunterricht an kroatischen Grundschulen in Zeiten von COVID-19 - Perspektive der Deutsch- und Englischlehrkräfte*. Master's thesis. University of Zagreb Faculty of Teacher Education. urn:nbr:hr:147:994637
- JANBEN, Neele – KUHL, Poldi – SÜBENBACH, Jessica (2022): Schulische Inklusion in Zeiten von Corona: Unterrichtsgestaltung, multiprofessionelle Kooperation und die Rolle digitaler Medien an Grundschulen. *Empirische Pädagogik*, 36(2). 241-257. <https://www.researchgate.net/publication/362390641>
- KÄMPF, Patrick – WINETZHAMMER, Anna (2020): Distance Learning während der Corona-Krise an Österreichs Volksschulen. *Medienimpulse*, 58(2). <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3795/3543>
- LAKOFF, George. & JOHNSON, Mark (1980): *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, Chicago.

- LI, Cathy – LALANI, Farah (2020): *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is bon*. World Economic Forum.
Retrieved April 25, 2023 from: weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-glob-https://www.al-covid19-online-digital-learning/
- MACINTYRE, Peter –MERCER, Sarah –GREGERSEN, Tammy – HAY, Andrew (2022): The role of hope in language teachers' changing stress, coping and well-being. *System*, 109.14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102881>
- MISKEI-SZABÓ RÉKA (2021): Az online oktatás tapasztalatai gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók szemszögéből: A virtuális osztályterem szerepe a tanításban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2). 314-331. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.314.331>
- MOORHOUSE, Benjamin Luke – KOHNKE, Lucas (2021): Responses of the English Language Teaching Community to the COVID-19 Pandemic. *RELC Journal*, 52(3). 359–378. <https://doi.org/10.1177/00336882211053052>
- SONG, Juyoung (2022): The emotional landscape of online teaching: An autoethnographic exploration of vulnerability and emotional reflexivity. *System*, 106. 10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102774>
- THÉKES István (2021): A COVID-19 vírusjárvány miatti hazai távoktatás digitális megoldásainak elemzése. In: Kozma Gábor (szerk.) *Fejezetek a COVID19-es távoktatás digitális tapasztalataiból*. Gerhardus Kiadó, Szeged. 7–18. Retrieved April 25, 2023 from: <https://gfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/covid-kotet-k5.pdf>
- TRENTINNÉ BENKŐ Éva – KOVÁCS Magdolna (2021): A tanítási gyakorlat alternatív megközelítései: jelenléti, távolléti és hibrid megoldások a koronavírus-járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2). 256–285. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.256.285>
- WONG, Kevin M. – MOORHOUSE, Benjamin Luke (2021): Digital competence and online language teaching: Hong Kong language teacher practices in primary and secondary classrooms. *System*, 103. 12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2021.102653>

A PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS TANÍTÁSA-TANULÁSA MATEMATIKAÓRÁN

Baksa Adrien – Sztojka Mirosláv

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

adrienbaksa@gmail.com

sztojka.miroslav@kmf.org.ua

Bevezetés

A problémamegoldó gondolkodás egy olyan matematikai módszer, amely segíti az oktatókat és a tanulókat abban, hogy megértsék és megoldják a komplex feladatokat. Ez az eljárás megköveteli, hogy a tanulók logikus módon kövessék végig a lépéseket, miközben fokozatosan előrehaladnak a feladat megoldásával. A problémamegoldás a matematikaoktatás alapvető része. Segíti a tanulókat a kritikai gondolkodás képességének fejlesztésében, a problémák kreatív megoldásának feltárásában, valamint az összetett fogalmak és elvek megértésében.

A kritikai gondolkodás a mélyreható gondolkodás és a problémák elemzésének képességeként definiálható, a problémamegoldás kritikus gondolkodásra ösztönzi a tanulókat azáltal, hogy nehéz problémák megoldására és matematikai ismereteik kreatív alkalmazására készíteti őket. Ezáltal jobban megérthetik, hogy miért működnek bizonyos matematikai megoldások, és hogyan alkalmazhatók a való világban.

A problémamegoldó gondolkodás fogalma

A problémamegoldó készségek tanításához először is meg kell érteni a problémamegoldás fogalmát. A problémamegoldást úgy határozzák meg, mint egy adott problémára vagy kihívásra való megoldás megtalálásának folyamatát. Oktatási környezetben a problémamegoldás olyan feladatokra utalhat, mint például egy matematikai egyenlet kidolgozása. Ha megtanítjuk a diákoknak, hogyan közelítsék meg és oldják meg a problémákat, az segíti őket a kritikai gondolkodás képességének fejlesztésében, amelyet az osztályteremben és azon kívül is hasznosítani tudnak. Ez segíthet nekik abban is, hogy jobb tanulási szokásokat és erősebb szervezési készségeket alakítsanak ki. (Kontra 1996)

A problémamegoldás lépései

Pólya György (Pólya 1971) a feladatmegoldások problémáját elsősorban a gyakorlat oldaláról közelíti meg, s támpontokat ad a megoldás menetéhez.

A problémamegoldásban a következő négy lépést különbözteti meg.

1. lépés: A probléma megértése, a cél meghatározása.
2. lépés: Tervezzük meg a probléma megoldási stratégiát.
3. lépés: Hajtsuk végre a stratégiát, ellenőrizzük és módosítsuk, ha szükséges.
4. lépés: Ellenőrizzük és járjuk körbe a megoldást.

A problémamegoldás gyakorlása

A problémamegoldási képesség fejlesztésének legnagyobb nehézsége, hogy a fejlesztés hosszú folyamat, így iskolai keretek között nehéz megvalósítani a heti óraszámok és a tananyag mennyisége miatt.

Felmérés

A problémamegoldó képességek fejlődésével kapcsolatos kutatásunk részeként felmérést végeztünk a 10. és 11. osztályos tanulók problémamegoldó képességének felmérésére. A felmérés fő célja a fejlesztendő területek meghatározása volt.

Felmérő feladatsor

1. feladat. Két állomás között a távolság 360 km. Mennyi idő alatt teszi meg ezt a távolságot a 90 km/h sebességgel haladó vonat? Mekkora sebességgel kell haladnia a vonatnak, hogy ezt a távolságot 4 óra 30 perc alatt tegye meg? (Taraszenkova 2014)

2. feladat. Mekkora sebességgel kell haladnia a vonatnak az új menetrend szerint, ha most 4 óra alatt teszi meg a két állomás közötti távolságot, amit a régi menetrend szerint 100 km/h sebességgel 5 óra alatt tett meg? (Taraszenkova 2014)

3. feladat. Péter és Pál egy túraversenyre edzenek. Egyik reggel 8 órakor Péter elindult Debrecenből az 50 km távolságra lévő Nyíregyháza felé, és egyenletesen haladva, óránként 5 km-t tett meg. Másfél órával később Pál elindult Nyíregyházáról Debrecen felé ugyanazon az úton, 8km/h sebességgel. Péter indulásától számolva mennyi idő múlva tettek meg ugyanannyi utat? Milyen messze voltak ekkora egymástól? (Matematika felvételi feladatok 8. osztály, 2012)

4. feladat. Kovács úr minden hétköznap reggel pontban 8 órakor indul el a házuk elől gépkocsival a munkahelyére. Ha 40 km/h átlagsebességgel halad, akkor 3 percet késik. Ha átlagsebessége 60 km/h, akkor 3 perccel a hivatalos munkakezdés előtt ér a munkahelyére. Mekkora átlagsebesség esetén lesz Kovács úr pontosan a munkakezdésre a munkahelyén? (Egyed 2010)

A felmérő feladatsor 4 mozgással kapcsolatos feladatból állt, melyek a következő kérdésekre adtak választ:

- Ismeri-e a diák az $S=v \cdot t$ képletet?
- Tudja-e alkalmazni a képletet?
- Érti-e a feladatok szövegét?
- Fel tud-e állítani egy egyenletet?
- Meg tudja-e oldani az egyenletet?

A felmérés eredményei

A felmérést 30 diák töltötte ki azzal a céllal, hogy meghatározzuk a problémás területeket.

Az 1. feladattal azt szeretnénk volna kideríteni, hogy a diákok ismerik-e az $S=v \cdot t$ képletet, tudják-e alkalmazni, illetve tudják-e, hogy csak azonos mértékegységek esetén tudunk számolni. A következő táblázat azt mutatja, hogy hány diáknak sikerült megfelelni ezeknek a kritériumoknak.

1. táblázat. A felmérő feladatsor 1. feladatának eredményei

Képlet ismerete	Első kérdés	Mértékegységváltás	Második kérdés	Helyesen megoldotta
27	24	10	9	9

Látható, hogy a képletet 30-ból 27 diák ismerte, viszont csak 24-en tudták, hogy melyik betű mit jelöl, így a feladat első kérdésére 24-en adtak helyes választ.

A második kérdés megválaszolásához mindössze 10 diáknak sikerült átalakítani a 4 óra 30 percet 4,5 órára, viszont csak 9 diák tudta elvégezni az osztást, így erre a feladatra helyes megoldást 9 tanuló adott.

A 2. feladat a tanulók szövegértelmezési képességeire koncentrált. Az alábbi táblázat mutatja, hogy hányan tudták megoldani ezt a problémát.

2. táblázat. A felmérő feladatsor 2. feladatának eredményei

Felismerte, hogy ugyanazt az utat kell megtennie	Helyesen értelmezte a feladat szövegét	Helyesen megoldotta
21	13	9

Ezt a feladatot a diákok többsége aránypárral próbálta megoldani, így azt az eredményt kapták, hogy a vonatnak 80 km/h sebességgel kell haladnia, hogy 4 óra alatt megtegye azt az utat, amit 100 km/h sebességgel 5 óra alatt tesz meg. Nyolc diák ezt az eredményt elfogadta, négyen rájöttek, hogy a kapott sebesség nem helyes, viszont nem találtak más módszert. Mindössze 9 tanuló oldotta meg ezt a problémát tökéletesen.

A 3. feladat szintén a szövegértelmezésre koncentrált, valamint arra, hogy a diákok fel tudnak-e állítani egy egyenletet szöveg alapján. A feladathoz 11 tanuló kezdett hozzá, a többiek nem értették, hogy mi van megadva és mit kell meghatározni.

3. táblázat. A felmérő feladatsor 3. feladatának eredményei

Helyesen értelmezte a feladat szövegét	Egyenlettel oldotta	Nem egyenlettel oldotta	Helyesen megoldotta
11	2	4	3

Öten fel tudták az adatokat vázolni, rájöttek, hogy mit kell kiszámolni, viszont nem találtak erre megfelelő módszert. Ketten sikeresen felírták az egyenletet és meg is oldották, négyen lépésenként leírták, hogy melyik órában hol járnak a fiúk, viszont ezzel a módszerrel csak egy diák kapott helyes megoldást.

A felmérés 4. feladatát senki nem tudta megoldani, akik hozzákezdtek csak átlagot vontak a 40 km/h és 60 km/h sebességekből, és válaszként 50 km/h-t írtak, ami nem helyes.

A felmérés alapján a következő területek bizonyultak problémásnak:

- Szövegértelmezés;
- Mértékegységváltás;
- Osztás;
- Egyenlet felállítása szöveg alapján.

Kidolgozott tananyag

A problémás területek meghatározása után tananyagot készítettünk, amely ezen területek fejlesztésére koncentrált. A tananyagban 15 mozgással kapcsolatos feladat és annak megoldása szerepel a Pólya György által megfogalmazott lépéseket követve, könnyebbek és nehezebbek egyaránt. A tananyagot 3 darab tanóra keretében oldottuk végig a diákokkal. Az alábbiakban a tananyag egy feladata és megoldása szerepel.

Gáspár és Vince kitalálták, hogy körbeciklizik a Velencei-tavat (32 km). Dél-élelt 10 órakor indultak el ellentétes irányban. Vince óránként 18 km-t, Gáspár 22 km-t tett meg. Mikor találkozott a két gyerek? A kiindulási ponttól milyen messze találkoztak a fiúk? (Matematika tankönyv, 8. osztály, 2017)

Megoldás:

1. lépés: A probléma megértése, a cél meghatározása.
Foglaljuk táblázatba az adatainkat!

4. táblázat. A feladat adatainak összegzése

	S, km	$v, km/h$	t, h
Gáspár	$22x$	22	x
Vince	$18x$	18	x

Ebben a feladatban a legfontosabb, hogy a diákok felismerjék, hogy mivel a fiúk egyszerre indultak, ezért mindketten ugyanannyi ideig bicikliztek a találkozásig, jelöljük ezt x -szel. A sebességek adottak, Gáspár sebessége 22 km/h, Vincée pedig 18 km/h. Az $S=v \cdot t$ képletet alkalmazva pedig felírhatjuk a fiúk által megtett utakat.

$$t-?, S_{Vince}?$$

2. lépés: Tervezzük meg a megoldás lépéseit.

Mivel tudjuk, hogy a fiúk ellentétes irányban indultak és kör alakú pályán bicikliznek, ezért amikor találkoztak a kettejük által megtett utak összege egyenlő a teljes úttal, ami 32 km. Tehát felírhatjuk a következő egyenletet:

$$22x + 18x = 32.$$

3. lépés: Hajtsuk végre a megoldási stratégiát.

- Oldjuk meg az egyenletet!

$$22 + 18x = 32.$$

$$40x = 32.$$

$$x = 0,8.$$

Tehát 0,8 órát bicikliztek a fiúk a találkozásig, ami $0,8 \cdot 60 = 48$ perccel egyenlő, vagyis 10:48-kor találkoztak a kiindulási ponttól $0,8 \cdot 18 = 14,4$ km-re.

4. lépés: Ellenőrzés.

- 48 perc alatt Gáspár $0,8 \cdot 22 = 17,6$ km-t tett meg, Vince 14,4 km-t. A fiúk által megtett utak összege $14,4 + 17,6 = 32$ km, ahogy a feladat feltételeiben is szerepel.

Felelet: 10:48-kor találkoztak, 14,4 km-re a kiindulási ponttól.

Záró mérés

A kidolgozott tananyag levezetése után a diákok megírták a záró mérés feladat-sorát azzal a céllal, hogy összehasonlítsuk a felmérő dolgozat eredményeivel.

A záró mérés feladatsora

1. feladat. Két állomás között a távolság 550 km. Mennyi idő alatt teszi meg ezt a távolságot a 110 km/h sebességgel haladó vonat? Mekkora sebességgel kell haladnia a vonatnak, hogy ezt a távolságot 4 óra 24 perc alatt tegye meg? (Taraszenkova 2014)

2. feladat. Mekkora sebességgel kell haladnia a busznak az új menetrend szerint, ha most 4 óra alatt teszi meg a két állomás közötti távolságot, amit a régi menetrend szerint 80 km/h sebességgel 5 óra alatt tett meg? (Taraszenkova 2014)

3. feladat. Reggel 9 órakor Kristóf elindult Debrecenből az 50 km távolságra lévő Nyíregyháza felé, és egyenletesen haladva, óránként 5 km-t tett meg. Másfél órával később Aladár elindult Nyíregyházáról Debrecen felé ugyanazon az úton, 8km/h sebességgel. Kristóf indulásától számolva mennyi idő múlva tettek meg ugyanannyi utat? Milyen messze voltak ekkora egymástól? (Matematika felvételi feladatok 8. osztály, 2012)

4. feladat. Szabó úr minden hétköznapi reggel pontosan 7 órakor indul el a házuk elől gépkocsival a munkahelyére. Ha 40 km/h átlagsebességgel halad, akkor 3 percet késik. Ha átlagsebessége 60 km/h, akkor 3 perccel a hivatalos munkakezdés előtt ér a munkahelyére. Mekkora átlagsebesség esetén lesz Szabó úr pontosan a munkakezdésre a munkahelyén? (Egyed 2010)

A záró mérés eredményei

A következő táblázat mutatja, hogy a feladatsor 1. feladatának megoldása során milyen sikereket értek el a diákok.

5. táblázat. A záró mérés 1. feladatának eredményei

Képlet ismerete	Első kérdés	Mértékegységváltás	Második kérdés	Helyesen megoldotta
29	28	26	25	25

A 2. feladat a tanulók szövegértelmezési képességeire koncentrál. Az alábbi táblázat mutatja, hogy hányan tudták megoldani ezt a problémát.

6. táblázat. A záró mérés 2. feladatának eredményei

Felismerte, hogy ugyanazt az utat kell megtennie	Helyesen értelmezte a feladat szövegét	Helyesen megoldotta
26	24	24

A 3. feladat megoldásánál is szembevetendő különbségeket figyelhetünk meg.

7. táblázat. A záró mérés 3. feladatának eredményei

Helyesen értelmezte a feladat szövegét	Egyenlettel oldotta	Nem egyenlettel oldotta	Helyesen megoldotta
24	24	3	11

Míg a felmérő feladatsorban a 4. feladatot senki nem tudta helyesen megoldani, a záró mérés alkalmával itt is értek el a diákok sikereket.

8. táblázat: A záró mérés 4. feladatának eredményei

Helyesen értelmezte a feladat szövegét	Mértékegységváltás	Egyenlet	Helyesen megoldotta
11	6	7	5

Következtetések

A záró mérés eredményei egyértelműen igazolják Pólya György modelljének hatékonyságát, a fejlődés a nehezebb feladatokon szembetűnő. Megfigyelhető, hogy javult a tanulók szövegértése.

A diákok problémamegoldási képességének fejlesztésére kidolgozott tananyag során a tanulók problémamegoldási képessége fejlődött, nehezebb feladatokat is sikeresebben oldottak meg. A tanulók pozitívan álltak hozzá a problémák megoldásához, igényelték a tárgyi tevékenységgel szemléltetést, kísérletezést, saját maguk is kitaláltak hasonló tevékenységeket. Meghallgatták, továbbfejlesztették egymás ötleteit, képesek voltak egyéni gondolkodás után közös munkára. Fejlődött a megoldások leírása, a hallgatók több szöveges indoklást írtak.

A humán osztályokban tanulók problémaalkotási képessége sokat fejlődött, képesek lettek új problémákat találni adott helyzethez, vagy adott probléma folytatásaként. Az új kérdések megfogalmazása is pontosabb, lényegretörőbb lett.

Hivatkozott irodalom

- EGYED László (2010): *Mozgással kapcsolatos feladatok*. Magas szintű matematikai tehetségnevelés, Baja
- ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET (2017): *Matematika tankönyv 8. osztály*. Magyarország, Eszterházy Károly Egyetem
- LESTER, F. K. Jr. (2009): *Methodological Consideration in Research on Mathematical Problem-Solving Instruction*. In E. A. Silver (Ed.), *Teaching and Learning Mathematical Problem Solving: Multiple Research Perspectives* (pp. 41-69). Routledge, New York and London
- KONTRA József (1996): *A probléma és a problémamegoldó gondolkodás*. Magyar Pedagógia, 4. szám, Kaposvár, 341–366 o.
- PÓLYA György (1971): *A problémamegoldás iskolája, II. kiadás*. Tankönyvkiadó, Budapest
- TARASZENKOVA N. A. (2014): *Matematika tankönyv az általános iskolák 6. osztálya számára*. Bukrek, Csernyivci

AZ OLVASÁS IRÁNTI ATTITÚD VIZSGÁLATA AZ ESZENYI BÁZISISKOLA ALSÓ TAGOZATOS TANULÓINAK KÖRÉBEN

Csucska Petra – Csopák Éva

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia,
Oktatási Intézményvezetés Tanszék*

Kutatásunk témája Az olvasás iránti attitűd vizsgálata az Eszenyi Bázisiskola alsó tagozatos tanulói körében. Témánk talán a legidősebb a mai világban, hiszen manapság egyre kevesebb időt fordítunk az olvasásra, a számítógépek, okostelefonok pedig érdekesebbek lehetnek a gyermekek számára, mint egy könyv.

A gyermekek viselkedése és szokásainak kialakítása a családban kezdődik, majd az óvoda, iskola egészíti ki azt. Az olvasással kapcsolatos attitűdök is elsősorban a családban, a szülői házban látottak alapján alakulnak ki. Ezért fontosnak tartjuk, hogy a szülői és a pedagógusi minta is követendő legyen a gyermek számára, tehát leginkább akkor vagyunk hitelesek, ha mi magunk is kellő figyelmet fordítunk az olvasásra, így a gyermekek is ezt látják tőlünk.

Olvasásról és az olvasási szokások változásáról megoszlanak a vélemények a könyvtárosok, tanárok, olvasással, irodalommal foglalkozók, az olvasni szeretők körében. Olvasáskutatók több évtizede vizsgálják a társadalom különböző rétegeinek olvasási szokásait, az olvasás történetét, menetét. Keresik a megfelelő módszereket.

Kutatásunkban az Eszenyi Bázisiskola 2–4. osztályos tanulói körében vizsgáljuk az olvasási szokásait. Leginkább arra keresve a választ, hogy ebben a korosztályban mennyire szeretnek olvasni a gyerekek, mennyi időt fordítanak rá, valamint, hogy mennyire befolyásoló tényező a szülők végzettsége, a szülői példa, a nemek közötti különbség.

Olvasásról és az olvasási szokások változásáról megoszlanak a vélemények a könyvtárosok, tanárok, olvasással, irodalommal foglalkozók, az olvasni szeretők körében. Egyesek a Gutenberg-galaxis végéről beszélnek az Amazon e-könyv-olvasója, a Kindle megjelenése kapcsán, mások pedig arról, hogy az internet egyre inkább kiszorítja a könyveket, a papíralapú olvasást a régi, megszokott helyéről. Viták folynak arról évek óta, hogy az internet helyettesítheti-e a könyvtárat, hogy a jövő mennyiben lesz az e-booké. A modern világnak köszönhetően változnak olvasási szokásaink (Varga 2012).

A netgeneráció olvasási szokásai

Kommunikációs szakemberek, pszichológusok, kutatók vagy épp pedagógusok más-más szemszögből írták le jellemzőiket, mégis hasonlóan vélekedtek a „digitális bennszülöttekről”. E generációt ismernünk kell, mit gondolnak az olvasásról, az irodalomról. Megváltozott fiziológiai sajátosságaik alapján is feltételezhetjük, hogy e téren jelentősen eltérnek az előző nemzedékektől (Gyarmathy 2012).

Általában egyetértés van abban, hogy ez az 1995 után született korosztály gondolkodásában, kulturálistermék-fogyasztási szokásaiban, kapcsolatgazdálkodásában lényegesen eltér a korábbi nemzedékektől. Külön érdekesség, hogy ez a generáció az első a történelem során, akik nem a szüleiktől sajátítottak el a fontos ismereteket. Sőt, jellemzően ők okítják az előző generációt a digitális technika és kultúra sajátosságaival kapcsolatban (Varga 2012).

Az úgynevezett „Z-k”, vagyis Z-generáció érezhetően másképp viszonyul az olvasáshoz és az irodalomhoz is. A digitális korban senki nem olvas már ugyanolyan hatékonyan, mint a múlt században. A hosszú tájleírásokat átugorja még az irodalmat kedvelő olvasó is. A képzetalkotás által nyert élmények ismeretet, tudást jelentettek, amíg képekben nem volt elérhető annyi információ, mint manapság. Ez a generáció tartózkodik az élményszerző olvasástól, helyette az információszerzés lett fontosabb, érdekesebb számukra (Greenfield 2009).

Szeretnék hivatkozni egy tanulmányra. A netgeneráció olvasási attitűdje – 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulmány címmel közölt tanulmányt az *Új Pedagógiai Szemle*. A tanulmányt dr. Gombos Péter, Hevérté Kanyó Andrea és Kiss Gábor jegyzik. Arra keresték a választ, hogyan változtak a Marc Prensky által digitális bennszülötteknek nevezett generáció olvasási szokásai az őket megelőző generáció szokásaihoz képest. A kutatás 2012 őszétől 2013 tavaszáig tartott, célközönsége a középiskolás korosztály volt (60,77% gimnazista, 29,93% szakközépiskolás, 9, 31% szakiskolás), s a kiküldött kb. 700 kérdőívből 548-ra válaszoltak értékelhetően a diákok (Gereben 1992).

A tanulságok a következők:

Nem okolhatjuk kizárólag az internetet, ha nem olvas a gyerek. Ha ki marad az esti mese, az az olvasási kedvet is csökkenti. A lányok ma már nemcsak szerelmes regényeket olvasnak, hanem fantasyt is. A gyerekek az irodalmi szövegeket leginkább réginak és nehezen érthetőnek ítélik, a tanárok feladata, hogy változtassanak ezen.

A fiatalok a szabadidejüket leginkább a barátaikkal töltik, ezt követi a zene, a számítógép és a sport. A lista végén a plázázás van, amit alig valamivel előz meg az olvasás, mindegy, hogy információszerzésre irányul-e, vagy szórakozásra.

A megkérdezettek 33, 58%-a 1-2 órát töltött a számítógép előtt napon-ta. A több mint 4 órát megjelölőknél 14% volt a fiúk, 11% a lányok aránya, ám azok között is több volt a fiú, akik nem mindennap használják a számítógépet. A fiatalok főleg csetelésre és a közösségi oldalakon való jelenlétre használják az internetet, szótárazni a netről 42, 34%-uk szokott.

A megkérdezettek 14,05%-a egyetlen könyvet sem olvas el egy évben. A lányok jobban szeretik a verseket.

A vámpíros könyveket szinte ugyanannyira kedvelik a fiúk (28%), mint a lányok (29%). A fantasztikus irodalomért a fiúk rajonganak jobban, de nem annyival jobban, mint mondjuk 20-25 éve. A *Harry Pottert* a megkérdezettek 56,02%-a, az *Alkonyatot* 41,97%-a olvasta.

A válaszadók 60,04%-ának rendszeresen meséltek este, 13,32%-ának egyáltalán nem. A rendszeresen mesét halló válaszadók 42, 86%-a elolvas havi egy könyvet, a mesét nem hallóknak viszont csak 30,14%-a. Tanulságos, hogy azok között, akik egy regényt sem olvasnak el évente, kétszer akkora azoknak az aránya, akiknek nem meséltek gyerekkorukban. „Szerintem az olvasás...”, indították mondatot a kérdőív összeállítói, és 7 lehetséges befejezést ajánlottak fel a rendkívül fontostól a ma már nem fontoson át a cikiig. A cikit a válaszadók alig több mint 1%-a jelölte meg, a rendkívül fontost 44, 16% (Nagy 1993).

A kutatás előzménye, módszere

Kutatásunk vizsgálati alanya az Eszenyi Bázisiskola 2., 3. és 4. osztálya volt.

A kutatás felméréséhez online kérdőíves módszert alkalmaztunk, mivel először a koronavírus-járvány, majd a háborús helyzet is megnehezítette kutatásunk véghezvitelét (N=60).

Kutatásunk célja volt, hogy átfogó képet kapjunk a kiválasztott osztályok olvasási szokásairól, és arról, milyen szerepet játszik az életükben a tanulás.

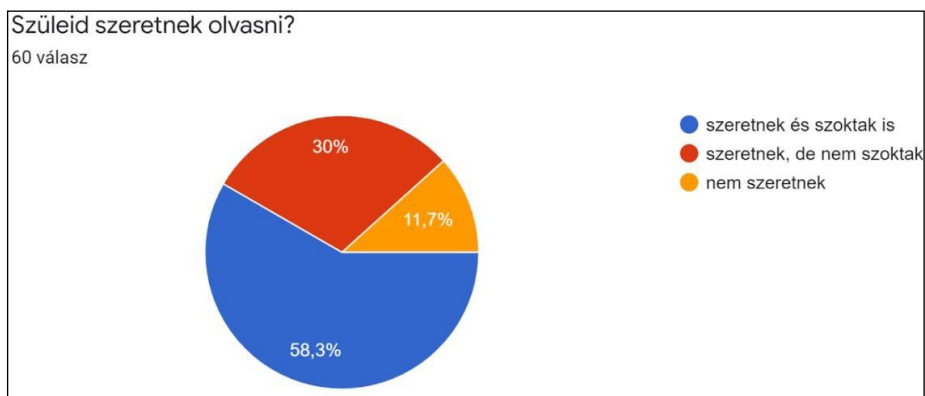
A következő hipotéziseket állítottuk fel a kutatás kezdetén:

H1: Azok a gyerekek, akiknek szüleik nem szeretnek olvasni, nagyobb valószínűséggel ők sem szeretnek.

H2: A gyermekkori meseolvasás hatással van arra, hogy nagyobb körükben olvasnak-e önállóan a gyerekek.

H3: A gyermekek kevesebb időt töltenek olvasással, mint számítógépezéssel.

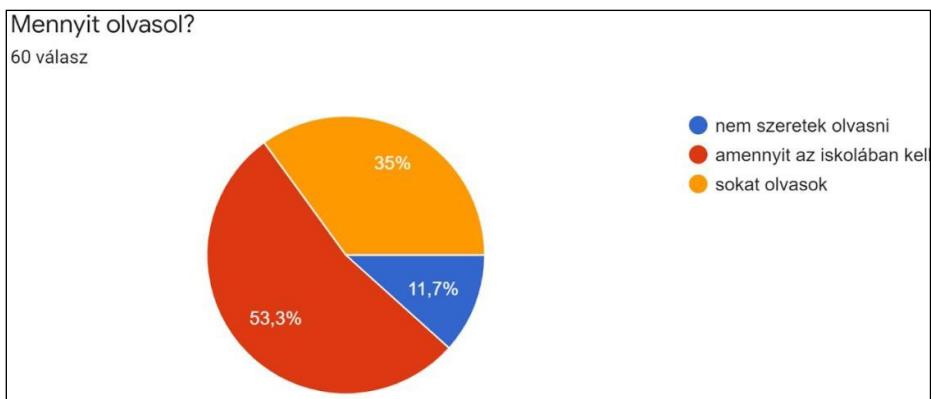
H4: A lányok átlagosan több könyvet olvasnak egy év alatt, mint a fiúk.



1. ábra. Szeretnek-e a szülők olvasni? (Forrás: Saját kutatás)

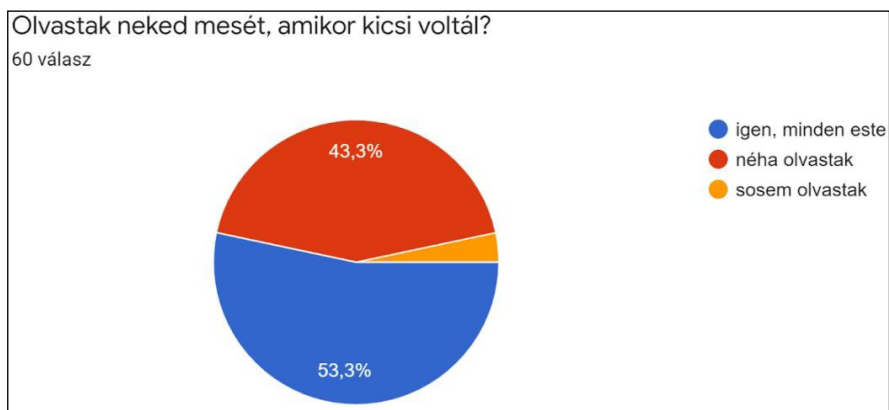
A kutatás eredményei, következtetések

H1: Azok a gyerekek nem szeretnek olvasni, akiknek szülei szintén nem. A 12. kérdésben (1. ábra) 7 válasz érkezett arra, hogy a szülők nem szeretnek olvasni. Pontosán ez a 7 gyermek válaszolta a 7. kérdésben (2. ábra) azt, hogy ők sem szeretnek olvasni, így a hipotézisünk bebizonyosodott.



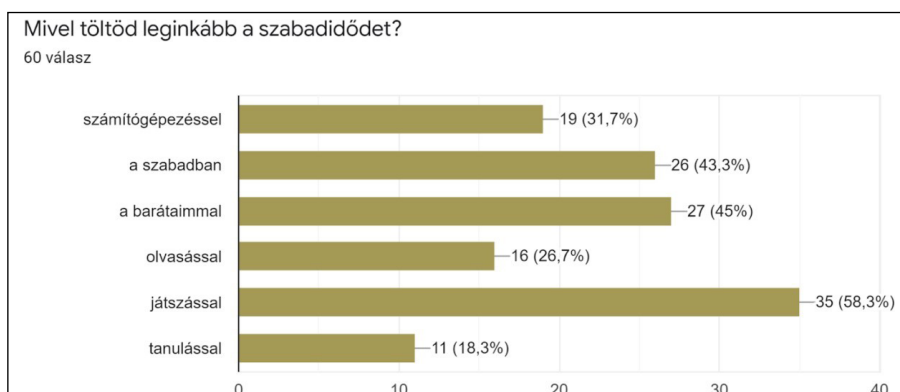
2. ábra. Mennyit olvasnak a gyerekek? (Forrás: Saját kutatás)

H2: Azok a gyerekek, akiknek nem olvastak gyermekkorukban mesét, most sem szeretnek olvasni. A felvetésem igaznak bizonyult. A 13. kérdésnél (3. ábra) 2 gyermek válaszolta azt, hogy neki nem olvastak mesét. Ez a két gyerek megtalálható azon válaszadók között, akik a 12. kérdésben (1. ábra) azt választották, hogy ők nem szeretnek olvasni.



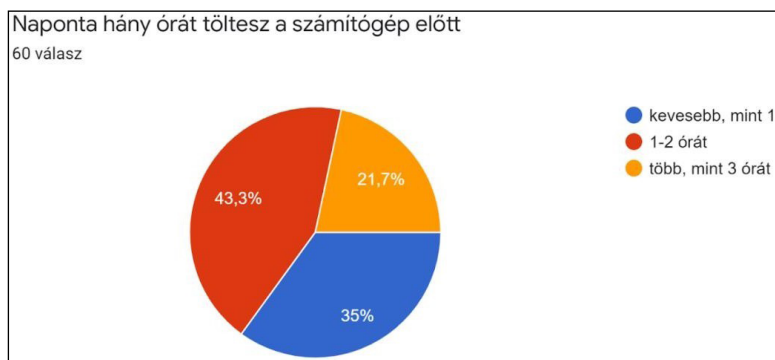
3. ábra. Olvastak-e a tanulóknak mesét gyermekkorukban? (Forrás: Saját kutatás)

H3: A gyermekek kevesebb időt töltenek olvasással, mint számítógépezéssel. Az 5. kérdésben (4. ábra), ahol a gyerekeknek ki kellett választani kedvenc szabadidős tevékenységeiket, utolsó előtti helyre került az olvasás, míg a számítógépezés megelőzte ezt.



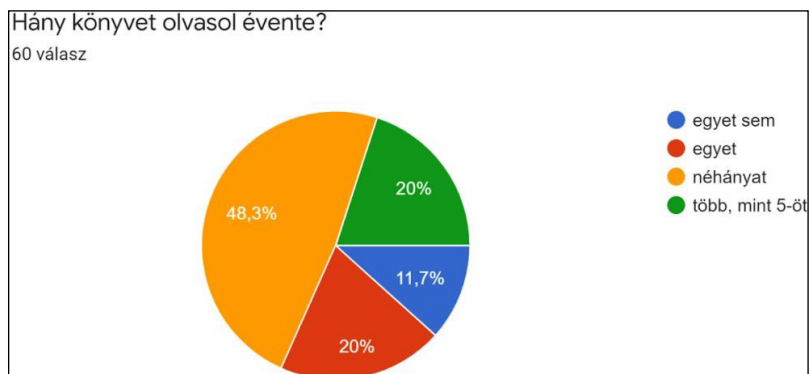
4. ábra. A gyerekek szabadidős tevékenységeiknek eloszlása (Forrás: Saját kutatás)

Szintén a hipotézist bizonyítja, hogy a 6. kérdésben (5. ábra) 39 válaszadó minimum 1, de akár több mint 3 órát is eltölt egy nap számítógépezéssel. A 7. kérdésben (2. ábra) 39 gyerek válaszolta azt, hogy nem szeret olvasni, és csak annyi időt tölt vele, amennyit az iskolában szokott. Csak 21 olyan válaszadó volt, aki önszántából is sokat szokott olvasni. Mivel ez a szám alacsonyabb, mint a számítógép használóké, ezért ez az állítás is igaznak bizonyult.



5. ábra. A gyerekek számítógép előtt töltött ideje (Forrás: Saját kutatás)

H4: A lányok átlagosan több könyvet olvasnak egy év alatt, mint a fiúk. A negyedik hipotézis igaznak bizonyult. A 10. kérdésre (6. ábra), mely az volt, hogy hány könyvet olvasnak évente, a válaszok nemek szerinti eloszlása a következő volt: 7-en egyet sem, ebből 6 fiú és 1 lány. Szintén 7-en több mint 5 könyvet, ebből 2 fiú és 5 lány. A „néhányat” és az „egyet” válaszokra szinte azonos volt a nemek közötti válasz, így jól látható, hogy átlagosan a lányok olvasnak többet a fiúkkal szemben.



6. ábra. Mennyi könyvet olvasnak a gyerekek egy év alatt? (Forrás: Saját kutatás)

A javaslatok megfogalmazása a kutatás eredményei alapján

Kutatásunk eredményesnek bizonyult, ezek az adatok hasznosak lehetnek azoknak, akik szintén a kisiskolások olvasási szokásait vizsgálják, összehasonlítási alap lehet számukra. De hasznos adatokat és eredményeket tartalmaz az alsós tanítók és a szülők számára is.

Egy átfogó képet kaphattunk a gyerekek olvasási attitűdjéről, annak befolyásoló tényezőiről. A gyerekek egyre kevesebbet olvasnak, ennek legfőbb

oka az, hogy a családban nem lát ilyen téren megfelelő példát, a szülők nem kezdik el gyermekkorban kialakítani az olvasás iránti szeretetet gyermekeikben. Szintén nagyban befolyásoló tényező a számítógép, az okostelefon, a televízió. A gyermekek nem szeretnek olvasni, hisz ezeknek köszönhetően már kész képet kapnak mesék, filmek, videójátékok által, így nem fejlődik olyan mértékben személyiségük, mint a könyvek által. Ez a legfőbb oka annak, hogy szükséges mihamarabb változtatni ezen. Úgy gondolom, a gyerekek olvasási szokásainak javítását a családban kell elkezdni. A szülőnek megfelelő példát kell mutatnia, majd az iskolában a tanítóknak folytatni ezt.

Hivatkozott irodalom

- Adamikné Jászó A. (2002): Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig. Trezor Kiadó, Budapest
- Adamikné Jászó A. (2006): Az olvasás múltja és jelene. Trezor Kiadó, Budapest. Adamikné Jászó, A. (2003): Csak az ember olvas. Budapest: Tinta Kiadó
- Csépe V. (2001): Az olvasás fejlődése kognitív pszichológiai nézőpontból https://www.researchgate.net/publication/250980626_Az_olvasas_fejlodesekognitiv_pszichologiai_nezopontbol (Letöltés ideje: 2022. 01. 16.)
- Gereben F. (1982): Olvasás és társadalom. Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia. Szöveggyűjtemény. OSZK KMK.
- Gereben F. (2012): Hagyományos és/vagy digitális olvasás? Könyvtári Figyelő, Budapest. Gereben F. (2017): Mit tud az olvasásszociológia a magyar olvasáskultúráról? Magyar Művészet, Budapest
- Gombos P. (2015): A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. In: Kortárs gyermekirodalom az alsó tagozaton. Széchényi Kiadó, Budapest
- Greenfield, S. (2009): Identitás a XXI. században. HVG Könyvek, Budapest. Gyarmathy É. (2012): Diszlexia a digitális korszakban. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Molnár E. K. (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa, K. (szerk.). Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest

GAMIFICATION – TESTS OF STRENGTH IN THE DIGITAL SPACE FROM AN EDUCATOR'S PERSPECTIVE

Jaskóné Gácsi, Mária

*University of Miskolc Faculty of Humanities and Social Sciences
maria.gjasi@gmail.com*

Introduction

Public education faces challenges in today's technology-rich world and how to effectively channel technology into education is an important question. The importance of the learning environment is not a matter of debate, but there are a number of implications that need to be mentioned. For example, the growing trend towards gamification and tests that allow instant assessment, which point to a revival of behaviourism's theory of learning and how it shapes our understanding of learning. Of course, theories of learning are constantly co-existing in pedagogical thinking, for example social constructivism is making a comeback in online collaborative learning.

Although there is a long tradition of mixing education with play, if you like, the relationship between play and education, for example puzzle solving has been used in the classroom before, the concept of gamification only started to be introduced in 2010, presumably thanks to Jesse Schell's presentation at the Game Developers Conference, but the term already existed, albeit not so long ago (since 2008) (Balogh 2017).

The most direct form of gamification is the game-like school, which is fully geared towards "game-like learning". Students are given quests instead of lessons and experience points instead of grades. It is not about using actual games, but about transposing terms adapted from games to school life. The example of the Quest to Learn school in New York City suffices (Balogh 2017).

In my paper, I seek answers to the following questions through background knowledge and opinions on gamification, as well as related research and domestic practice: what should teacher education do differently to develop a more differentiated concept of learning in teachers? I intend to reveal that gamification can be done in the wrong way...

It also raises the question of how and/or what should be done differently with the opportunities offered by ICT to make these tools truly effective, confident tools for beginner (and even advanced) teachers?

I am about to seek answers to these questions through research, documentary analysis, case studies and practical results, so that my thesis can serve as a lesson for professionals, summarising both the theoretical and practical orientations of the issue, as to this day, gamified education is not an integral part of teacher education (and further training), despite the fact that the 21st century has not yet brought a new era of learning and learning through gamification. In the 21st century, the results of several researchers have already pointed to successful motivational procedures in the development of games (which does not mean the use of games, which have been an integral part of school practice, but the integration of game mechanisms into everyday practice and classroom organisation).

However, it is also worth mentioning, that in schools games have been considered a 'peripheral' method and typically play only a 'reward' or 'deduction' role, despite the fact that for some time now it has been possible for students to learn whole parts of the curriculum - and, as I will show, complex courses - solely through games (Fromann - Damsa 2016).

All this is particularly necessary as the generation gap widens and this process - partly due to the information revolution - challenges teachers the most. It can also be argued that it is no longer only novice teachers who face career guidance difficulties, and that they may even be in a more favourable situation, as they are closer in age to the generations known as the 'digital natives'.

Nevertheless, it is only in the last few years that gamification has become a priority area for educational research. There is a growing number of studies analysing the topic, but the terminology is not yet clear and therefore either the assessment of its impact or the evaluation of the concept itself can be problematic.

Studies on the subject (Buckley and Doyle 2016; Dicheva et al. 2015; Groening and Binnewies 2019; Ibáñez et al. 2014; Lister 2015; Mekler et al. 2013; Figueroa 2015; Rego 2015) have revealed that gamification is an effective method, which at its simplest definition is simply the use of game elements and game design elements in a non-game environment (Kenéz 2016).

However, there is a broader definition that adds that they are designed to make learners/students more motivated and engaged in learning (Fromann - Damsa 2016, Jaskóné 2020).

Effects of gamification, main related research of the topic

One of the main advantages of gamification is that it is an excellent way of adapting lessons and courses to the individual learning style, habits and behaviour of the learners/students. The work invested is reflected in better results and also in increased motivation and a more positive student experience, says Kenéz.

What could be the explanation for the fact that the impact of gamification, although it seems to be fundamentally positive, is not yet clear in the educator community?

Clark et al. believe that the lack of positive effects of gamification is related to the specificity of working memory and long-term memory, memory capacity, and therefore suggest that when designing gamified learning, the instructor should focus on ensuring that attention does not become fragmented and that certain levels of redundancy are not exceeded during gamified learning. (Clark 2006). I also think it is important to note that research does not always use consistent terminology, nor does it interpret all learning situations.

Also, a major obstacle in evaluating the impact of gamification can be that the majority of studies are theoretical and definitional and only 30-40% of them present a concrete process with results.

The author points out that Dominguez and his colleagues, when examining the impact of gamification, found that although it made students more motivated, it had no effect on their progress, while Hanus and Fox's research, which examined a group of students studying a gamified course and a group of students studying a traditional course for 16 weeks, found that the motivation of the gamified group was lower than that of the students studying in a traditional way. Hanus and Fox tested the effects of gamification in their study of two groups of students who took an online course. One group used gamification elements while the other did not. The results showed that the group that used gamification was more motivated to learn online and was more likely to complete the course. Gamification also increased the average course score and reduced the number of errors made by the learners. The researchers also looked at which gamification elements work the best. The most popular elements included scoring, leveling and virtual rewards.

Overall, the research conducted by Hanus and Fox shows that gamification can be useful in online learning and can increase motivation, performance and achievement (Jaskóné 2020, 106). According to Kenéz, there are basically two trends in gamified education. One focuses on students' work, motivation and their experience of inclusion, while the other is a trend related to the advance of e-learning, IT technologies in (higher) education, which can also feed gamified learning).

There are several applications that support the concept of the digital classroom and are intended to support classroom activity (or even replace it in some circumstances, as has been the case recently). There are also several platforms that enable parental engagement, as well as apps that provide a framework for gamification and make it spectacular for students to track progress and provide feedback (Class Dojo, Socrative, Get Kahoot! Classtools, Redmenta.) (Kenéz 2016, 278)

How to play?

The key is to always have a goal that you want to achieve. Think about why you need it and whether and how it can support your specific goals. Goals can be classroom-based (e.g. higher student/student attendance, more active attention) or they can support work at home.

It is worth choosing one objective at a time first and then turning it into a measurable indicator.

It is essential to understand that play is a process in which players go through different phases. Gamification starts with the on-boarding phase, followed by the phase where learners/students are forced to change, even by stepping out of their comfort zone (e.g. to engage with the material before the thesis/exam), which is called the habituation phase. The element of gamification is voluntary, so there is no such thing as forced gamification, which would destroy the very motivation we are trying to arouse. The so-called master level is known, the end of the game, during which higher goals must be found (Kenéz 2016, 278).

Is it possible that the motivation problems I referred to in my previous writings were caused by the fact that only the teachers were motivated? It is possible that there were no specific stages, or that these were not always agreed with the students by the teachers, or that they were not aware of them in some way, or that they could not be involved as a matter of course (we do not know the answers to these questions, but it would be worthwhile to conduct research on gamification practices, not only among teachers/educators, but also among students/learners, to find out how they perceive what the teacher/educator thinks of as successful gamification).

According to Rigóczki, the game should have a story (involving a sequence of events and an end goal), visuals (visualisation), definite stages (tasks with rewards), immediate and continuous feedback, independent, optional but rewarding small missions, points, badges, and leaderboards to indicate achievement. There should be clear levels that represent stages of progress.

Of course, as the author stresses, only voluntary, transparent and successful means of making education playful can be used.

At the same time, what he emphasises in this context is that it should be broken down into elements and that it should be possible to join in or catch up at any time. For example, it could be possible to restart the scoring for each topic or to give a separate reward after each chapter (Kenéz 2016, 279).

Gamification experiments in everyday educational practice

The learning process can be gamified in two parts: in the course of the lesson (through content gamification) and in the assessment and evaluation.

For the first form, a growing number of suitable software has already been published, such as Class craft and MinecraftEdu, or the Hungarian-developed Okos Doboz, which offers exercises for both lower and upper primary school and secondary school, which can be searched by class, subject and topic, and the exercises are typically similar in structure to paper exercises. And they do not contain important elements of gamification, such as no visualisation of gains and no extra credit for correcting an incorrect answer. Redmenta is a similar type of platform. In general, it allows for the easy creation of worksheets to facilitate the work of teachers.

Classtools is an English-language program that includes several types of tasks and games (e.g. Facebook profiles for famous people, arcade-type games, teacher-made puzzles). Classtools is a valuable resource for teachers and students looking for fun and interactive ways to learn and engage with educational material. One of the most popular tools in Classtools is the "Fakebook" generator, which allows users to create fake social media profiles of historical or literary figures, as well as of themselves. Another popular tool is the "Arcade Game Generator", which allows users to create their own educational games such as quizzes, matching games and word searches.

Gamification can not only support learning, but can also be used to measure the effectiveness of education, i.e. assessment. Gamified assessment is a method that puts the assessment process in this context.

Gamified assessment allows students to experience the assessment process as a positive experience and to be more motivated to improve their results. It also provides teachers with the opportunity to monitor students' products and to better focus on students' individual rates of progress. Fromann and Damsa report on their experiences as lecturers at the Institute of Psychology at the University of Pécs. Their work supports the fact that gamified assessment systems (also known as point and level systems) can be used to accumulate

points for students, so that the developmental side of assessment can dominate rather than the qualitative side, because while traditional assessment is based on averages, these points also provide a sense of continuous progress. Even if the student achieves only a low score (which in the case of a merit-based education would give a sense of failure), he or she feels that he or she has made progress, even if only a little, towards the next level.

This method of assessment can be motivating not only for students but also for teachers, as it provides them with a continuous, weighted view of their students' progress and detailed performance over the semester, and thus allows them to personalise their feedback systems. Points systems can also be extended with other elements that help to provide feedback to students at lower levels, e.g. if a student completes a specific task or reaches a certain level, the system rewards him/her with a certificate or a special badge (badges are used to evaluate an exceptional event). By using points, levels and badges, a complex, progress-based assessment system can be built up (Fromann - Damsa 2016).

The name of Tibor Prievara, who is considered the "pioneer" of this topic and the most prominent figure in Hungary, and who uses gamification as a daily working tool, is worth mentioning. He believes that in order for teachers to do meaningful work, a change in pedagogical approach is needed, with new principles and new paradigms. This is how he put it 10 years ago, when digital education was barely known, when the equipment of institutions consisted of a digital whiteboard at most, and when the teacher's "digital education" was the creation of an animation, certainly in class and typically in face-to-face teaching. He then (in 2012!) recommended the NING program, which - still a curiosity at the time - was able to bring together everything that happened during the lesson, even outside the classroom.

On this site, she constantly communicated with her group, created forums for them and constantly stressed that the children she taught had a lot of freedom in what they learned. (Tibor Prievara's example is relevant not only because he was one of the first teachers in our country to try to introduce gamification as a daily tool in education, but also because we are usually talking about its use in higher education, whereas he used it in secondary schools, where students do not show up in class because they necessarily want to be there, but typically because they are of compulsory school age. An adapted circular letter, in which he could write to the students on a regular basis (e.g. that a class that was supposed to be cancelled or that will be held). It is possible to publish files, among other things, in "high mode". This is no longer a novelty, but 11 years ago it required a very advanced - and still feasible - teaching approach.

All forms of online education used to be difficult. Hajba also complained about this. He points out that if the motivation does wane, it is worth using "booster" techniques.

He usually sees such opportunities in the area of assessment. This could be to give more points for a given assignment during a certain period (e.g. any assignment handed in between 12:00 on Wednesday and 12:00 on Friday have a bonus of +15% points).

In several gamified systems, there are also many ways to spend points, so the question of what to do with the points has also been raised. If it can be bought off, it can be a shake up of an established system, but Hajba wanted participants to experience this.

Exercises could be submitted several times, with errors corrected, so there needed to be an opportunity for participants to report back to the trainers when they had corrected something. The instructor then had to check again and this could be difficult with larger numbers, so it was introduced that a recheck could only be requested for 15 points, but this caused a lot of resentment from participants as they were forced to spend their points and they saw this as a punishment.

Later, these rules were relaxed and three free re-checking facilities were provided. The lesson he draws from this is that it is not always advisable to include a purchase option in the gamified system, because while in many games this is what gives points meaning (you collect them to buy them), in gamified assessment the points have an output value, as they become a diploma, certificate or even a merit point. Therefore, it may be unnecessary to assign a value to them (Hajba 2015). He thinks that the administration of the course has been the most difficult for him as an instructor. The gamified course was implemented on Google+, which is accessible to anyone, however, he stated that it is not the most optimal platform, but he tried to use it to the maximum. They were also aware that a more advanced LMS already existed at the time, but they wanted to challenge themselves by exploiting this platform. Consequently, the tasks were submitted on Google Forms, and the answers could be continuously modified by the participants using their own Google+ account. This way, all answers were organised. They could also see each other's tasks and learn from each other. (They didn't mind posting the tasks with their own name, but asked for the evaluation with a pseudonym.) The participants' scores were entered into a scoring table, which automatically calculated how many points the participant had and what percentage of the score was needed for the diploma. The table also automatically coloured the cells, so it was possible to see how many tasks were submitted and at what level.

Summary

In my short thesis I have reviewed the areas and feasibility of gamification the ways in which it can be implemented in public education and higher education without necessarily needing a very expensive platform, Google+ is enough. I have also pointed out that it is not enough to know the method, but that a change of attitude is needed, however difficult it may be, because the reason why the two questions I formulated in my introduction are still 'alive' is that, although digital education has appeared and the Internet and online communities play an important role in the lives of young people, for some reason, only sometimes difficult attempts are made in schools, during which the teacher believes that the method has failed. It is not a failure, but the problem lies in its inappropriate, unconscious, unpersonalised, merely obligatory application. For novice teachers to teach using this method, it is a good way to go if they have learned it as students.

Efforts are already being made to do this and perhaps the younger generation is more aware of it than the older ones, who were once reluctant to go to ICT training, but a punitive motivation, as we have seen in Hajba's case, is not helpful. Perhaps the answer to these issues is to be goal-oriented and to make sure that the goals are clear to the participants, that the tasks are really exciting for the learners/students, that the scoring is motivating, that we know how they feel about the given scoring system and that we are always ready to compromise.

Finally, let us return to the initial questions:

What should teacher education do differently to develop a more differentiated understanding of learning in teachers? The answer is: to apply it, consciously, but not in an ad hoc way and not just in theory, but - as we have seen many examples of over the years - to integrate it in a targeted way into the evaluation or even processing process. In any form or all at once. In addition, it is essential that it should also be applicable to training schools, base schools, so that as a teacher trainee you can be oriented in this direction during your career socialisation. However, it should be standard practice in higher education to apply the basic principles of teaching as a teaching methodology, both in the context of a methodology course and in pedagogical practice. How and/or what should be done differently with the possibilities offered by ICT to make these tools truly effective, confident tools for beginner (and even advanced) teachers?

We should identify with the principles of Prievara or Hajba; in other words, we should learn from them, even in higher education. For just as it is

important to have a forum for cooperation and collaboration with students, so too it would be possible to use this kind of platform for joint communication among teachers, so that they can get to know and understand what their students are meant to do. Prievara has already in 2015 stressed the importance of a change of mindset, but this is only the first step, as he is convinced that only a gamified teacher can deliver a gamified lesson.

References

- BALOGH, A. 2017: *Digitális játékok az oktatásban. Anyanyelv-pedagógia*, 10 (1), pp. 53-62.
- BUCKLEY, Patrick – DOYLE, Elaine 2016: *Gamification and student motivation. Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162–1157. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- CLARK, Ruth, NGUYEN, Frank, & SWELLER, John 2006: *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer.
- CSIKÓSNÉ MACZÓ Edit 2019: *A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lebetőségei*. *Képzés És Gyakorlat*, 3(4), pp. 23–32. <https://doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.2>
- DICHEVA, Darina – DICHEV, Christo – AGRE, Gennady – ANGELOVA, Galia 2015: *Gamification in Education: A Systematic Mapping Study*. *Educational Technology & Society*, 18, pp. 75–88.
- FIGUEROA, Jorge F. 2015. Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 21, pp. 32–54. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.32-54>
- FORMANN, R. – DAMSA, A. 2016: *A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban*. In: Új Pedagógiai Szemle 2016/3-4. pp. 78-81. URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatasban> Letöltés: 2023.03.27.
- GROENING, Christopher – Binnewies Carmen 2019: „Achievement unlocked!” - *The impact of digital achievements as a gamification element on motivation and performance*. *Computers in Human Behavior*, 97, pp. 151–166. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.02.026>
- JASKÓNÉ, GÁCSI, M. 2020: *A játékosítás (gamifikáció) lebetőségei és korlátai*. In: Karlovitz, J. T. – Torgyik, J. (szerk.): *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. pp. 103-111. URL: <http://www.irisro.org/pedagogia2020januar/25jaskoneGacsiMar ia.pdf> Letöltés: 2023.03.27.
- HAJBA, L. 2015: *Learning by doing avagy gamifikáció a felsőoktatásban – egy online kurzus tapasztalatai*. URL: <https://tka.hu/nemzetkozi/4149/learning-by-doing-avagy-gamifikacio-jatekositas-a-felsooktatasban--egy-online-kurzus-tapasztalatai> Letöltés: 2023.03.28.
- HANUS, M. D., & FOX, J. 2015: *Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance*. *Computers & Education*, 80, pp. 152-161.
- IBÁÑEZ, Maria-Blanca – DI-SERIO, Ángela – DELGADO-KLOOS, Carlos 2014: *Gamification for Engaging Computer Science Students* In: *Learning Activities: A Case Study*. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(3), pp. 291–301. <https://doi.org/10.1109/TLT.2014.2329293>
- KENÉZ, A. 2016: *A játékosítás (gamification) a felsőoktatásban*. In: Fehér A. – Kiss V. Á – Soós M., & Szakály Z. (szerk.), *Hitelesség és értékorientáció a marketingben* pp. 276-288. Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Debrecen.
- LISTER, Meaghan C. 2015: *Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. Issues and Trends* In: *Educational Technology*, 3(2). https://doi.org/10.2458/azu_itet_v3i2_Lister
- MEKLER, Elisa – BRÜHLMANN, Florian – OPWIS, Klaus – TUCH, Alexandre 2013: *Do points, levels and leaderboards harm intrinsic motivation? An empirical analysis of common gamification elements*. *ACM International Conference Proceeding Series*. <https://doi.org/10.1145/2583008.2583017>
- REGO, Izabel 2015: *Mobile language learning: How gamification improves the experience*.

In *Handbook of Mobile Teaching and Learning* pp. 705–720. Springer-Verlag.https://doi.org/10.1007/978-3-642-54146-9_76

RIGÓCZKI, Cs 2016: “Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció és Pedagógia. Új Pedagógiai Szemle 66/3-4. pp. 69-75 URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/gamifikacio-jatekositas-es-pedagogia> Letöltés: 2023.03.28.

THE FEATURES OF TEACHING METHODS IN ONLINE HUNGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS DURING PANDEMIC

Gonda, Zsuzsa

*ELTE Faculty of Humanities
gonda.zsuzsa@btk.elte.hu*

Introduction

The first digital shift in public education in spring 2020 fundamentally changed the learning environment for students and teachers (Czirfusz et al. 2020). The face-to-face learning-teaching process shifted to digital, online platforms, and this changed the factors and strategies of classroom teaching (Orhan-Beyhan 2020; Rehn et al. 2018). The online learning environment has also influenced a number of factors in the first language classroom: the teacher-student relationship, the features of classroom discourse, the balance between grammar and literature lessons, the process of assessment and evaluation (Gonda 2021, Hollóy 2022, Jánk-Lőrincz 2021). This paper investigates, based on an interview study and a lesson-analysis study, how the digital curriculum has changed Hungarian teachers' perceptions of first language education and how it has influenced the activity forms and methods of teaching in synchronous online first language lessons. The main questions of this paper are the following:

- What communicational and methodological features define the online classroom?
- How has the Hungarian teachers' view of first language education changed during the digital curriculum period?
- How can the ratio between teacher and student talk be characterised in the online Hungarian (first language) classroom?
- Typically, what types of work arrangements and methods were used by Hungarian teachers in online first language lessons?

Theoretical background

As a result of the pandemic, the learning-teaching process in most countries has been shifted to digital communicational platforms, which has resulted in different challenges for teachers and students alike (Czirfusz et al. 2020, Doucet et al. 2020, Orhan–Beyhan 2020). National and international research

has found that one of the most significant challenges of digital education has been the different levels of digital competence of the participants in the educational process (Koet–Aziz 2021, Pokhrel–Chhetri 2021). A further difficulty was the lack of methodological resources to support online education, which made the digital transformation of the methods used in face-to-face education much more difficult (Czirfusz et al. 2020, Szűts 2020). Another common challenge was the preference of teachers for written learning activities in digital education, which resulted in the development of students' oral skills being marginalised. It has also placed a significant burden on teachers to prepare written materials, monitor task completion and check the activities (Dobos–Vigh-Szabó 2022, Jánk – Lőrincz 2021).

Besides the general challenges, digital education has also had a positive impact. Research proves that in terms of methodology innovative solutions can be observed both regarding the approach of learning-teaching processes, the techniques and the tools being applied. The impact of the online learning environment has highlighted the importance of collaborative and networked learning, which has supported learners to actively and co-operatively engage in the different learning contents (Doucet et al. 2020, Yunus et al. 2021). Greater emphasis was placed on interactivity in the classroom with teachers using a variety of communicational and methodological solutions to engage students in the lesson despite the technical limitations (Dobos–Vigh-Szabó 2022, Gonda 2021). In the area of evaluation and assessment, the use of gamification was more commonly used than in the area of face-to-face teaching. It exploited the technical possibilities to provide students with a motivating, gamified learning environment (Koet–Aziz 2021). Despite all these advantages, research on the period of digital education suggests that teachers overall felt that online education was less effective than face-to-face education (Koet–Aziz 2021, Pokhrel–Chhetri 2021, Orhan–Beyhan 2020).

The challenges and benefits identified in general were also present in digital education in Hungary, including the teaching of Hungarian grammar and literature subjects. The Hungarian studies found that Hungarian as a first language teachers had problems in applying the methods used in face-to-face teaching to the online learning environment without modifications. Due to the lack of knowledge of methodological tools, and consequently of digital methodological solutions and technical possibilities, Hungarian as a first language teachers had difficulties in creating group activities and increasing the students' activity in class (Dobos–Vigh-Szabó 2022, Jánk–Lőrincz 2021, Parapatics–Vigh – Szabó 2020). Therefore cooperative and problem-solving

learning has been marginalised, and individual work and written tasks have taken priority (Gonda 2021, Hollóy 2022). Teachers also found it challenging to assess and evaluate assignments, mainly due to the increased amount of materials to be reviewed (Jánk–Lőrincz 2021). Despite these challenges Hungarian teachers have also developed solutions to increase the effectiveness of digital education in Hungary. In the online learning environment, it was the face-to-face activity form and the associated teacher lecture method that were considered the easiest to transform to the online communication platforms. For many Hungarian as a first language teachers, the teacher's lecture was presented through screen sharing and the use of multimedia teaching materials (Jánk–Lőrincz 2021). The increased number of writing tasks has encouraged a greater focus on the development of text production and orthography (Hollóy 2022, Gonda 2022). Many teachers have discovered the benefits of collaborative learning, which has been greatly supported by the online learning environment with its simultaneous, co-editable interfaces (Parapatics–Vígh-Szabó 2020). The difference from the institutional timeframes, typical of the online learning environment, made it possible to focus on individual, developmental feedback on the learner's work in the process of assessment and evaluation (Dobos–Vígh-Szabó 2022, Jánk–Lőrincz 2021).

Studies on digital education also show that there is a strong link between the communicative features of the online learning environment and the methodological approaches used in the online classroom. Depending on the online platform to which teachers have transferred the learning-teaching process, we can distinguish synchronous (real-time), asynchronous (non-real-time) and mixed online learning environments. As the present study focuses on the methods used in the online classroom, the communicational characteristics of online synchronous lessons are presented in more detail. Videoconferencing as an online classroom discourse has well-defined properties that affect both the strategies and the content of classroom discourse and the different methodological arrangements. The Centre for Education and Foundation Pathways literacy research team has identified the following characteristics of online classroom interaction (Greyling–Ahmad 2020):

–Knowledge of the software features used influences activity in the online classroom. The more confident users are in their technical skills, the easier it is for them to engage in the discussion.

–Participants will develop a communicational rituals in the online classroom, which define greetings, forms of transmission of speech and the use of interjections.

–There is an ongoing discourse about the online discourse itself, in which teachers and students raise controlling questions about audibility or visibility, or about the flow of discourse.

–During information sharing teacher talk includes giving access to resources, showing how to navigate through the learning materials and sharing the screen to illustrate content and the progression of thinking.

–The IRF model of contact classroom discourse (Cazden 2003) is implemented in all activity forms through the influence of technical functions as the teacher selects the speaking partners, sets the speaking time and terminates the interaction.

From the above-mentioned characteristics, it is clear that the methodological advantage of using these types of platforms is that the lesson takes place in real time, participants have the opportunity to ask relevant and actual questions, which can be directly answered by the teacher. The teacher can use the possibility of screen sharing, easily illustrate multimedia learning materials, give written feedback to the students on the chat interface or even record the lesson (Branon–Essex 2001, Gonda 2022, Szűts 2022). From a methodological point of view, however, it is a disadvantage that, due to the communicative particularities (e.g. lack of immediacy, difficulty of switching between different speakers, loss of continuity of speech due to technical difficulties), teacher-centred methods are dominant (Domonkosi 2021, Gonda 2021, Constantinovits–Vladár 2021). The technical problems caused by the different quality of digital equipment in the classroom can reduce student motivation which is a further difficulty (Gonda 2022, Orhan – Beyhan 2022).

Aim and hypotheses of the research

The aim of the research is to explore whether Hungarian teachers' attitudes towards first language education have changed as a result of digital education. Furthermore, it aims to investigate how communication strategies specific to the online learning environment have influenced the activity forms and methods used in the online classroom. The first hypothesis of the research is that Hungarian as a first language teachers' attitudes have not changed as a result of digital education (cf. Orhan – Beyhan 2022, Szűts 2022). The second hypothesis of the research is that the teachers prefer teacher-centred methods in the online learning environment, similar to the face-to-face lessons (cf. Asztalos 2022). The third hypothesis of the research is that the teachers in the online classroom also preferred to use teacher-centred activity forms (cf. Szűts 2020).

Research methods

The paper presents the results of two empirical studies. The method of the first research was a written structured interview in which teachers answered open-ended questions about the first digital education period. The research instrument was a 10-item questionnaire: 5 questions were related to the characteristics of first language education in the online learning environment and 5 questions were related to the characteristics of online classroom discourse. The present study focuses on the analysis of the answers to the questions related to first language education. The results related to online classroom discourse have already been reported in previous publications (Gonda 2021, Gonda 2022, Hollóy 2022). The interview questions related to first language education addressed changes in the elements of first language competence, the changing curriculum of the subjects and the methods of teaching in the digital education era. A total of 40 Hungarian as a first language teachers took part in the survey voluntarily. The interviews were recorded in September and October 2020. 9 male and 31 female teachers participated; 24 had more than five years of teaching experience and 16 had less than five years. For all of them, at least one of their taught subjects is Hungarian language and literature. The data reflect the heterogeneous sample of teachers in the study, which is an advantage for the purpose of the research, as it allowed us to get more insights into teachers' opinions.

The second research is a lesson-study, in which I examined 12 digitally recorded online lessons, mainly in terms of the methods and activity forms used during the lessons. A total of 8 teachers participated in the study, 3 women and 5 men. In terms of teaching experience, 2 of the women had less than 5 years of experience and 1 had more than 5 years. For men, the ratio is the following: 2 with less than 5 years of experience and 3 with more than 5 years. All records were from online lessons in secondary schools in Budapest. Previous discourse analysis studies have shown that the gender of the teacher, the teaching experience and the location of the school do not clearly determine the characteristics of teacher communication and, accordingly, the methods and activity forms used (Antalné 2006, Asztalos 2022). The 12 lessons studied were carried out by use of a total of three different online platforms. The 12 lessons studied were carried out by the use of a total of three different online platforms. 9 lessons were hosted on Microsoft Teams, which allows group work in addition to real-time video conferencing, 2 lessons on Google Meet, which allows only video connection, and 1 lesson on Discord, where the participants can only hear but not see each other, but have the possibility to visit chat rooms. The chat function works on all three interfaces. Recordings were

taken between April and June 2020. After the transcription of the recordings, the transcription was segmented and annotated from the perspective of methods and activity forms. The development of the interview research instrument, the design of the online teaching corpus, and the conduct of the research were carried out in collaboration with Zsolt Hollóy, PhD student.

Results

Also during the digital curriculum era, a Turkish interview research identified the main factor influencing the success of online education as "[the] majority of teachers saw digital education as a continuation of face-to-face teaching rather than a new method or approach" (Orhan – Beyhan 2020), thus it could not be effective enough. However, 75% of the Hungarian teachers interviewed said that their perception of first language education had changed in some way. However, 75% of the Hungarian teachers interviewed said that their perception of first language education had changed in some way. This result is not surprising, as the interviews were conducted on a voluntary basis and most of the teachers interviewed said that they felt that the digital curriculum has had a positive impact. Although the opinions may seem a little one-sided, they are nevertheless forward-looking, as they provide insights into the perspectives and good practices of successful teachers. Research participants identified the following areas of change in the perception of first language education:

- restructuring the lesson framework: chunking, subject integration;
- redesigning and restructuring teaching materials;
- greater emphasis on digital communication as a first language competence;
- focus on personalised learning and assessment;
- teaching the process of searching the internet.

As can be seen in Figure 1, only 7.5% of the teachers interviewed (a total of 3 teachers) did not teach synchronous online first language lessons during the first digital curriculum. The remaining 37 teachers all used some kind of online platform for synchronous interaction, typically Discord, Google Meet and Microsoft Teams. Of the teachers who taught synchronous online first language lesson, 25 (the majority of the respondents, 62.5%) said that teacher-centred methods were used in the lessons, mostly teacher lectures, explanations, demonstrations or discussion (Antalné 2015). Only 12 of the participants in the research (30% of the participants) indicated that learner-centred methods dominated first language lessons, such as student-led lectures, student-led discussions, group problem-solving or projects (Antalné 2015).

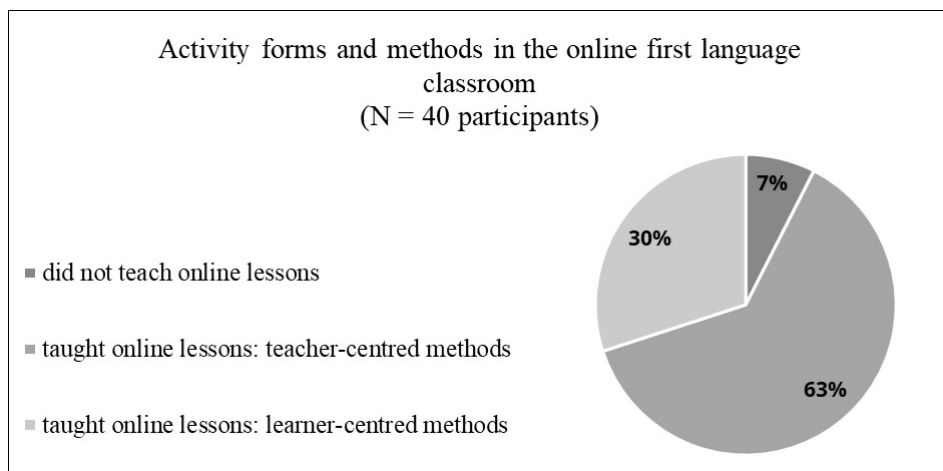


Figure 1. Distribution of methods in online first language lessons (Results of the interview survey)

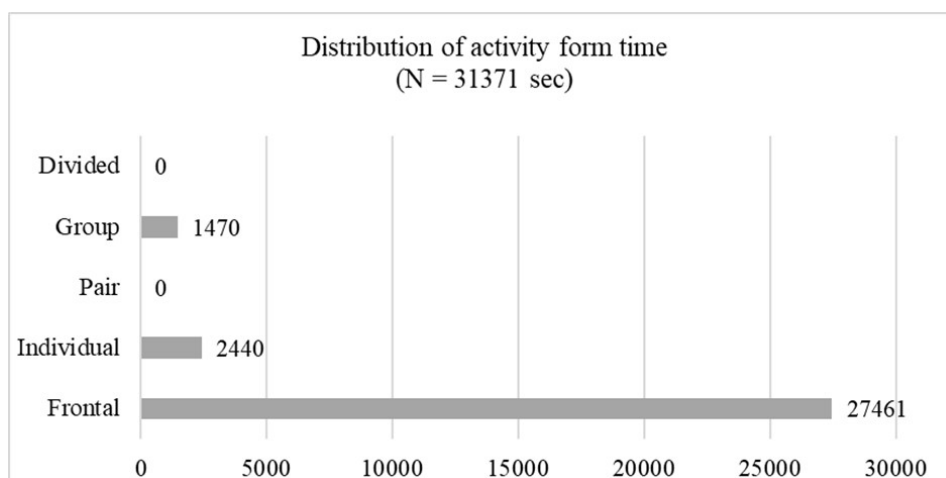


Figure 2. Distribution of the duration of the activity forms in the lessons analysed (N = 12 lessons)

Based on the 12 online Hungarian as a first language lessons that were analysed, it can be concluded that teachers preferred teacher-centred activity forms. As shown in Figure 2, 87.5% of the total lesson duration was frontal work, which clearly favours teacher-centred methods and teacher-student dialogue. There were no lessons in the study that did not include frontal work and four lessons used only frontal work which means that active student activities were neglected. A very small percentage of lessons included individual (7.77%) or

group (4.68%) activities of which only group work allows student-student dialogue. In the lessons studied all the activities related to individual work were written assignments. There was no use of split activity forms which can be explained by the characteristics of the learning environment since the essence of this activity form is that the teacher assigns different individual tasks to the pupils in the classroom according to their position in the group.

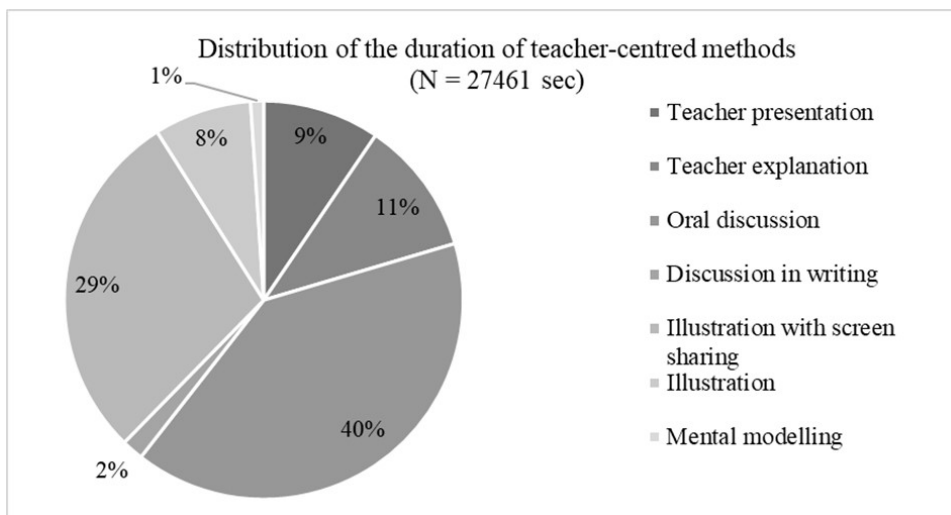


Figure 3. Distribution of the duration of teacher-centred methods in the lessons analysed (N = 12 lessons)

Figure 3 shows the distribution of the duration of the teacher-centred methods implemented in frontal activity forms. Of the teacher-centred methods, teachers preferred oral discussion, which clearly indicates a desire for interaction. However, the experience of the video recordings showed that students responded to teacher questions with difficulties and after a longer reaction time than it is typical for face-to-face lessons. The reasons for this can mainly be explained by the lack of online communication strategies (Rehn et al. 2018), as the teachers used the usual formulas of addressing the class (Asztalos 2022b) and - with the exception of one lesson - did not make use of the software function or the chat interface to increase the continuity of the discussion and to raise the involvement of the participants (cf. Gonda 2021). However, a high proportion (29%) of teachers accompanied the lecture or explanation with screen sharing, which also allowed the display of texts, pictures or multimedia materials. In several of the lessons studied, a subject-specific

method was the use of teacher readings, which in all cases involved the presentation of a piece of literature. The experience of the video recordings suggests that teachers used several methods simultaneously, typically combining lecture and explanation with demonstration, discussion with explanation and demonstration with mental modelling. Mental modelling allows the teacher to illustrate his or her own thinking process and cognitive strategies, to which he or she also makes continuous reflective comments (Tóth 2008). The specificity of this method in the online learning environment is that teachers can benefit from screen sharing, which greatly facilitates the effectiveness of modelling due to its visuality.

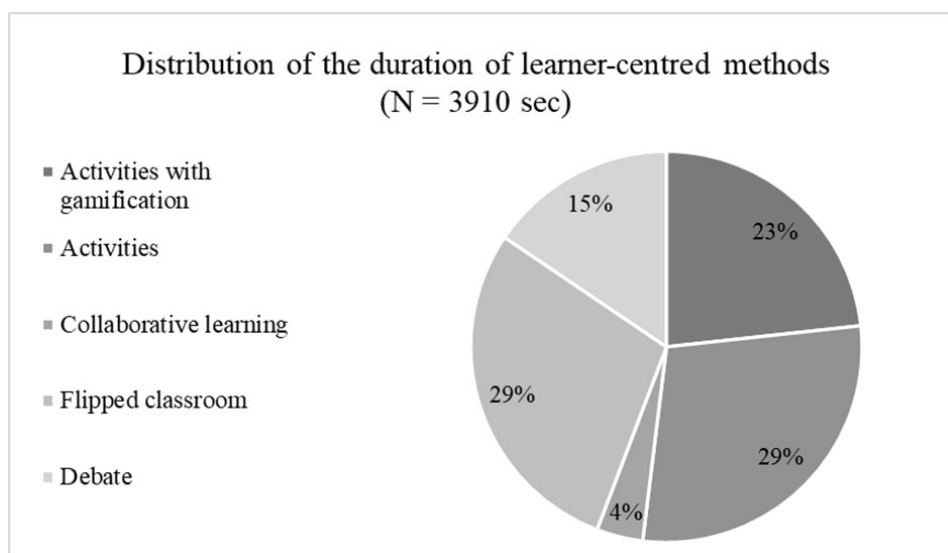


Figure 4. Distribution of the duration of learner-centred methods in the lessons analysed (N = 12 lessons)

Figure 4 shows the distribution of the duration of the learner-centred methods used in the lessons analysed. Teachers used the task-solving method the most which in all cases involved individual written work in the online lesson. These tasks were done on paper by the students sitting in front of the computer. This method also shows that the teachers made little use of the different digital platforms and applications, with only 2 lessons featuring an educational application. One of these was Kahoot! and the other was the Quizziz platform. Also a high proportion of the lessons surveyed were flipped classrooms (Bishop–Verleger 2013). This proportion is due to the fact that one of

the lessons analysed was almost entirely based on this method. The students were checking the material and tasks they had completed individually at home with the help of the teacher. The discussion method made up 15 % of the learner-centred methods used and was mainly implemented in groups. The video recordings show that the teachers followed the groups' work throughout, logging in several times to the online study rooms to check the activity sessions. Only 4% of the lessons involved collaborative work where students in one group were asked to complete a short, joint assignment in an online document that they could edit together.

Summary

Based on the results of both studies, it can be stated that there has been no paradigm shift in the methodology of Hungarian as a first language education during digital education. Although the first hypothesis was not confirmed as 75% of the teachers interviewed stated that their approach to first language education had changed, this shift of approach did not affect the methods and activity forms used in the classroom. The second hypothesis was confirmed, as teachers in the online learning environment also preferred teacher-centred activity forms, which meant that teacher talk rather than student activity dominated most of the lessons. The third hypothesis was also confirmed as teachers favoured teacher-centred methods during the lessons. However, in connection with this hypothesis, the regular use of screen sharing to accompany a teacher's presentation or explanation was significant. The neglect of learner-centred methods clearly reflects that the lessons analysed were not based on active and interactive learning activities and did not exploit the potential of different educational applications or collaborative online platforms. From the analysis of the interview and lesson study results, it can be observed that teachers need to be technically prepared in the online learning environment in addition to the pedagogical and social role activities (Berge 1995, cited in Rehn et al. 2018). Teachers therefore need to acquire the skills to use the online environment for active and interactive learning processes. Accordingly, the teacher needs to have basic IT skills to be able to deal with technical difficulties in the classroom, to keep track of technological innovations, to prepare students to use different softwares and to understand the impact of technology on their subject and knowledge (Berge 1995, cited in Rehn et al. 2018). While this means the emergence of many new tasks in the lives of teachers, it is essential to motivate learners and support their learning in an online environment.

References

- ANTALNÉ SZABÓ, Ágnes (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Budapest
- ANTALNÉ SZABÓ, Ágnes (2015): Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. 9–27.
- ASZTALOS, Anikó (2022): A tanulói beszéd az osztálytermi diskurzusból. In: BÓNA, Judit – CSIZÉR, Kata (szerk.): *Alkalmazott nyelvészet a 21. században 8*. Akadémiai Kiadó.
- BISHOP, Jacob Lowell – VERLEGER, Matthew A. (2013): The flipped classroom: A survey of the research. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA. <https://peer.asee.org/the-flipped-classroom-a-survey-of-the-research> (12. 01. 2022)
- BRANON, Rovy F. – ESSEX, Christopher (2001): Synchronous and asynchronous communication tools in distance education. *Techtrends tech Trends* 45: 36. (08. 03. 2021)
- CAZDEN, Courtney B. (2003): *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Heinemann. Portsmouth
- CONSTANTINOVITS, Milán – VLADÁR, Zsuzsa (2021): „Covidó, ergo Zoom.” Kommunikációs kihívások a valós idejű online oktatásban. *Korunk* 2: 31–37.
- CZIRFUSZ, Dóra – MISLEY, Helga – HORVÁTH, László (2020): A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio* 7. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/394/675> (12. 01. 2022.).
- DOBOS, Dóra – VÍGH-SZABÓ, Melinda (2022): A digitális oktatás face-to-face szóbeli kommunikációjának jellemzői és illemtana. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=955> (08. 02. 2023)
- DOMONKOSI, Ágnes (2021): „Tanárnő, bevenne a meetingbe?” A társas deixis szerepei a digitális távoktatás gyakorlatában. In: Balázs László (szerk.): *Digitális kommunikáció*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 127–140.
- DOUCET, A. – NETOLICKY, D. – TIMMERS, K. – TUSCANO, F. J. (2020): *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic: An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID 19 School Closures* (Vol. 2).
- GONDA, Zsuzsa (2021): A tanulói beszédidő növelése az online tanórán. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=931> (22. 09. 2022.)
- GONDA, Zsuzsa (2022) Az online osztálytermi diskurzusból sajátosságai tanári interjúk tükrében. In: JÁNK, István – H. TOMESZ, Tímea – DOMONKOSI, Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon 2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszéleteiből és előadásából*. Eger. Líceum Kiadó. 207–217.
- GREYLING, Willfred – AHMAD, Farzana (2020): Zoom-based delivery as an interactively accomplished learning conversation: A tentative descriptive account. Wintec: Literacy-embedding team. Centre for Education and Foundation Pathways. <http://researcharchive.wintec.ac.nz/7368/1/2020%20Discursive%20features%20Zoom%20Covid19.pdf> (08.03.2021.)
- HOLLÓY, Zsolt (2022): Nyelvhasználat az online tanórán tanári interjúk tükrében. *Könyv és Nevelés*. 1: 79–97. https://epa.oszk.hu/03300/03300/00036/pdf/EPA03300_konyv_es_nevel_2022_1_079-097.pdf (13. 11. 2022.)

- JÁNK, István – LŐRINCZ, Marina (2021): Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt? *Anyanyelv-pedagógia* 14/4. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=917> (20. 01. 2022)
- KOET, T. W. – AZIZ, A. A. (2021): Teachers' and Students' Perceptions towards Distance Learning during the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 10 (3), 531–562.
- ORHAN, G. – BEYHAN, O. (2020): Teachers' Perceptions and Teaching Experiences on Distance Education Through Synchronous Video Conferencing during Covid-19 Pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*. 7: 1.
- PARAPATICS, Andrea – VÍGH-SZABÓ, Melinda. (2020): A magyar nyelv tantárgy digitális oktatásának támogatása. In: Kovács László (szerk.): *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (COVID19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai*. Savaria University Press. Szombathely. 429–441.
- POKHREL, S. – CHHETRI, R. (2021): A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*. 8: 1, 133–141
- REHN, Niki – MAOR, Dorit – MCCONNEY, Andrew (2018): The specific skills required of teachers who deliver K–12 distance education courses by synchronous videoconference: implications for training and professional development. *Technology, Pedagogy and Education* 4: 417–429. (02. 04. 2021.)
- SZŰTS Zoltán (2020): *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó. Budapest
- YUNUS, M. M. – ANG, W. S. – HASHIM, H. (2021): Factors Affecting Teaching English as a Second Language (TESL) Postgraduate Students' Behavioural Intention for Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*. 13: 6, 1–14.
- TÓTH, Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (01. 09. 2022.)

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Гікоб Андрея

*Закарпатський угорський інститут
імені Ференца Ракоці II
andrea.jakab99@gmail.com; ORCID 0009-0008-6378-7089*

Удосконалення системи навчання та виховання в умовах закладу дошкільної освіти зумовлене запитами сучасного глобалізованого суспільства. Сьогодення потребує творчої, креативної особистості, здатної до нестандартних підходів при вирішенні різноманітних питань, рухливості, гнучкого мислення, швидкого пристосування до нових умов, творчого підходу до розв'язання різноманітних проблем тощо. Адже, як стверджує Л. Артемова, творчість - продуктивна людська діяльність, яка здатна породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності, як вважає авторка, - одна з найважливіших умов культурного прогресу суспільства й виховання особистості. Саме тому на всіх етапах дошкільної освіти необхідно акцентувати увагу на максимальну стимуляцію в дошкільників самостійної діяльності, на розвиток стійкого творчого інтересу, цілеспрямованості творчого пошуку, заповзятливості під час здійснення творчих завдань (Артемова, 2002, 27).

Театральна педагогіка - це шлях розвитку особистості в процесі освіти та навчання через процес гри, або сценічної дії, де індивідуальний розвиток, що походить від свободи вибору через відповідальність до радості самовираження. Ця галузь педагогіки уможливує розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку як шлях формування особистості в освітньому процесі через сценічні засоби та дії. Розглянемо це детальніше.

У дослідженнях, присвячених проблемам розвитку дитячої творчості, зазначається, що у дошкільному віці у дитини з'являється ряд якостей, що характеризують її як творця. Це прояв активності та ініціативи; входячи в образ, дитина грає будь-які ролі, намагаючись наслідувати те, що бачила, що ї зацікавило і одержує від цього величезну емоційну насолоду. Важливо підтримувати та розвивати цей прояв, знаходячи оригінальні

способи вирішення поставлених завдань, використовуючи креативні прийоми та методи розвитку творчих здібностей дошкільників.

Творчі здібності особистості – основа творчої діяльності. Переконані, що творчі здібності – це індивідуальні особливості особистості, які визначають успішність виконання нею різноманітної творчої діяльності. Розвиток творчих здібностей у дітей дошкільного віку відбувається у процесі виховання та навчання. Здібності дитини формуються за допомогою оволодіння тим змістом матеріальної та духовної культури, мистецтва, які засвоює підрастаюча людина у процесі опанування знаннями, уміннями та навичками. В основі розвитку здібностей – вроджені зачатки, із якими дитина народжується. Розвиток творчих здібностей тісно пов'язаний з розвитком уяви дитини, тому саме уяву можна вважати одним із складових творчих здібностей.

Діяльність дітей дошкільного віку можна вважати змістовною, творчою тільки тоді, коли вона буде опиратися на різноманітні види мистецтва, які є зрозумілими, близькими для цього вікового періоду. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою науковці вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Отже, саме використання елементів театральної педагогіки сприяє розвитку творчих здібностей, формуванню ініціативності, вміння самостійно вирішувати проблеми, допомагає розвивати інтелектуальну (формування розумової діяльності: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, розвиток діалогічного мислення), емоційно-вольову (культура почуттів, творча уява, асоціативна пам'ять, спостережливість) сфери; формувати морально-ціннісні орієнтації (розвиток співчуття, співпереживання); сприяти фізичному вдосконаленню; підвищувати мовленнєвий рівень (відпрацювання техніки вимови, навичок словесної виразності) дитини.

В. Волкова та Т. Чесняк вважають, що розвиток художньо-творчих здібностей у дітей дошкільного віку, який сприяє проявам ініціативи та пізнавальної активності, стимулює інтерес до творчого пошуку, розкриває перспективи активного пізнання навколишнього середовища та самопізнання. Адже саме дитяча творчість є основою творчих досягнень та відкриттів у майбутньому. Автори зауважують, що нерідко у щоденній свідомості творчі здібності рівняють зі здібностями до різноманітних видів художньої діяльності, складання віршів, музичних творів. Поняття «творчі здібності дошкільників» цим не обмежуються, оскільки тісно

пов'язане з поняттям «творчість» та «творча діяльність». Згідно із трактуванням науковців, творчою є така діяльність особистості, результатом якої є створення чогось нового - предмету навколишнього світу чи побудови мислення, яке забезпечує нові знання про світ, чи переживання, які відображають нове ставлення до дійсності. Творчі здібності В. Волкова та Т. Чесняк визначають як індивідуальні особливості, якості особистості, які впливають на її успішність під час виконання різноманітної творчої діяльності. Саме тому частка творчості може бути присутньою у будь-якій людській діяльності. У всьому розвиненому світі наявний дуже великий інтерес до проблеми розкриття механізмів творчості. Творчі здібності виникають під час висунення та здійснення нових оригінальних ідей, починаючи з раннього дитинства (Волкова, Чесняк, 2015).

Театральне мистецтво розглядається Л. Калініною як ефективний засіб, що дозволяє розвивати усі сфери дитини-дошкільника, ефективно реалізовувати її творчий потенціал. Дослідниця зазначає, що привабливість театрального мистецтва для дітей дошкільного віку зумовлена його синкретичністю, завдяки чому забезпечується всебічний творчий розвиток дітей. Робота над створенням дитячої вистави включає у себе літературу (драматургію), хореографію, музику, образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, які з'єднані на основі єдиної сценічної дії. Кожен із цих компонентів у свою чергу, має свою особливу систему засобів щодо сценічної виразності виразності і емоційного впливу. Будь-яка вистава, над якою працюють діти разом із своїм керівником, передбачає музичне оформлення. Погоджуємося з авторкою, що у процесі спілкування з музикою дитина відчуває радість, дивується, робить свої власні відкриття. Її приваблює можливість висловити свої почуття, враження, фантастичні образи у тасмничих і поки ще невідомих звуках та в їх сполученнях, в яких вона інтуїтивно впізнає їй одній зрозумілий зміст. Л. Калініна приходить до висновку, що творчість – це необхідна умова становлення особистості, її самопізнання, розвитку і розкриття як талантів; театрального мистецтва є привабливим для дітей, як з точки зору його сприйняття, так і з боку творчої театрально-сценічної діяльності; знання даного виду мистецтва, особливостей та педагогічних перспектив щодо процесу творчого розвитку особистості дитини дошкільного віку, дозволяє визначити місце театрального мистецтва у цілісній системі естетичного виховання, як засобу стимулювання до творчої діяльності, формування естетичної культури та всебічного розвитку (Калініна, 2014).

Ми переконані у вагомості засобів театральної педагогіки у процесі розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Вважаємо, що театралізована діяльність виступає ефективним засобом формування особистості у художній, естетичній, духовній, інтелектуальній, фізичній сферах, реалізації її творчого потенціалу. Адже як стверджує В. Рибалка, театралізована діяльність у закладі дошкільної діяльності виявляє творчий потенціал старшого дошкільника, виховує творчо-спрямовану особистість. Діти старшого дошкільного віку навчаються вбачати в навколишньому середовищі цікаві ідеї, втілювати їх в житті, вигадувати власний художній образ головного героя. У них розвивається творча уява, асоціативне мислення, вони починають помічати незвичайне у буденному (Рибалка, 1996, 48).

Театралізована діяльність дозволяє формувати досвід соціальних навичок поведінки завдяки тому, що кожен літературний твір чи казка для дітей дошкільного віку завжди мають моральну спрямованість (дружба, доброта, чесність, толерантність, сміливість та ін.). Участь у театралізованій діяльності дозволяє дитині вирішувати багато проблемних ситуацій, оскільки, опосередковано, за допомогою виконання ролі того чи іншого персонажу, допомагає долати боязкість, невпевненість у собі, сором'язливість. Театралізована діяльність у закладі дошкільної освіти відбувається як: перегляд лялькових театрів та бесіди щодо них; ігри-драматизації; ігри-перетворення; вправи для соціально-емоційного розвитку; логоритмічні вправи; пальчикові ігри; ігри на розвиток мовної інтонаційної виразності; вправи для розвитку пластики; театральні етюди; розігрування казок, інсценувань тощо.

Включення дитини дошкільного віку до театралізованої діяльності створює величезні можливості для розвитку її творчих здібностей оскільки: забезпечує цілісність і глибину впливу, обумовленого синкретичністю даного феномену, що включає ритмічні, музичні, словесні впливи, а також вплив ігрового простору, посилений ефект групової діяльності; дозволяє створювати ситуацію імпровізаційної дії, що надає учасникам високий ступінь свободи самовираження; забезпечує безцінність ситуації, що дозволяє кожному учаснику повніше і адекватно висловлювати власні почуття, не побоюючись оцінки та порівняння; забезпечує високий рівень включеності у театральне дійство; створює ситуацію вимушеного успіху, сприяє творчому самовираженню, дозволяючи кожній дитині відчутти себе успішною; дозволяє символічно змінити реальність

у рамках того, що відбувається, створює умови для навчання ефективним способам поведінки та взаємодії; створює атмосферу колективного естетичного переживання, що є значним чинником успішності, забезпечуючи сприятливий емоційний фон.

Отже, театралізована діяльність – це найпоширеніший вид дитячої творчості, який сприяє розвитку творчих здібностей. Вона близька і зрозуміла дитині, глибоко лежить у її природі і знаходить свій відбиток стихійно, тому що пов'язана грою. Театралізовані ігри дають великий простір для творчих проявів дитини-дошкільника. Вони розвивають творчу самостійність дітей, спонукають до імпровізації у складанні невеликих оповідань та казок, підтримують прагнення дітей самостійно шукати виразні засоби для створення образу, використовуючи рухи, позу, міміку, різну інтонацію та жести. Акцентуємо увагу на тому, що у дитячій театралізованій діяльності, на тлі активного емоційного розвитку, вибір методів та прийомів для розвитку творчих здібностей дошкільнят у театралізованій діяльності залежить від наступних факторів: цілі та завдання заняття, вік дітей, їхні психологічні та мовленнєві особливості. Дослідження творчої діяльності дітей дошкільного віку дозволило нам сформулювати такі завдання розвитку творчих здібностей у театралізованій діяльності, а саме: розвиток сталого інтересу до театральної-ігрової діяльності; розвиток уяви, фантазії, уваги, самостійності мислення; вдосконалення ігрових навичок та творчої самостійності через театралізовані ігри, що розвивають творчі здібності дітей; збагачення та активізація словника; розвиток діалогічного та монологічного мовлення; виховання почуття прекрасного, креативності.

Література

- Артемова Л. В. (2002). Театр і гра. Вдома, у дитячому садку, в школі. Київ : Томіріс, 2002. 78 с.
- Волкова В.А., Чесняк Т.О. (2015). Роль театралізованої діяльності у розвитку творчих здібностей старших дошкільників. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Вип. 43 (96). С.82-88.
- Калініна Л.А. (2014). Формування творчої особистості дитини дошкільного віку засобами театральної-сценічної діяльності. URL: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/13_8.pdf
- Рибалка В. В. (1996). Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. Київ: ІЗІМН. 236 с.

References

- Artemova L. V. (2002). Teatr i hra. Vdoma, u dytyachomu sadku, v shkoli. [Theater and game. At home, in kindergarten, at school]. Kyiv: Tomiris. 78.
- Volkova V.A., Chesnyak T.O. (2015). Rol' teatralizovanoi diyal'nosti u rozvytku tvorchykh zdibnostey starshykh doshkil'nykiv. [The role of theatrical activity in the development of creative abilities of older preschoolers]. Pedagogika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh. Vol. 43 (96), pp.82-88.
- Kalinina L.A. (2014). Formuvannya tvorchoyi osobystosti dytyny doshkil'noho viku zasobamy teatral'no-stsenichnoi diyal'nosti. [Formation of the creative personality of a preschool child by means of theatrical and stage activities]. Available at: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/13_8.pdf
- Rybalka V. V. (1996). Psykholohiya rozvytku tvorchoyi osobystosti. [Psychology of creative personality development]. Navchalniy posibnik. Kyiv: IZIMN. 236.

THE POSSIBILITY OF A NEW TREND IN THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS

Molnár, Ákos – Prisztóka, Gyöngyvér

*University of Pécs
Faculty of Science Institute of Sport
Sciences and Physical Education
molnar.akos@gamma.ttk.pte.hu
University of Pécs
Faculty of Humanities and Social Sciences
Doctoral School of Education*

Introduction

In the last 30 years, we have witnessed a global paradigm shift, where the internet has democratised knowledge and digitalisation has opened up the global online space. In this addictive era, the young "homo digitalis" generations have a mindset based on audiovisual media and their lives are shaped by a contemporary dominant culture. At the same time, the lack of environmental stimulation and the experience of virtual personhood have led to a feeling of psychological emptiness and loneliness, a sedentary lifestyle (*homo sedens*) has become trendy and socialisation processes have been impaired by the decline of tactile interpersonal communication and the functional use of bubble relationships. Changing global social megatrends require the acquisition of new human skills and competences, to which the education system must adapt. Innovative methodological reforms are needed in the teaching of physical education in schools (Csapó 2000) in order to make sport trendy again and to restore health-conscious behaviour in the lives of new generations. The system of daily physical education in schools introduced in 2012 (Act CXC of 2011) provides an excellent opportunity for physical education teachers (Bognár 2019). Dance should be given the same role in education as any other subject and this form of movement should be integrated to become fundamental to the educational system (Robinson 2015). The manifestation of this ancient key to innovation in the classroom setting of physical education is unique and inimitable. Dance is also a behavioural synchronizer (Mikonya 2013), a means of self-expression that shapes personality (Antal 2008), and a mediator of values and norms that shape character (Makai 2016). As a mobile mother tongue, it develops national consciousness (Kraiciné 2008), a way

of communication that is also seen as a carrier of cultural value (Domokos 2013). By developing social relationships and social competence, it can be an antidote to the relational distortions that characterise contemporary societies. There is still a long way to go before dance is integrated into the curriculum and increased number of lessons is introduced at the curriculum level in the national education policy, but the growing body of research on this topic in Hungary gives reason for hope (Fehér-Borsos et al. 2014; Pignitzkyné-Lévai 2014; Rajna 2015; Balatoni-Kovács 2015; Hamar et al. 2018; Lanszki-Papp-Danka-Szabó 2021; Láng-Bognár 2021; Molnár-Prisztóka 2021; Reiner-Horváth-Ekler 2022) and nowadays many academics are voicing the place of dance and the need for its integration into the public education system. Through our multi-perspective studies, we aim to demonstrate that dance's diverse movement system is experiential, can be used as a tool to encourage physical activity, serves the ability to build and maintain ideal interpersonal relationships and relationships in classroom communities, and is effective in reviving physical education in schools.

Accordingly, the following hypotheses and research questions were formulated:

- H1: Teachers in the institution see an opportunity to introduce dance as an innovative method of teaching physical education.
- H2: There is a difference between the attitudes of teachers of humanities and teachers of sciences towards the integration of dance in physical education.
- H3: Teachers agree that dance would help and contribute to the cohesion of classroom communities.
- Q1: How do students feel about the introduction of dance in PE lessons?
- Q2: Is there a significant difference in students' attitudes towards the introduction of dance in PE classes by gender?
- Q3: What are students' perceptions of dance as a new alternative form of movement to enhance the experience of physical education lessons?

Material and methods

The survey was based on a questionnaire, which was sent out online to teachers and students participating in the project, following a post-test clarification to the heads of the institutions and following the permission of the relevant Budapest school district. The survey was conducted in the spring of 2022, first at the Deák Ferenc Elementary School of PTE and then as a control

group, at the Széchenyi István Elementary School in Budapest. An important criterion for the inclusion of the control group was comparability (using the same set of exercises, music, the same presentation at a school event, and the same questionnaire). However, in order to ensure comparability and validity of the results, the data analysis was based only on the opinions of the upper school students. The students attending the school were taught the same dance choreography in physical education classes, which was presented to the whole school community in both locations as part of a series of programmes. We measured the perception and impact of the dance performed by the teachers and students of the institutions.

Table 1. Description of the sample included in the study

	SAMPLE	
	Pécs (n=45) / (n=93)	Budapest (n=28) / (n=125)
Teacher - men	8 men (45±10,22)	6 men (45±11,26)
Teacher - women	37 women (47±9,81)	22 women (44±10,25)
Student - boy	50 boys (12± 1,18)	64 boys (12±3,26)
Student - girl	43 girls (12±1,19)	61 girls (12±1,34)

In the course of the study, the answers to the open, closed and 6-point Likert-type questions in our self-designed, anonymous, online questionnaire and the data obtained were analysed using univariate and multivariate statistical methods. Our sample was first calculated using simple descriptive statistical procedures (frequency, mean and standard deviation), followed by correlation calculations (using Pearson's correlation coefficient), independent samples T-test and analysis of variance (using one-way ANOVA) to examine the correlations between the different question categories. A significance threshold of 5% was used to establish the validity of the Pearson correlation coefficient, the independent samples T-test and the analysis of variance, based on Sajtos and Mitev (2007). To identify and prove relationships between some questions that are more difficult to measure on their own, we created latent variables grouped into dimensions. To test the internal reliability of these, we used the Cronbach's alpha indicator, the most widely used in statistics, where a value between 0.5 and 1 was considered representative (Darren and Mallery, 2019). The data obtained were processed using the IBM SPSS 25 Statistics software package, and tables and various types of charts were then edited using Microsoft Office-Excel.

Results

Evaluation of teachers' opinions

The level of preference for dance choreography taught by PE teachers and performed by upper elementary school students in the two schools is shown in Figure 1, based on teachers' perceptions. In Pécs, the vast majority of the 45 teachers (100%) involved in the study gave a high Likert-type scale score, with 37 (82.2%) liking the performance completely, 6 (13.3%) liking it and 2 (4.4%) liking it more, regardless of age and subject taught. In the Budapest school, as in Pécs, the results were positive. The vast majority of the 28 respondents (100%) also gave a high score: 20 (71.4%) were completely satisfied, 7 (25%) liked it, and 1 (3.6%) preferred the dance choreography they saw. We also conducted a correlation analysis between the opinions of the teachers who taught in the two schools. Using the independent samples T-test, we found no significant difference ($p=0.439>0.05$) between the opinions of the teachers teaching in the two schools, so that we can meaningfully conclude that the public education teachers who were interviewed were sympathetic to the dance event.

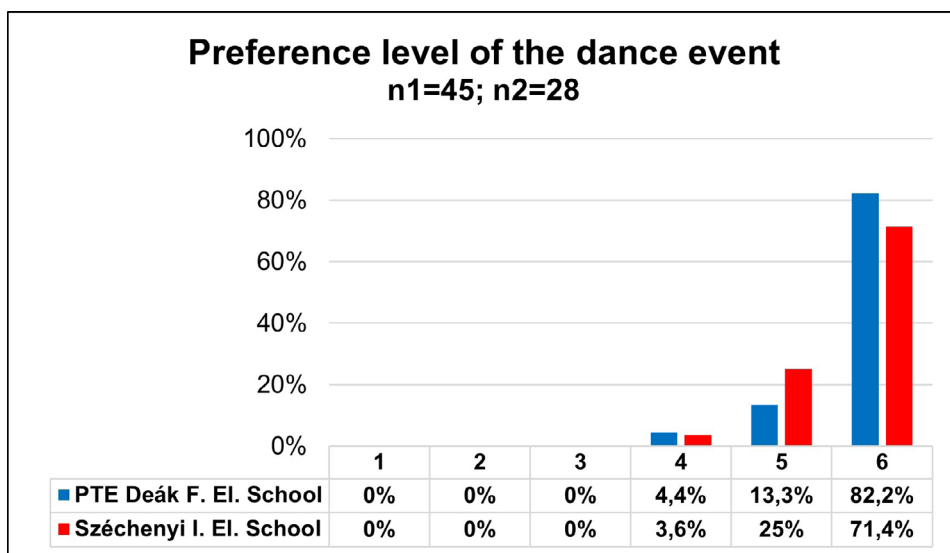


Figure 1. Preference level of the dance event

Figures 2 and 3 support the introduction of dance as an innovative method based on the opinions of the teachers of general education involved in the study. In the questionnaire, we asked both general and specific questions

about their views on the actual integration of dance into physical education (regular use of dance once per week). In the Pécs school, respondents were almost completely (97.8%) in favour of the practical use of dance in daily physical education, while in the Budapest institution, 100% of respondents were positive (scales 4, 5 and 6). In Pécs, 73.3% fully agreed, 7 (15.6%) agreed and 4 (8.9%) somewhat agreed, while 15 (53.6%) of the teachers of the Széchenyi István Primary and Secondary School agreed fully, 12 (42.9%) agreed and 1 teacher (3.6%) somewhat agreed that this form of movement has a place in physical education at school. The evaluated data on the introduction of dance in physical education classes on a regular basis, once a week, coincides with the previous results. 55.6% of the teachers at the Deák Ferenc Primary School of PTE fully agreed, while 26.7% agreed and 15.6% tended to agree with the regular use of dance, while 42.9% of the teachers at the Széchenyi István Primary and Secondary School of Széchenyi István fully agreed, while 28.6% agreed and 25% tended to agree with the regular use of dance. Using the independent samples T-test, no significant difference was found between the opinions of the teachers of the two public schools on the general ($p=0.549>0.05$) and the specific ($p=0.384>0.05$) questions. When further calculations were carried out, a significant correlation between the answers of teachers from both schools was also found for the two criteria using Pearson's correlation calculation. Since the significance value is - Pécs: $p=0.000<0.05$; Budapest: $p=0.043<0.05$, the two variables are related and there is a correlation between them. Thus, Figures 2-3 clearly show that teachers who have a supportive opinion on the use of dance as a pedagogical innovation method are the same people who agree with the introduction of dance on a regular basis, once a week.

We examined whether there is a significant difference, i.e. whether there are different opinions between teachers of humanities and sciences about the introduction of dance. The study could only be carried out for the PTE Deák Ferenc Primary School, because most of the teachers in Budapest teach both humanities and sciences at the school, so we could not create two separate groups for the control group. The results of the independent samples T-test showed no significant difference between the groups of humanities and sciences (significance value $p=0.563>0.05$). On the 6-point Likert scale, the responses to the introduction of dance showed a high mean score for the two groups: humanities (5.52), realities (5.70). Figure 4 shows that all teachers in Pécs, irrespective of subject area, are more in favour of the use of dance in daily physical education in schools.

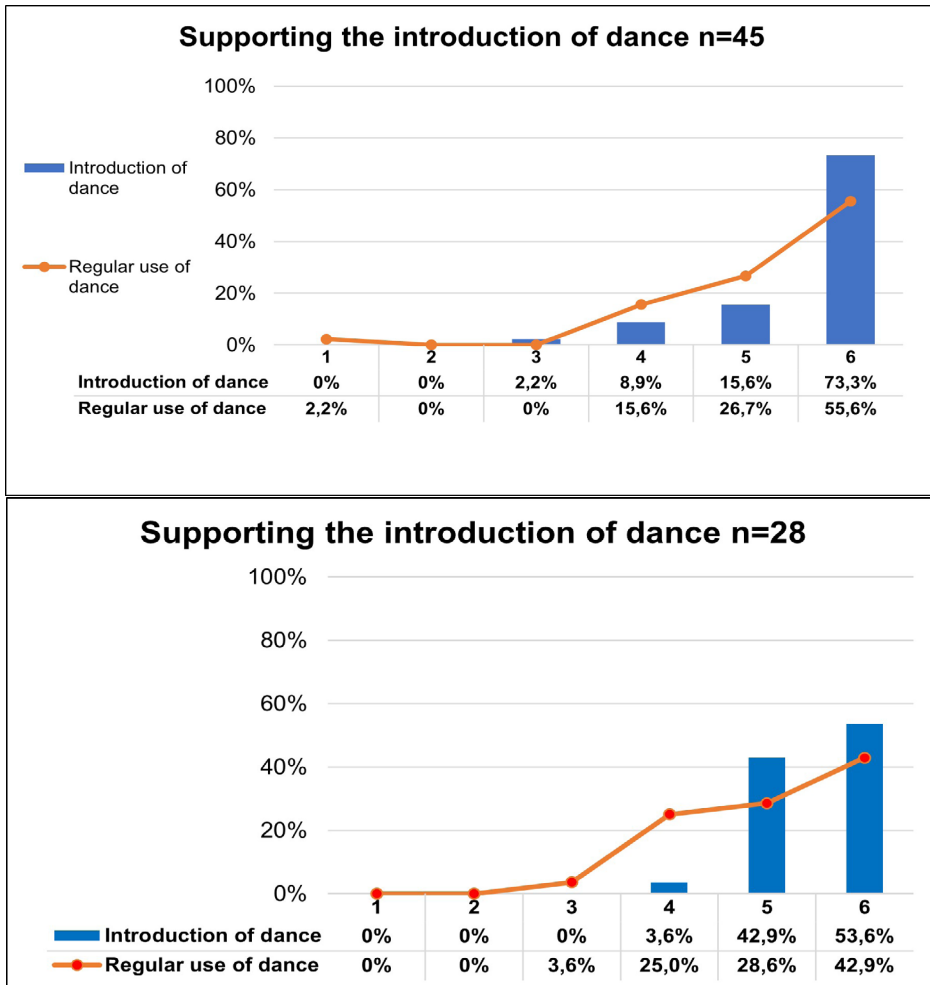


Figure 2-3. Supporting the introduction of dance

Figure 5 shows whether this new alternative form of physical activity can make daily physical education in schools more experiential for today's young generations. There is also no significant difference between the opinions of teachers in the two public education institutions on this question, based on the independent samples T-test ($p=0.381>0.05$). Of the respondents, 30 (66.7%) in Pécs and 5 (53.6%) in Budapest strongly agreed, 12 in Pécs (26.7%) and 9 in Budapest (32.1%) agreed and 2 in Pécs (4.4%) and 4 in Budapest (14.3%) tended to agree that the inclusion of dance in physical education lessons could bring the joy of movement closer to the young generation.

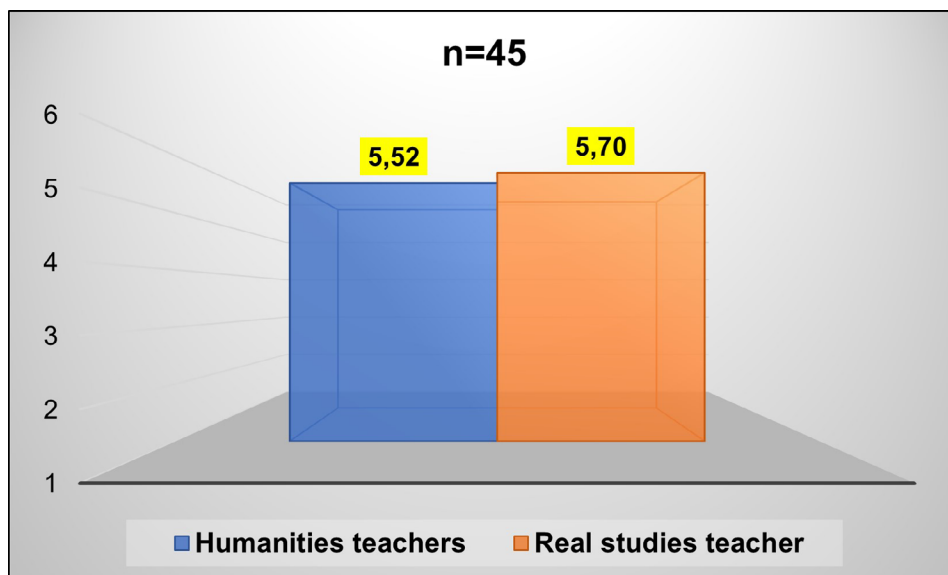


Figure 4. Average values for the introduction of dance by subject group

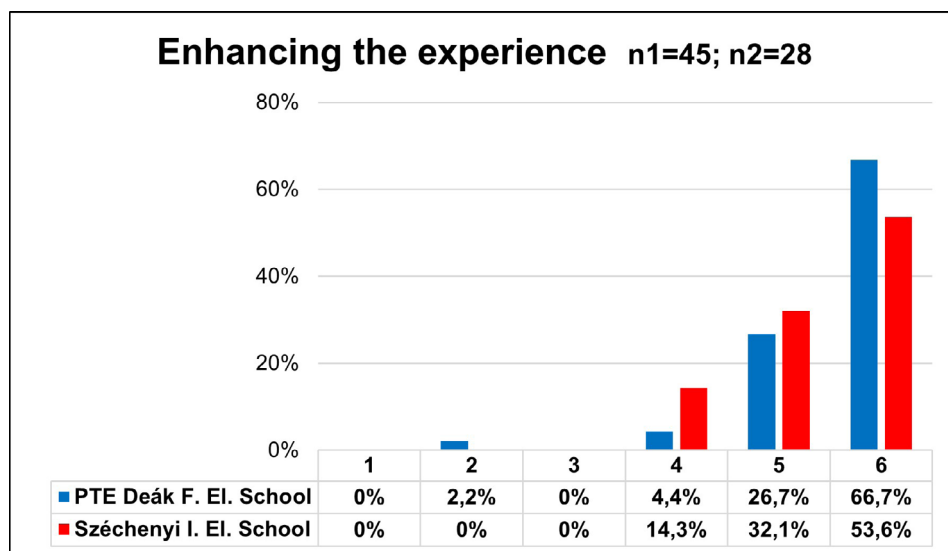


Figure 5. Enhancing the experience of physical education lessons through dance

We also sought to find out whether dance can help foster class cohesion within an institution (Figure 6). The results were favourable for both institutions and there was a consensus in the answers to the question. In Pécs, 60% of the teachers of general studies agreed completely, while 36% agreed that this form

of movement strengthens the bonds between class communities. In Budapest (53.6% strongly agreed, 25% agreed, 14.3% somewhat agreed, while only 7.1% somewhat disagreed. The independent samples T-test did not find a significant difference ($p=0.194>0.05$) between the opinions of teachers in the two public education institutions. The responses support the view that dance reinforces classroom coherence in the opinion of the surveyed public school teachers.

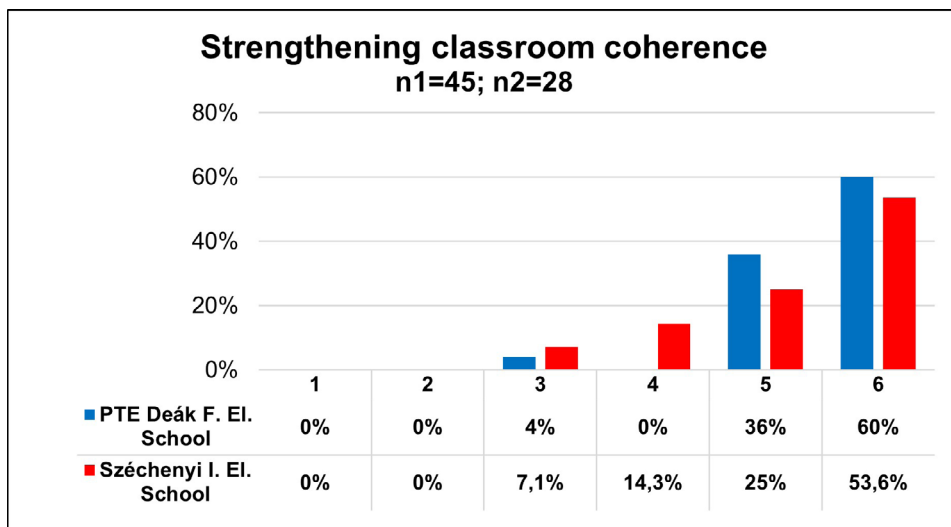


Figure 6. Strengthening classroom coherence through dance in PE lessons

The support for the introduction of dance is difficult to measure and establish in a standalone-question, as it is a subjective element and therefore perceived differently by everyone, regardless of age, gender and subject attitudes. In order to measure teachers' opinions more objectively, we created a latent variable that captures teachers' complex opinions on the introduction of dance by combining the questions previously evaluated. Our aim was to find a complex variable that could be used in multivariate statistical analyses to measure and compare teachers' opinions without further research. The latent variable is presented in Section 7. Based on Figure 7, the following 5 questions were combined: "introduction of dance as a pedagogical innovation", "introduction of dance on a regular basis (once per week)", "use of modern dances in physical education lessons", "dance as a means to achieve experiential physical education", "dance as a means to strengthen community building" (Likert-type questions). The possibility of combining the criteria into a single variable was assessed through internal reliability. In doing so, it can be concluded for the

two public education institutions that the internal reliability of the Cronbach's alpha values (Pécs: 0.9; Budapest: 0.86) for the latent variables constructed is excellent and the variables can be further analysed.

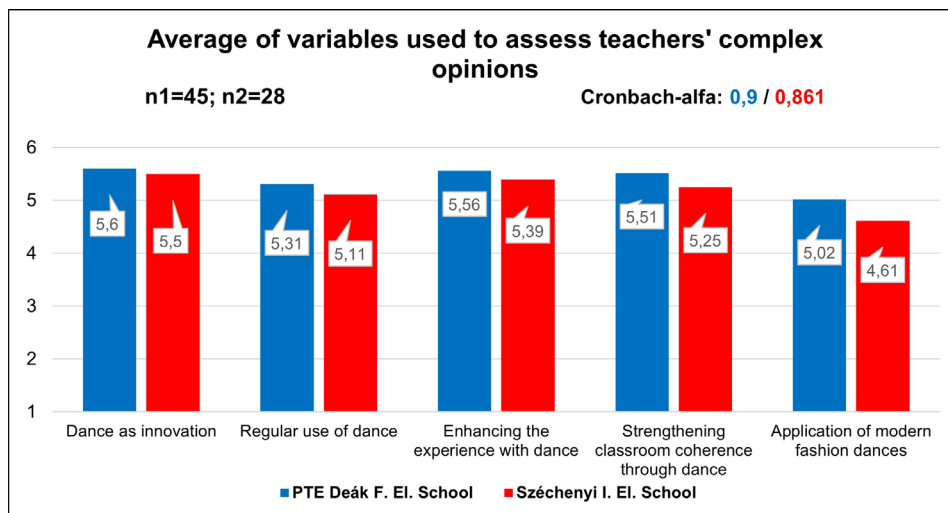


Figure 7. Average of variables used to assess teachers' complex opinions

Assessing student opinion

The students' opinions on the dance event and the level of liking for the dance choreography they had learned in PE class are illustrated in Figure 8, which gives a more nuanced picture compared to the teachers' responses. In Pécs, the vast majority of the 93 (100%) respondents to the survey were in the positive range on the Likert-type scale, with 21 (22.6%) completely liking the performance, 37 (39.8%) liking it and 23 (24.7%) liking it more. The vast majority of the 125 respondents (100%) in the Budapest school also gave a high score: 35 (27.6%) were completely impressed, 31 (25%) liked it, 26 (20.6%) liked it more. A correlation analysis was also performed and a significant difference ($p=0.008<0.05$) was found between the opinions of the students from the two public schools using the independent samples T-test, while the majority of the students included in the study rated the dance project positively.

Figure 9 illustrates the average of students' opinions, by gender, on their willingness to dance and learn new movements in their daily physical education. In both schools, girls are more (Pécs:4.72; Bp:4.74) and boys less (Pécs:3.2; Bp:2.8) enthusiastic about the practical use of dance as an innovative method in physical education lessons. Based on the results of the independent

samples T-test, no significant difference ($p=0.518>0.05$) was found between the opinions of girls and boys students in the two institutions, thus a reciprocal relationship between the responses of the gender groups can be established.

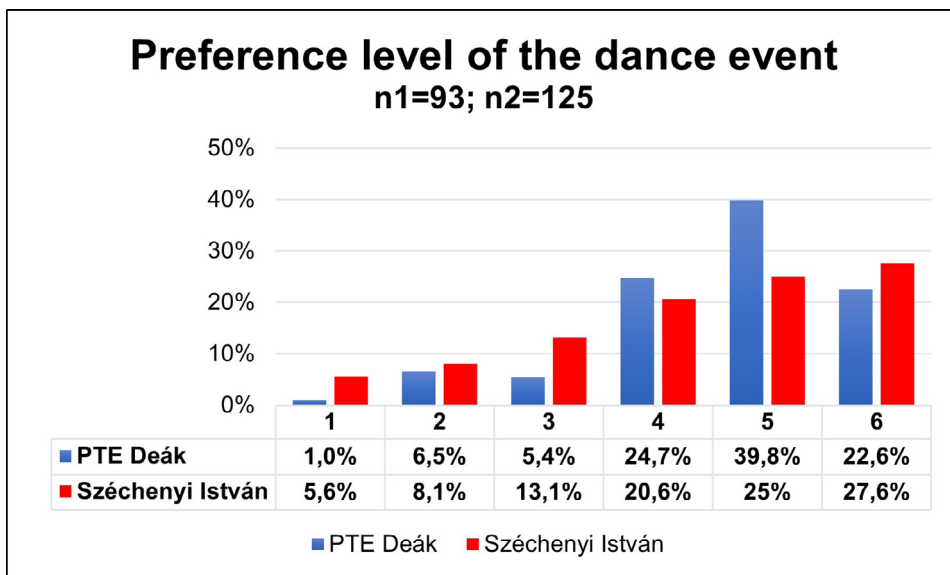


Figure 8. Preference level of the dance event

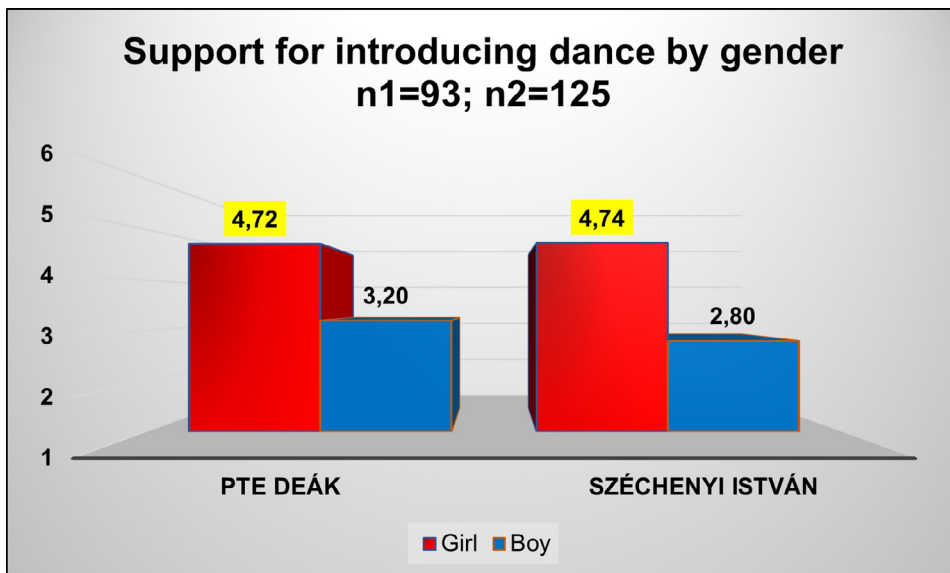


Figure 9. Support for introducing dance by gender

With regard to the introduction of dance as a new form of movement, the questionnaire also asked the students involved in the study about the introduction of dance on a regular basis - once a week. The data evaluated show parallel results with the previous findings in terms of gender distribution (Figure 10) and also no significant difference ($p=0.191>0.05$) between the responses of the two groups. Confirming their position, the girl pupils support the integration of dance and would like to dance weekly within the framework of physical education lessons.

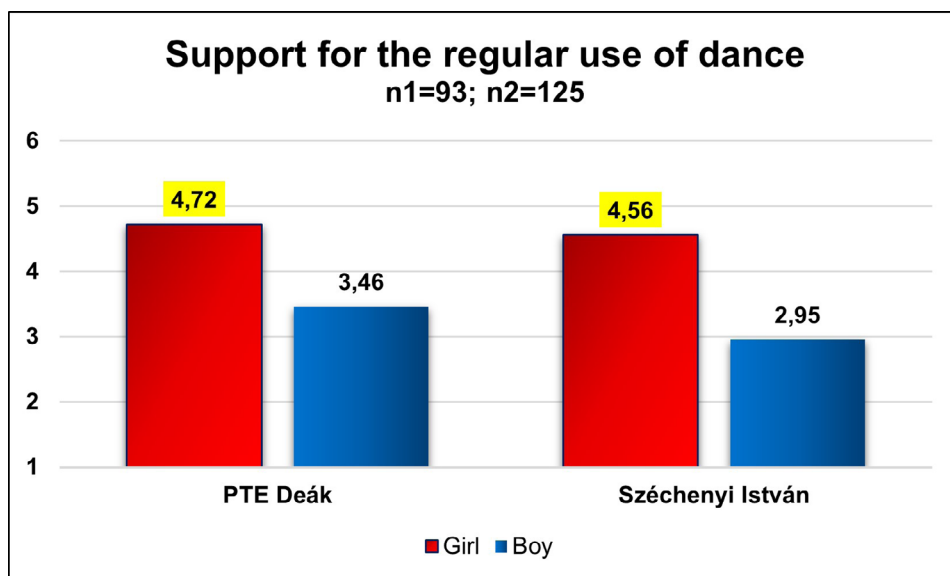


Figure 10. Support for regular introduction of dance by gender

The support for dance education among students is difficult to measure and assess in aggregate through a single standalone question, so we created a latent variable containing a complex set of student opinions, which includes several questions ("introduction of dance in PE lessons", "introduction of dance on a regular basis", "use of modern dances in PE lessons", "dance as a means to achieve experiential physical education" (Likert-type questions)). The comovement and internal reliability of the criteria were assessed by calculating the Cronbach's alpha index. For the two primary schools, it can be concluded that the internal reliability of the Cronbach's alpha values (Pécs: 0.92; Budapest: 0.91) for the latent variables constructed is valid and the variables can be further analysed (Figure 11). The question of the introduction of dance was examined between two groups of students, girls and boys, using an independent

samples T-test. The correlation test shows a significant difference between the means of the two groups, with $p=0.000<0.05$. This is supported by the fact that the mean of the latent variable for the complex opinion of the girl pupils is Pécs:4.84; Bp:4.66, while the mean for the complex opinion of the boy pupils is lower Pécs:3.68; Bp:3.1. By creating this, our current aim was to find a complex variable that could be used in future research to measure students' opinions in multivariate statistical analyses.

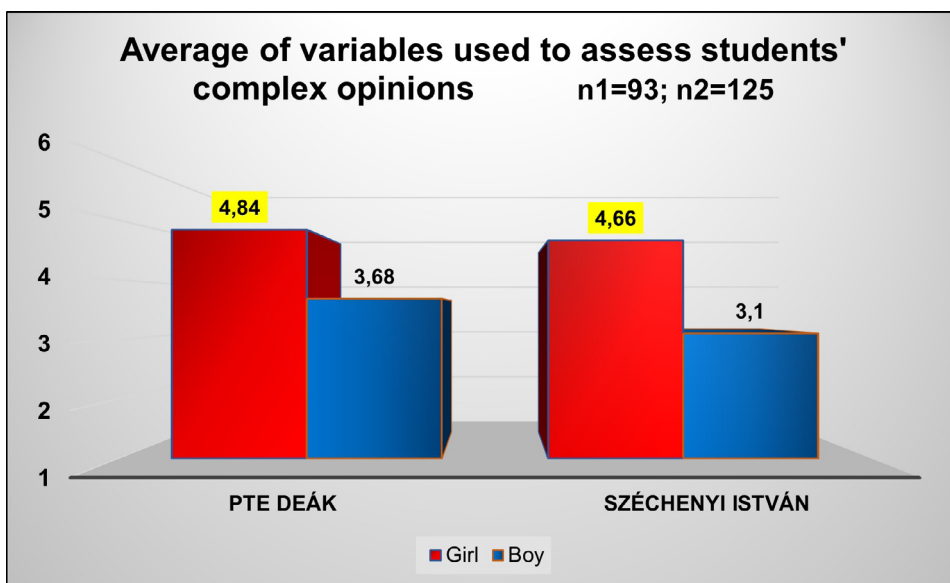


Figure 11. Average of variables used to assess students' complex opinions

Discussion and conclusions

From the results of the micro-research it can be concluded that in both institutions, the teachers of general studies, on the basis of the information and impressions they gained during the learning and presentation of choreography, took a positive position on the integration of dance into everyday physical education, indicating a high scale value, and saw innovative potential in it (Cronbach's alpha: Pécs: 0.9; Bp. The results of the independent samples T-test show that there is no significant difference between the opinions of teachers in the two institutions. The majority of them agree that dance helps to increase the level of enjoyment in physical education lessons, thus motivating pupils to take part in physical activity on a daily basis. By exposing students to the complex formal language of dance, a new need and intrinsic

sis motivation to exercise can be developed. By integrating dance, this kind of "motivational system change" in the subject of physical education can be developed and achieved. The significant increase in the number of lessons provides an excellent opportunity for PE teachers to incorporate alternative forms of physical activity, such as dance, which is no longer just a utopian idea in the minds of teachers. The only way to counter the current fragmentation of knowledge and the amortization of social relations, inactive lifestyles and the many negative effects of the 'electronic drug' is to use innovative methods. Dance can be used to create a new demand and intrinsic motivation for daily physical activity in the 21st century generation, which will help to develop health-conscious, future-oriented life skills. The importance of this should also be communicated to teachers of general education, demonstrating that dance is a community-builder and contributes to strengthening the cohesion of the classroom community.

References

2011. CXC. köznevelésről szóló törvény. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190>. tv letöltés dátuma: 2023. 04. 25.
- ANTAL László (2008): *Táncos-Zenés Mozgásfejlesztés Segédanyag Testnevelő-edző szakos hallgatók számára*, BDF, TMFK, Szombathely
- BALATONI Katalin, KOVÁCS Henrik (2015): *Így tedd rá! 2.: Népi játéka, néptánc az óvodában és az általános iskola alsó tagozatában*. Örökös Stúdió Bt., Budapest
- BOGNÁR József (2019): A testnevelés értékorientációja. *Új Pedagógiai Szemle* 69: 3-4. 100-108.
- CSAPÓ Benő (2000): A minőségfejlesztés az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora. *Iskolakultúra* X. évfolyam 1. sz.
- DARREN George, MALLERY Paul (2019): *IBM SPSS Statistics 25 Step by Step*. Routledge, New York
- DOMOKOS Mihály (2013): Táncok. In: Hajdúné Petrovszki Zita, Cziberéné Nohel Gizella, Domokos Mihály, Hézsóné Böröcz Andrea, Hocza Ágnes, Meszlényi-Lenhart Emese, Vári Beáta (szerk.): *Új eszközök a mindennapos testnevelés szolgálatában*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged
- FEHÉR-BORSOS Anita, MORVAY-SEY Kata, PRÓKAI Judit, SZENTGYÖRGYVÁRYNÉ Juhász Ivett, VASS Livia (2014): *Mindennapos testnevelés alternatív lehetőségei. Válaszok a mindennapos testnevelés kihívásaira*. PTE TTK Sporttudományi és Testnevelési Intézet, Pécs
- HAMAR Pál, KARSAI István, PRIHODA Gábor, SOÓS István (2018): A torna, aritmikus gimnasztika, a tánc és az aerobik mozgásformák helye és szerepe az iskolai testnevelésben a testnevelést oktatók véleménye alapján. In: Hamar Pál - Köpf Károly (szerk.): *Mozgás-biológia-sport-tudomány: Tanulmányok a 47. Mozgásbiológiai Konferencia előadásaiából*. Magyar Edzők Társasága, Budapest. 62-74.
- KRAICINÉ Szokoly Mária (2008): Játék és tánc az iskolában. *SZÍN. A Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus folyóirata*. 2008 augusztus. 46-52.
- LANSZKI Anita, PAPP-DANKA Adrienn, SZABÓ Eszter (2021): *Egy táncművészeti módszertani program bevezetésének vizsgálata a közoktatásban*. Tánc és Nevelés. Budapest. 55–72.
- LÁNG Éva, BOGNÁR József (2021): *A táncoktatás iskolai és képzési vetületei: Tapasztalatok és lehetőségek*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger
- MAKAI Míra (2016): A tánc, mint személyiségteszt. <https://pszichoforyou.hu/tanc-szemelyiseg/> letöltés dátuma: 2023. 01. 15.
- MIKONYA György (2013): *A tánc tanulás motivációs rendszerének vázlatja*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító-és Óvóképző Kar, Budapest
- MOLNÁR Ákos, PRISZTÓKA Gyöngyvér (2021): *A tánc komplex hatása a (test)nevelésben*. Testnevelés, Sport, Tudomány, Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem, Budapest. 6: 1-2. 42-48.
- PIGNITZKYNÉ Lugos Ilona, LÉVAI Péter (2014): *A tánc és a kreatív mozgás alapjai*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest
- RAJNA Beatrix (2015): *Módszertani kézikönyv a zenés - táncos mozgásformák oktatásához (1-8. osztály)*. Nyíregyházi Főiskola Könyvkiadó, Nyíregyháza
- REINER Dóra, HORVÁTH Zoltán, H. EKLER Judit (2022): *Tanulók aktivitásának fokozása testnevelés órán a tánc integrációjával*. Tánc és Nevelés. Budapest. 39-60.
- SAJTOS László, MITEV Ariel (2007): *SPSS Kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest
- Sir KEN Robinson (2015): *Dance Education around the World: Perspectives on dance, young people and change*. Routledge. New York

A GENETIKA ONLINE OKTATÁSÁNAK SAJÁTÓSSÁGAI

Nagy Béla

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Biológia és Kémia Tanszék
nagy.bela@kmf.org.ua*

A távoktatás a pedagógia történetében régóta ismert fogalom. Bár pontos definíciója a fogalomnak nincs, lényege, hogy eltér a klasszikus oktatási folyamattól, amikor a tanár és diák egy helyen, egy időben dolgoznak a tananyagga rendezett ismeretek elsajátításán. Távoktatás során az oktató és oktatott személy nem egy helyen vannak, az idő jelentős részében a diák önállóan tanul, a követelmények teljesítéséhez, megtervezett tudásszintek eléréséhez szükséges tananyagot a tanár, illetve az oktatási intézmény bocsátja a hallgató rendelkezésére. Ezt az oktatási formát már a XIX. században is ismerték és alkalmazták kezdetleges formában, később a XX. században a technikai eszközök terjedésével (telefon, rádió) egyre széleskörűbben kezdték alkalmazni, de rohamos fejlődésnek valójában a személyi számítógépek és internet, majd okostelefonok elterjedésével indult. Manapság nehéz megjósolni, digitalizált jövőnkben milyen oktatási formák maradnak fenn, a kutatók többsége feltételezi, hogy alapvetően az online, információs-kommunikációs technológiák általi oktatás lesz a meghatározó, ugyanakkor többen is megemlítik az oktatás személytelenné válásának hátrányait (Schirm 2021). 2020 januárjától a Covid-19-pandémia az egész világon olyan társadalmi változásokat és szükséges szabályozásokat eredményezett, melyek célja a vírus gyors terjedésének megakadályozása volt. Ezek érintették az oktatási rendszert is. A betegség rohamos terjedésének megakadályozása érdekében a felsőoktatási, illetve a köznevelési intézmények nem engedhettek be diákokat az épületbe, ezzel megkezdődött az online oktatás, ami szükségessé tette a korszerű digitális eszközök széles körű alkalmazását. Az online oktatás hatékonyságát, előnyeit és hátrányait több tanulmány is elemezte (Kozma et al. 2021; Thékes 2020), azonban biztos, hogy nem nézve a kezdeti nehézségekre, a diákok és a tanárok többsége olyan szintre fejlesztették digitális kompetenciájukat, melynek eredményeként sikeresen megoldották az előttük álló feladatokat. A digitális oktatás ismertebb és elfogadottabb lett, módszerei sokat fejlődtek és a későbbiekben is hatást

gyakorolt a népesség online aktivitására. A tanárnak és a hallgatónak olyan oktató és kommunikációs alkalmazásokkal kellett megismerkedniük, melyeket korábban ritkán használtak a tanulás során: Google Meet, Discord, Zoom, Kahoot!, Redmenta, AhaSlides, Quizizz és még sok más. Olyan tantárgyaknál, melyeknél korábban kisebb százalékban vették igénybe, a tanárok széleskörűen kezdték alkalmazni a PowerPoint bemutatókat, matematikaoktatásban kiváló szemléltetőnek bizonyult a GeoGebra szerkesztőprogram.

A genetika viszonylag új, ugyanakkor az egyik leggyorsabban fejlődő területe a természettudományoknak. Ha áttekintjük történetét (Gausz 2012), a XX. század kezdetétől számítva néhány évtized alatt jutott el a molekuláris genetika korszakába, manapság pedig a génszabályozás, génterápia és más genetikai technológiák révén lehetőség van beavatkozni az öröklődés és változékonyság folyamataiba. A gyors fejlődésnek köszönhetően új eredmények, fogalmak jelennek meg, melyek folyamatosan beépülnek a tantervekbe, megjelennek a magyarországi és ukrain tankönyvekben. Ilyenek a génhálózat, epigenetika, génterápia, klónozás, genetikai mérnökség, GMO-k hasznosítása, génterápia, bioinformatika, humán genom program (HGP), genetika és bioetika, pszeudogének, mobilis genetikai elemek (MGE), génexpresszió, capping, splicing, poliadeniláció, transzkripciós faktorok, informoszómák, teloméra, direkt és indirekt repair és még sok más fogalom. Kárpátaljai diákok (9. és 11. osztály) körében végzett felmérés eredményei alapján (Ablonczy, Nagy 2021) a tanulók többsége (80-81%) érdekesnek találja az öröklődés és változékonyság témakört a biológia tantárgyon belül. A 2022/2023. tanévben végzett felmérés szerint a tanulók többségének (55,6%) a genetikával kapcsolatos ismeretek elsajátítása nem nehezebb a biológia tantárgyon belül más témakörökhöz viszonyítva, 27,7% nyilatkozott úgy, hogy nehezebb és 16,7% pedig, hogy könnyebb. Ezzel szemben a tanárok véleménye szerint a biológia tantárgyon belül nehezebb a genetikával kapcsolatos ismeretek oktatása (75%). Főiskolai diákok körében végzett felmérés szerint (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, biológia szakos hallhatók, 2016–2022) a genetika tantárgy nehézségét tekintve nincs különbség más tantárgyakhoz képest (47,7%). A diákok 39,9%-a szerint viszont az örökléstan nehezebb tantárgy, ami vélhetően azzal magyarázható, hogy a főiskolán sokkal mélyebben kell elsajátítani az öröklődéssel kapcsolatos ismereteket, a feladatoknál alaposabban, statisztikai számításokkal kell elemezni az utódoknál bekövetkező hasadásokat. Kevesebb arányban (12,4%) vélik úgy, hogy könnyebb más tantárgyokhoz képest (az összefüggéseket gyorsan felismerő, fejlett analitikus-problémamegoldó képességgel rendelkező diákokra jellemző).

Az online oktatással kapcsolatban megoszlanak a vélemények. Nyilván vannak előnyei és hátrányai is, sőt tantárgyanként is lehetnek bizonyos eltéré-

sek, azaz egyes tantárgyakat könnyebb ilyen formában oktatni, más tantárgyakat valamivel bonyolultabb. Online oktatás során a diák több önállóságot kap, munkáját a tanár segíti, irányítja, értékeli eredményeit. Ahhoz viszont, hogy a hallgató eredményes legyen, meg kell szoknia az önálló tanulást. Ezen a téren jelentős eltérés van a diákok között, van a kicsi kora óta megszokta és szeret önállóan tanulni, mások igénylik a nagyobb odafigyelést, ösztönzést, segítséget, mind a tanár, mind a szülők részéről. Számukra nagyobb biztonságérzetet ad, ha az érettségire, felvételire, vagy vizsgára való felkészülés során igénybe vehetik a korrepetálást, szeretnek évfolyamtársakkal, barátokkal együtt tanulni. Online oktatásnál az a diák lehet sikeres, aki kellően motivált, jó az időbeosztása, megtalálja a számára megfelelő tanulási formát, folyamatosan készül és kihasználja az internetes adatgyűjtés és kommunikáció minden lehetőségét. Előnyként szokták említeni az online oktatás során a kényelmes, rugalmas időbeosztást, hogy széleskörűen ki lehet használni az internet adata lehetőségeket (oktatóprogramok, kisfilmek), hogy a tananyag igény szerint is folyamatosan bővíthető, fejleszthető, továbbá a szakszerűen megszerkesztett feladatokkal, tesztekkel nyomon követhető, számon kérhető a megszerzett tudás. Ugyanakkor, mint említettük hátrányai is vannak a távoktatásnak. Egyes tanulóknak gondot okozhat az önálló tanulás, ami sokszor a motiváció, illetve a folyamatos számonkérés, ellenőrzés hiányára vezethető vissza. A Z-generációt sokszor „digitális bennszülöttként” szokták említeni, hiszen ők már beleszülettek az elektronika és digitális eszközök korába, online világban, közösségi médiumok által uralt kulturális térben nőttek fel. Kapcsolattartásuk is túlnyomórészt okostelefonok által zajlik, hiszen már iskolás koruk óta okostelefont, tabletet használtak, és mivel naponta több órát töltenek okoseszközök használatával, megfelelő tapasztalattal rendelkeznek az információs és kommunikációs technológiák használata terén, így számukra nem okoz gondot az eszközhasználat az online oktatás során. A tanárok túlnyomó többsége is megfelelő gyakorlattal kezeli az IKT eszközöket, ugyanakkor, főleg az idősebb tanárok esetében előfordul, hogy a hagyományos oktatási eszközöket részesítik előnyben a digitális eszközökkel szemben, mivel nincs kellő tapasztalatuk azok használata terén. Hiányosságként lehet még említeni, hogy távoktatás során egészen más a tanár-diák és a diákok közötti kapcsolat is, egyes tanulási módszerek (pl. csoportmunka) jellege megváltozik.

A genetikaoktatásnak, mint ez minden tantárgynál megfigyelhető, megvannak a sajátosságai. A tantárgy elején fontos a genetikai fogalmak, az öröklődés és változékonyság szabályainak megismertetése a diákokkal, ahogy bővülnek ismereteik, kezdik felismerni a különböző öröklődéstípusok közötti összefüggéseket. Ezt később sikeresen alkalmazzák a gyakorlatban, genetikai feladatok megoldása, illetve kísérletek során. Az alapismeretek

megszerzése szempontjából fontos az előadások anyagának szakszerű tervezése. A molekulárisgenetikai és citogenetikai ismeretekre fokozatosan kell ráépíteni az öröklődéssel és változékonysággal kapcsolatos ismereteket. Ennek során fontos a folyamatos tanár-diák kommunikáció online térben, hiszen e szakaszban alapozzuk meg későbbi genetikaismeretüket. Jó minőségű, értelmezhető ppt-vel szemléltethetjük az öröklődéssel és változékonysággal kapcsolatos fogalmakat, szabályokat. Ezek lehetőleg ne tartalmazzanak túl sok információt, ugyanis fontosabb a folyamatok, jelenségek közötti összefüggések megértetése a diákokkal. Ugyanakkor javasolt érdekes, könnyen értelmezhető keresztezési sémákat beilleszteni az előadások anyagába, mivel ezek konkrét példák révén segítik megérteni az öröklődés folyamatát és ezeket általában könnyebb megjegyezni, felidézni (vizuális memória). A keresztezések megértése, gyakorlása segíti az elméleti tudás gyakorlati alkalmazását a genetikafeladatok megoldása során is. Online oktatásnál sokkal több lehetőség van genetikával kapcsolatos kisfilmek, videók megtekintésére, közös feldolgozására, melyek színesebbé teszik az előadásokat. Gyakori kérdés, célszerű-e az előadásokat kész ppt formában megadni a diákoknak? Tapasztalatom szerint egyes diákok tévesen úgy vélik, hogy a ppt anyaga helyettesíti az előadást, a könyveket és abból fel tudnak készülni vizsgára. Azonban az ilyen formában a leadott anyag nem tartalmazza az összekötő szöveget, tanári magyarázatot, ezért igazából csak ismétlésre, összefoglalásra jó és nem helyettesíti a jegyzeteket. Digitális oktatás során nehéz figyelemmel követni a diákok érdeklődését, fontos a folyamatos tanár-diák interakció, gyakran kell visszakérdezni megértették-e a magyarázatot, van-e kérdésük, hogyan értelmezik a jelenséget.

Gyakorlati foglalkozások során a diákok elsősorban genetikafeladatok megoldását gyakorolják. Ilyenkor jobban érződik a tanár-diák közvetlen kommunikáció hiánya, ugyanis kezdetben a feladatok megértéséhez nagyon fontos a tanár „rávezető szerepe”, aki típusfeladatokkal szemlélteti a logikus megoldásmenetet. Az órákon alkalmazott módszereket (pl. páros vagy csoportos munkaformák) is másképpen kell szervezni, konkrét feladatokat kell kiosztani és azokat módszeresen számon kérni, ugyanis egyesek diákok online oktatásnál hajlamosak kivonni magukat a közös munkából. Fontos a foglalkozások anyagának tervezése és a megfelelő időbeosztás, ugyanis többféle feladattípus van (közel 19), ezekből 14 típust megismertetünk a diákokkal a gyakorlat során. Eltérő lehet a feladatok logikai sorrendje: egyes esetben meg van adva a tulajdonság öröklődése, szülőegyedek genotípusa és ennek alapján kell meghatározni, milyen hasadás várható az utódoknál, más esetben az első-, második nemzedékben végbemenő hasadás alapján lehet meghatározni a tulajdonság öröklődését és a szülőegyedek genotípusát. Sokszor nehezíti a megoldást,

hogy egyes feladattípusnál (pl. génkölcsonhatás) különböző hasadás figyelhető meg a második nemzedékben, ennek alapján kell a diákoknak felismerniük az génkölcsonhatás típusát.

Az önálló munka, házi feladat digitális oktatásnál változatos formában valósítható meg az internet segítségével: például a témához kapcsolódóan adatgyűjtés különböző élőlények öröklődéséről, mutációikról (háziállatok, dísznövények stb.), genetikafeladatok szerkesztése az órákon megismert, vagy más forrásokból gyűjtött öröklésmentek alapján. Ugyanúgy kiváló módszer a gyakorlás és a tudás elmélyítése szempontjából a diákokkal tesztek készíttetni megadott témakörhöz. Ennek során meg kell határozni, hány kérdésből álló, milyen típusú tesztfeladatok legyenek és az elkészült tesztek a megoldásokkal a tanárnak le kell ellenőriznie. Ezután a tesztek a diákok megosztják egymás között. A közösen készített tesztbank kiváló ismétlésre, segíti őket a vizsgára való felkészülésben és alkalmas a diákok tudásának záró (vizsga előtti) értékelésére is. A tantárgyi követelmények teljesítése során ugyancsak célszerű rövid beszámolókat, előadásokat, írásbeli dolgozatokat készíttetni előre megadott témák alapján.

Távoktatásnál jelentős probléma a szerzett tudás reális, korrekt értékelése. A diákok jól használják a technikát és különböző módszereket találnak ki arra, hogy akár önállóan, akár diaktársaikkal összejátszva könnyebben, jobb eredménnyel jussanak át a digitális számonkérésen, vizsgán. A kamerás videomegbeszélések kiválóan alkalmasak szóbeli feleltetésre, vizsgáztatásra. A gyakorlott tanár a párbeszéd során könnyen észreveszi, ha a vizsgázó a kamera látóterén kívüli segítséget próbál igénybe venni. Írásbeli vizsga esetén e tantárgy esetében alkalmazhatunk személyre szabott genetikafeladatokat. Több időt igényel előkészítése, de az online tesztfeladatok is megfelelőek a diákok tudásának gyors értékelésére. Az online tesztelés akkor adhat képet a hallgatók valós tudásáról, ha kellően nagyszámú tesztfeladatot állítunk össze, melyek érintenek minden tanult témakört, a tesztkérdéseket több változatban kombináljuk (kérdésen belül több változatban szerepelnek a helyes válaszok, a tesztfeladatok különböző sorrendben jelennek meg a feladatlapokon) és végül fontos meghatározni a megoldásra szánt időkorlátot, hogy ne tudják egymást segíteni, illetve megkeresni a feleleteket.

Az online oktatás tapasztalatait figyelembe véve elmondható, függetlenül attól, hogy ennek során más formában valósul meg a tanár-diák kommunikáció, ami esetenként nehézségeket is okozhat, azonban a modern információs és kommunikációs technológiák képesek biztosítani a hatékony tanulást és színvonalas számonkérést. A tanárok és a diákok feladata, hogy folyamatosan fejlesszék IKT-kompetenciájukat, ugyanis ez a digitális kornak megfelelő elvárás az oktatásban is.

Hivatkozott irodalom

- ABLONCI Annamária – NAGY Béla: A genetika oktatásának módszertani sajátosságai az iskolában. LIMES – 2021/VIII. évf., 165–182.
- GAUSZ János (2012): A genetika története. JATEPress. 118.
- KOZMA Gábor – PETRÓCZI Erzsébet – THÉKES István – NAGYNÉ HEGEDŰS Anita (2021): A covid-19 járvány okozta magyarországi 2021 tavaszán bevezetett digitális távoktatás hatása a pedagógusok és a szülők szemszögéből – a kérdőívek bemutatása. *Deliberationes tudományos folyóirat*. 14. évf. 2. sz., 39–63.
- SCHIRM Anita (2021): A digitális szövegtípusok és az online alkalmazások előnyei és hátrányai a nyelvtanításban. In: Istók Béla – Simon Szabolcs (szerk.): *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19*. SJE TKK. Komárom. 24–38.
- THÉKES István (2020): A COVID-19 vírusjárvány miatti hazai távoktatás digitális megoldásainak elemzése. In: Dr. Kozma Gábor (szerk.): *Fejezetek a COVID -19 -es távoktatás digitális tapasztalataiból*. Gerhardus Kiadó, Szeged, 7–17.

USING GAMES IN THE YOUNG LEARNER ENGLISH CLASSROOM IN TRANSCARPATHIA

Nagy-Kolozsvári, Enikő – Fábíán, Márta – Huszti, Ilona

Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

nagy-kolozsvari.eniko@kmf.org.ua

fabian.marta@kmf.org.ua

huszti.ilona@kmf.org.ua

Introduction and background to the study

The study was conducted in one of the regions of a war-torn country, Ukraine. The region is Transcarpathia, which is the westernmost territory of the country bordering Hungary, Slovakia and Romania. The research was carried out in January, 2023. Children study mainly English as a foreign language. The number of weekly hours is presented in Table 1 (Huszti 2020). There were daily air raid alarms in the region because of the war that had been going on in the country since 24 February, 2022. According to the safety regulations, children have to leave their classrooms with their teachers and go to the bomb shelter of the school the moment they hear the sirens, and stay there until the alarm is off. Sometimes it means an hour, at other times it can last two or three hours (Huszti, Bárány, Lechner, & Fábíán 2023). If the children are lucky, there is internet access in the shelter and they can use their digital devices for learning purposes. However, if there is a power shortage, the internet is not available, so then it is the time for applying traditional games for language learning that do not require electricity.

**Table 1. Number of EFL lessons per week (one lesson lasts 45 minutes)
(Source: Huszti 2020)**

Class / age of YL	Number of weekly lessons
5 / 10-11	3
6 / 11-12	2
7 / 12-13	2

We describe this context as extreme circumstances because the conditions among which our children learn in the schools throughout the country are far from being normal or usual (e.g. hearing air raid sirens and moving to bomb shelters, or frequent power shortages causing internet inaccessibility, etc.).

Literature review

Butler (2019) defines young language learners as children aged 5-15 who are learning a second language or a foreign language. This age group of language learners is especially keen on playing games inside and outside the classroom with educational or simply entertainment purposes. Games intrinsically motivate, increase interest and engage; for this reason, they have always played a crucial role in teaching YL. In EFL teaching, games are used to more effectively teach vocabulary, grammar and to develop language skills, but they also improve student interaction, self-confidence and learning attitude. The introduction of gamification apps into education has extended the opportunities of both teachers and learners making the educational process more enjoyable and engaging. The positive outcomes of the games have already been proved, however, in order to use the apps, one needs good internet access and technical devices that may not be available to all learners. In addition, it was found that the interruption of the internet can reduce learners' motivation and interest. In a period in the life of a country which is problematic (epidemic, pandemic and periods of war), online educational games can be a special tool to assist learning.

Games and gamification

Latkovska and Cine (2022) claim that it is the foreign language teachers' duty to create appropriate conditions in the classroom for learners to be able to learn and communicate in the language. The authors emphasize that one possible solution for this demanding task can be the application of games in the FL classroom. We identify with the definition of a game given by Hays (2005) in that a game is 'an artificially constructed, competitive activity with a specific goal, a set of rules and constraints that is located in a specific context' (p. 15).

Latkovska and Cine (2022) also suggest that nowadays gamification is used by teachers as a variation of playing conventional educational games. Kapp (2012, p. 10) defines gamification as 'using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems'. With the help of this, pupils become motivated and interested in the lesson without actually playing a game (Altuntas 2020; Dreimane 2019) because gamification can turn the learning process into 'playing' (Latkovska & Cine 2023).

Gamification involves such elements into the teaching and learning process as achievement badges and prizes, giving and tracking points, scoreboards and discussion boards, progress bars, levels, flexible goals, quizzes, problem-solving, time limits, etc. In addition, by making the lesson gamified,

the students feel the excitement of the game, gain practical knowledge, and the learning process does not stop in the meantime (González-González & Navarro-Adelantado 2020; Dreimane 2019; Ingwersen 2017).

Today, it is trendy in education to practice the concept of gamification, as it helps to motivate students with playful elements (Pfeiffer et al. 2020). Huang (2023) adds that badges and rewards as gamification elements support and maintain students' engagement in games and may 'meet their desire for recognition' (p. 137). The motivation enhanced by gamification elements appearing in EFL lessons allows students to find their interests and learn more about them (Pfeiffer et al. 2020) while learning English.

Traditional and digital games in foreign language learning

Dalton (2005) states that

a game is a type of language activity involving a competitive element and/or scoring (either of individuals or of teams). Both games and language activities encourage a more relaxed atmosphere and provide contextualization of the language elements being learned, but games add the competitive element, whereas non-game language activities tend to be more cooperative (p. 4).

In Vernon's (2009) view, games are an effective tool to teach vocabulary to YL. She justifies her opinion by the fact that children enjoy themselves and pay more attention in the games-based classroom and they feel and do better during and after the game. Bakhsh (2016) also supports this idea and points out that games help YL during their language learning, making classes entertaining and sustaining children's effort and interest. The ground for meaningful communication in the classroom is created with the help of games where YL communicate before, during, and after the game (Wright, Betteridge, & Buckby 2005).

Butler (2019) defines digital games as "games played through any digital device, including computers, videos, tablets and mobile phones" (p. 305). In accordance with this definition, Hanghøj, Kabel and Jensen (2022) apply the term 'digital games' to refer to "any type of game played on an electronic device (computers, phones, consoles, and handheld devices). In this way, the term 'digital games' includes video games and computer games" (p. 3). Plass, Homer and Kinzer (2015) describe digital games as having aims, interactive challenges, rules, feedback systems, narrative structures, and outcomes.

However, Bakhsh (2016) warns that teachers should bear in mind that although YL love playing games, they should never be overused in the classroom. He agrees with Huyen and Nga (2003) in that only appropriately

selected games that correspond to the learners' level, interest and context can actually contribute to their learning. Bakhsh (2016) also adds that "any game can be effective when it is used suitably to the topic and is controlled by a wise and skilled teacher" (p. 125).

Research methodology:

participants, research instrument and procedure

A total of 175 learners completed the questionnaire, 71 (40%) boys and 104 (60%) girls between the age from 9 to 12. More than half of the respondents 92 (53%) started learning English in schools and only 11 respondents (6%) started learning the language between the ages of 1 and 3. To collect quantitative data, a questionnaire was designed. It consisted of 23 items. The first part of the questionnaire enquired about the learners' personal data, like age, gender, and the form they study at. The second part of the instrument deals with the use of traditional games and digital games. This part of the questionnaire also investigates why learners like to play traditional games and also seeks answers to why digital games appeal to them. The questionnaires were completed online in January and February 2023. One hundred and seventy-five (175) responses were received, giving a response rate of 43%. This is an exceptionally good result in the current situation in Ukraine, amidst long and frequent power cuts. Completion of the questionnaires was entirely anonymous and voluntary.

Research findings and their discussion

We considered it to be important to find out how much time children spend playing computer and phone games every day in the current situation in Ukraine. As can be seen Diagram 1, the majority of children spend a relatively large amount of time playing digital games. More than half of the respondents play 1-2 hours a day, while one third of the children spend more than 3-4 hours playing. And it is very thought-provoking that 7% of children spend more than 6 hours a day in front of a screen.

We also examined who the children like to play with the most, since playing is a social interaction, a competitive activity. As the results show, children mostly enjoy playing with friends while 29% prefer to play alone. 19% of the children play with their siblings.

Due to the limited length of the present paper, we do not want to discuss the negative sides of digital games, but we would definitely like to mention that digital games can improve social skills. There are many proso-

cial games that encourage the social aspect of gaming. Some games involve cooperating with other players and talking to them via text or voice chat. This can improve communication skills and encourage social interaction. This is a factor that foreign language teachers cannot ignore.

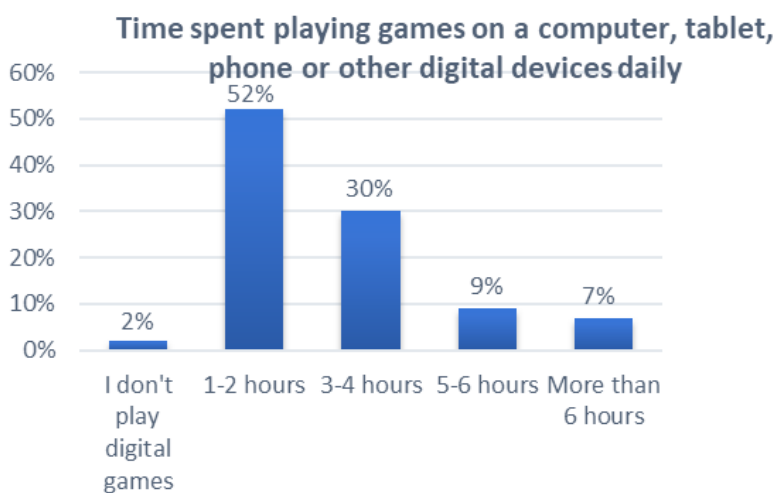


Diagram 1. Time spent playing games on digital devices daily

As can be seen in Diagram 2, students have excellent opportunities in learning English as a foreign language, since the largest part of the respondents, 127 students, play digital games in English. This is particularly interesting because more children play games in English than games in Hungarian, which is their mother tongue. This can be explained by the fact that English-language games are available in a great variety and are probably more fashionable among children due to the Internet and advertisements. Interestingly enough, this finding contradicts the results of Butler (2023), who found that Chinese children rather play games in their mother tongue.

The learners were asked whether they played digital games at school during English classes or whether they played such games at home for the purpose of learning a foreign language. The results are remarkable: 83% of learners do not play digital games in English lessons, while 73% of them do play them at home to learn a foreign language. This has a very important message for teachers. Children love and enjoy digital games, which is why teachers must consciously pay attention to showing children age-appropriate, motivating games that develop language skills.

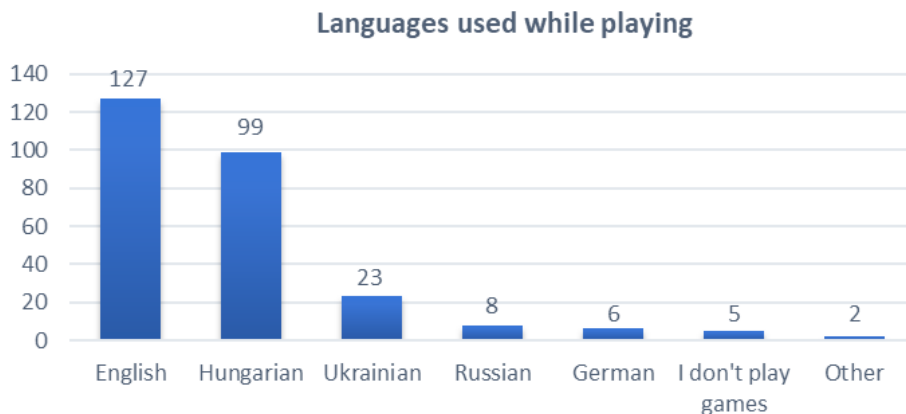


Diagram 2. Languages used while playing digital games

Conclusions and pedagogical implications

Based on our research results, the following have been concluded:

- Playing games at home/at school can increase learners' motivation to learn English.
- In today's modern world, digital games are playing an increasingly important role in children's language learning, and teachers need to be more and more informed in this area to support their learners.
- Traditional games prevail at the EFL lessons. We believe that in the current war-torn situation in Ukraine, teachers prioritise traditional games over digital ones because they can help children interact with their peers in a lively way, forgetting the stress of everyday life.
- The time spent on playing digital games for the majority of the respondents varies between 1-2 hours, but a considerable number of the respondents spend too much time playing games on digital devices, mainly with friends or alone.
- The main reasons for playing traditional games are connected with the absence of strain on the eyes, the necessity to think, the possibility to move around and live connection with the playmate(s).
- The following pedagogical implications can be drawn:
 - Teachers should draw learners' attention to the time they can spend playing digital games and should teach them to limit the amount of time spent on playing games using different devices.

- The use of digital games in English language instruction could be a useful strategy for enhancing the efficiency of traditional English lessons while bringing life to them.

- English language teachers now need to put additional emphasis on introducing children to useful, age-appropriate digital games and apps that can develop language skills besides formal education.

References

- ALTUNTAS, A. (2020). *Gamification in the language classroom*. <https://worldofelt.com/2020/03/02/gamification-in-the-language-classroom/> (on 17/03/2023)
- BAKSHSH, S. A. (2016): Using games as a tool in teaching vocabulary to young learners. *English Language Teaching*, vol. 9. no. 7. 120-128.
- BUTLER, Y. G. (2019): Gaming and young learners. In: S. GARTON - F. COPLAND (eds.): *The Routledge handbook of teaching English to young learners*. Abingdon, Routledge. 305-319.
- BUTLER, Y. G. (2023): *The complexities of language learning in the wild: Understanding the role of children's game-playing in learning English*. Keynote talk presented at the 'Young L2 learners and games' international conference on 31/03/2023 at the University of Warwick, Warwick, UK.
- DALTON, E. (2005). *Language learning games: Why, when, and how*. https://www.academia.edu/4998040/Language_Learning_Games_Why_When_and_How (on 16/03/2023)
- DREIMANE, S. (2019): Gamification for education: review of current publications. In: L. DANIELA (ed.): *Didactics of smart pedagogy*. Berlin, Springer. 453-464.
- GONZALEZ-GONZALEZ, C. S. – NAVARRO-ADELANTADO, V. (2021): The limits of gamification. *Convergence*, vol. 27. no. 3. 787-804.
- HANGHØJ, T. – KABEL, K. – JENSEN, S. H. (2022): Digital games, literacy and language learning in L1 and L2: a comparative review. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 22. no. 2. 1-44.
- HAYS, R. T. (2005). *The effectiveness of instructional games: A literature review and discussion*. Technical Report No. 2005–004. Orlando, FL: Naval Air Warfare Center Training Systems Division. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA441935.pdf> (on 11/03/2023)
- HUANG, Y. (2023): Engaging ESL students by online discussion forum and gamification: teaching social sciences to BA students in a Chinese transnational university in the Covid-19 context. *The Educational Review, USA*, vol. 7. no. 2. 137-151.
- HUSZTI, I. (2020): Az ukrajnai idegen nyelvi tanterv. *Modern Nyelvkutatás*, 26. évf. 1-2. sz. 101-121.
- HUSZTI, I. – BÁRÁNY, E. – LECHNER, I. – FÁBLÁN, M. (2023): The way we teach in war time: Foreign language teacher trainers' experiences in Ukraine in 2022. *TESOL ICIS Voices from the Classroom Webinar - Part 2*. https://www.youtube.com/watch?v=qNwu3AO_6OE (on 3/02/2023)
- HUYEN, N.T.T. – NGA, K.T.T. (2003): The effectiveness of learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*. https://asian-efl-journal.com/dec_03_vn.pdf (on 16/03/2023)
- INGWERSEN, H. (2017). Gamification vs Games-Based Learning: What's the Difference? <https://www.capterra.com/resources/gamification-vs-games-based-learning/> (on 11/03/23)
- KAPP, K. M. (2012): *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer, San Francisco, CA.
- LATKOVSKA, E. – CINE, A. (2022): Gamification elements in English lessons to encourage young learners' communication in a foreign language. In: L. DANIELA (ed.): *Human, technologies and quality of education, 2022: proceedings of scientific papers*. Riga, University of Latvia Press. 650-659.
- PFEIFFER, A. – BEZZINA, S. – KÖNIG, N. – KRIGLSTEIN, S. (2020): Beyond classical gamification: in- and around-game gamification for education. In: C. BUSCH – M.

- STEINICKE – T. WENDLER (eds.): *Proceedings of the 19th European conference on e-Learning ECEL 2020*. Berlin, University of Applied Sciences HTW Berlin. 415-420.
- PLASS, J. L. – HOMER, B. D. – KINZER, C. K. (2015): Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, vol. 50, no. 4. 258-283.
- VERNON, S. (2009). The benefits of using games. <http://www.englishgames.com> (on 17/03/2023)
- WRIGHT, A. – BETTERIDGE, D. – BUCKBY, M. (2005): *Games for language learning* (3rd ed.). Cambridge University Press, New York.

HUNGARIAN-ITALIAN BILINGUAL EDUCATION IN THE LIGHT OF PUBLIC EDUCATION POLICY

Papp, Beáta

*Pécsi Tudományegyetem
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
papp.beata33@gmail.com*

Introduction

Four sectors of the education system are distinguished: public education, vocational training, higher education and adult education. In my dissertation, I intend to focus only on public education. Hungarian-Italian relations date back a long time. In my study, through the magnifying glass of education policy, I present the situation of the Italian language in the language policy between the 18th and 20th centuries in a language policy approach. Next, through the lens of language policy, I will describe the new type of school that emerged in the years around the change of regime, the bilingual school, and the circumstances of its establishment. Finally, I touch on the status of the Italian language in the 20th century, with an emphasis on secondary education.

The Italian language in the throes of Hungarian education policy

We can state that the Italian language and culture have been present in Hungary since the foundation of the state (Farkis 2021). For the first time in Hungary, language masters taught Italian in dormitories and girls' education institutes using an intermediary language (Józsa 2001). The emergence of the Italian language in secondary school education dates back to the 18th century, as well as is associated with the name of Maria Theresa, who dictated the use of the Italian language teacher in convicts (Szlavikovszky 2009). The first important cultural policy station was the Ratio Educationis of 1777, which provided an opportunity to teach languages in two-class high schools, and subsequently, during the 19th century, the Italian language also appeared in higher education. In the town of Fiume, which belonged to Hungary for almost a hundred years, but was mostly inhabited by Italians, appeared the first Italian textbooks and dictionaries (Józsa 2001). In secondary educational institutions, Italian remained optional until 1924 (Szlavikovszky 2009), and then, on the basis of the decree of Kunó Klebelsberg, from the 1924/5 school year,

Italian became a compulsory foreign language in secondary schools (Józsa 2001). In 1939-40, the Benedictine Italian gymnasium in Pannonhalma started its operation, where bilingual training took place. During the years of operation of the gymnasium, a native speaker teacher was also employed. The compulsory introduction of Russian language teaching put an end to training in Italian (Vámos 1994). After the Second World War, in Hungary, which belonged to the zone of occupation of the Soviet Union, the Russian language, which had not been studied until then, became a compulsory subject, and at the same time the possibility of teaching English, German, French and other languages disappeared. Public education was nationalized and church schools were abolished (Vámos 2020). The political-cultural-political situation, as well as the political language situation, greatly influenced the role of the Italian language in Hungary. In 1945, 57 secondary schools taught Italian, but by 1952 this number had decreased to only one (Józsa 2001). The period of Hungarian educational history from 1945 to 1989 can be divided into the following stages from the point of view of educational policy: the 1950s are a period of direct political control; in the 1960s, professional control mechanisms appeared; the mixed period of the 1970s, the emergence of political and professional control, and the relative autonomy of local powers (councils); the 1980s are a further strengthening of professional control (Vámos 2020). The Italian language was in a more privileged position than its Western counterparts during the communist dictatorship due to the relationship between the Hungarian and Italian Communist Parties and Mátyás Rákosi's attraction to the Italian language and culture (Pelles 2006). In the sixties, there was a minor boom, which is associated with the Italianist name of Gyula Herczeg (linguist, literary historian). He visited schools as a specialist superintendent, trying to convince the principals of the advantages of the Italian language. By the end of the decade, Italian was taught in roughly 100 high schools, including several sections. In the 1960s and 1970s, education policy was the acceptance of the intentions of political parties as a public interest on the canals of administrative organizations (Kozma 2001) and as such the teaching of Italian declined in the seventies to such an extent that there were counties and regions in which it was not present at all in an institutionalized form (Józsa 2001). Although the language policy of the 1970s was defined by a growing will to learn foreign languages, and it was possible to learn English, German, French and Italian in a language class each, their share in public education was 2-4% (Vámos 2008). In secondary vocational education, the term

“language-intensive profession” was coined to prove that there are sectors in which knowledge of a foreign language is essential, such as tourism or hospitality (Vámos 2020), while in 1978 the number and range of languages to be learned was regulated (Vámos 1992). During these years, the state is the sole shaper of language policy (Vámos 2020). In the eighties, a positive turn in the Italian language followed, which, in addition to the political and social changes of that time, was partly due to the work of Gyula Herczeg, Tamás Nyitrai (Italian course director of the National Pedagogical Institute) and Eustachio Porsia (then director of the Italian Institute) (Józsa 2001). Furthermore, as regards foreign languages, there was a huge change in the second half of the 1980s as a result of the relocation of language learning outside of school. The so-called “private language schools” were created, which provided language learning opportunities as the cream of social status, but the elite could nevertheless take advantage of the diversity of the language palette provided by the school, as there was a free choice of language within the walls of the language schools. The emergence of this type of school was in line with changes in economic life, an increase in marketable demand, and a linguistic attitude in society, since the intellectual was thus able to somewhat reduce his lack of foreign language skills. Language teaching outside the education system encouraged the learning of Western languages (Vámos 2016). In the nineties, as a result of economic and political changes, with the abolition of the compulsory Russian language before the change of regime, the Italian language was able to begin its penetration. With the retraining of teachers of Russian specialization, “Dante’s language” was able to spread more widely. It appeared in primary schools and vocational schools, and new Italian departments were established in Debrecen, Szombathely, Budapest, Piliscsaba and Szeged. At the same time, the supply of teaching aids improved, further training opportunities and exchange relationships increased (Józsa 2001). In the final phase of the transformation of public education, new types of schools, the so-called bilingual schools, are being created, which have borne the stamp of “elite school” for many years.

Bilingual education

In Hungary, new bilingual schools (not in Russian) appeared in the 1980s, when dissatisfaction with language learning was observed in the country. In 1984, with the agreement of the Hungarian government and the political parties, the Ministry of Culture concept was prepared, which concerned 3-3 bilingual

grammar schools in English, French, German, 1-1 Italian and Spanish. The initial plans were for a five-year pilot training that started with a language preparation year with 20-22 language lessons per week. After that, from the second year it was possible to study four subjects in a foreign language. In the final version, the number of lessons in the target language was changed to 20 per week. The number of subjects to be studied in the target language increased from four to five. In addition to the subjects of history, geography and biology, with the elimination of chemistry, the physics and mathematics subjects entered (Vámos 2016). In 1997, the Ministry of Culture and Public Education issued the Guidelines for Bilingual School Education. This document officially regulated the framework for bilingual education. One of its significant modifications is to reduce the learning of five subjects in the target language to three subjects (Bognár 2000). In Hungary, the Hungarian-Italian bilingual training was first established in Pécs at the Kodály Zoltán High School in 1987. Italian education was also provided at the school before the chapter was established. The view of the Ministry of Culture at the time was that the Italian chapter should be established in the countryside. They were looking for a county with an Italian department that could initially provide professional assistance to the school. Two counties met this condition: Baranya and Csongrád. The then management of the seat of Csongrád County did not take on the financial problems associated with the start of the chapter, so the question of the placement of the chapter became obvious. In Baranya, Italian education was pre-taught in two cities, Komló and Pécs. In the end, the choice fell on Pécs. The reason for this is obscure, but the ministry relations of the city administration at the time certainly played a role in the decision-making (Józsa 2001). Subsequently, a Hungarian-Italian bilingual class was established in 1988 at the Szent László High School in Budapest, and in 1993 at the Xantus János Tourism High School in Budapest. The youngest Hungarian-Italian bilingual course was established in 2002 at the Csokonai Vitéz Mihály High School in Debrecen (Pelles 2006). To this day, these public educational institutions still provide Hungarian-Italian bilingual education, whereas in primary schools the Italian language has not yet appeared in the form of bilingual training. Hungarian-Italian bilingual education was also in demand during different political eras, such as monarchy, fascism, communism and democracy. This shows that interest in a high level of knowledge of the Italian language and culture goes beyond current political trends (Pelles 2006).

The situation of the Italian language in the 20th century

By the 20th century, Italian was already taught in many primary schools, high schools and vocational schools, as well as in colleges and universities. Market conditions at that time dictated the teaching of foreign languages. Italian was mostly present in primary schools as a second foreign language. In secondary schools, although the situation was better, it was mainly the girls who chose it willingly because of the language and the beauty of the country, the culture and the interest in the Italian people. It has also been observed that many people, mainly university students, started learning Italian as an “easy” language privately or in courses in the hope of passing the language test required for a degree (Józsa 2001). In the years following the turn of the millennium, a great step was taken in the field of learning foreign languages in Hungarian public education. In the spirit of linguistic diversity, the Ministry of Education launched the so-called “World Language Programme” in 2003, and the language preparation year was introduced from September 2004. This training could only start in schools providing a secondary school leaving examination, so vocational school students could not benefit from the program (Fehérvári 2009). The matriculation reform introduced in the 2005/2006 school year marked a turning point in public education, as the two-level baccalaureate appeared in place of the single-level baccalaureate exam, which reflected the country’s educational policy guidelines in terms of the type and extent of screening that the state intends to implement between public education and higher education (Einhorn 2015). Throughout history, the Italian language has not been able to and still cannot fight the priority of English and German. In most of the secondary schools, it is learned by students as a second foreign language. An earlier survey conducted by Szent István University of Gödöllő with secondary school students revealed that only 1% of respondents (320 people) learn Italian as their first foreign language. Based on the data of the Central Statistical Office¹, in the 2021/2022 school year, the distribution of languages studied in the framework of a gymnasium is as follows (one student is listed as many times as he learns languages): English: 204. 401 people, German: 118. 991 people, French: 17. 121 people, Italian: 15. 812 people, Spanish: 14. 312 people, Russian: 4574 people, Latin: 3038 people, other: 1870 people. These data also confirm that there is a huge gap between English and German and Romance languages. Even with a focus on Romance languages,

¹ Source: Central Statistical Office https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0016.html

Italian does not occupy a prestigious place. This fact is not surprising, since in the world of politics and diplomacy the French language plays an important role. If we look at it five years -and find it credible- the number² of students studying Italian in high schools for the school years 2017/2018-2021/2022 of the Central Statistical Office, we can see an increasing trend among those who choose Italian as their first (bilingual high schools) or second foreign language. If we look at the number of students leaving the Hungarian-Italian bilingual course in the last five years (408³), we can see to what extent bilingual training seeks to contribute to the promotion of the Italian language and culture. The Italian language may never “please” the same number of students as its English or German “colleague”, but it is an indisputable fact that it is cultural (literature, sculpture, painting, architecture, theatre... etc.) no other language area can surpass the diversity of its value, and that is why the four Hungarian-Italian bilingual high schools represent a key part of Hungarian public education both culturally and linguistically.

Conclusion

Although I did not dwell on the sea of different political waves, I tried to provide a comprehensive picture of the language policy processes taking place in public education between the 18th and 20th centuries, despite the scope of the study, with special regard to the role of the Italian language in the Hungarian school system and bilingual education. From the 18th century to the 20th century, I highlighted the sometimes emerging and at other times declining situation of the Italian language, as well as the language policy innovation of the eighties, bilingual training. The Italian language was/is of cultural importance rather than political, so it is likely that it will not be able to gain a prominent place in education policy in the future.

² 2017/2018 school year: 12. 320 people, 2018/2019 school year: 13.033 people, 2019/2020 school year: 13.745 people, 2020/2021 school year: 14.769 people, 2021/2022 school year: 15.812 people Source: Central Statistical Office https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0016.html

³ Source: Office of Education Graduation Research Database

References

- BOGNÁR Anikó (2000): A két tanítási nyelvű oktatás- Tizenkét „nem tucat”-év a magyar közoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 6(1), 56-64.
- EINHORN Ágnes (2015): A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc <https://mek.oszk.hu/15500/15518/15518.pdf>
- FARKIS Tímea (2021): *Az olasz nyelv és irodalom oktatásának koncepciója a XVII-XVIII. századi magyar főúri családok nevelésében*. Felsőbbfokú Tanulmányok Intézete, Kőszeg
- FEHÉRVÁRI Anikó (2009): Kik a nyelvi előkészítő képzés nyertesei? *Iskolakultúra*, 19(9), 62-70.
- JÓZSA Judit (2001): Adalék a magyarországi olaszoktatás történetéhez. *Acta Paedagogica*, 1(1), 31-35.
- KOZMA Tamás (2001): Oktatás és politika: rendszerváltó viták. *Iskolakultúra*, 2. 63-72.
- PELLES Tamás (2006): *A magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs
- SZLAVIKOVSKY Beáta (2009): *Fejezetek a magyar-olasz kulturális kapcsolatokról 1880-1945 között*. Doktori disszertáció. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 106. p.
- VÁMOS Ágnes (1992): Idegen nyelv. *Iskolakultúra*, 2(13-14), 84-93.
- VÁMOS Ágnes (1994): Töredékek a kétnyelvű iskoláztatás múltjából- Francia és olasz gimnázium a két világháború között. *Új Pedagógiai Szemle*, 44(12), 7-13.
- VÁMOS Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- VÁMOS Ágnes (2016): *Kétnyelvű oktatás Magyarországon; tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia*. Akadémiai nagydoktori thesis. ELTE http://real-d.mtak.hu/984/7/dc_1309_16_doktori_mu.pdf
- VÁMOS Ágnes (2020): Oktatáspolitikai, nyelvpolitika, tannyelv-politika 1945-1989 között. *Neveléstudomány*, 4, 95-111.

Other sources

- KÖZPONTI Statisztikai Hivatal https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0016.html
- SZENT István Egyetem (2018): *Felmérés a magyarországi középiskolások idegennyelv-tudásáról és nyelvtanulási szokásairól*. Zöld Út Nyelvvizsgaközpont, Gödöllő https://zoldut.unimate.hu/documents/1150625/1168037/tanulmany_zoldut_2018.pdf/44a40191-b56d-69dc-ba38-181368f3c5b0?t=1644827257982

ONLINE FELÜLETEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA OKTATÁSSZERVEZÉS ÉS E-TEST SZERKESZTÉSE CÉLJÁBÓL

Papp Gabriella

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola,
Debreceni Egyetem
papp.gabriella@kmf.org.ua*

Bevezetés

Az oktatásszervezés a tanári lét alappillére. Az államilag meghatározott programoktól a tanterveken és munkaformákon át a mindennapok részét képezik, ahogy nap mint nap felkészülünk a tanórákra, kitűzzük a célokat és azokat a kompetenciákat, melyeket adott időben fejleszteni szeretnénk. Mindez alapjában nem változik krízishelyzetekben sem, viszont jelentős változtatásokat kell létrehozni, amennyiben a tantermi munkát a távoktatásra és az online térre kell áthelyezni.

Oktatómunka tervezése

Ha oktatásról, ezen belül pedig oktatásirányításról beszélünk, akkor a modern oktatásszociológia eredményeit kell felhasználnunk. Az oktatás a társadalmi folyamatok része, a társadalomra pedig úgy tekintünk, mint óriásrendszerek és alrendszerek összességére (Sándor 2013). Tímár János megfogalmazásában az oktatómunka tervezése „az oktatás funkcióinak és a nevelés folyamatának, az iskolarendszer szerkezetének és a népesség iskolázásának tervezése tizenöt–húsz éves időtávot igényel. Az oktatás három jellegzetesen eltérő modellje a munkaerő-megközelítésen, a költség-haszon elemzésen és a társadalmi kerületen alapuló oktatás” (Kotschy 2013).

Az oktatás a XIX. század előtt sok évszázados társadalmi tevékenység volt, de nem terjedt ki mindenkire (nem volt tömegoktatás), és nem volt az oktatásnak a mai értelemben vett szervezettsége (Sándor 2013).

Kotschy kutatásában találunk egy idézetet, miszerint az oktatómunka tervezésére vonatkozó egyik szócikk a következőket tartalmazza: „az oktatás tervszerű előkészítésére irányuló tevékenység, melynek során a tervező meghatározza az oktatás céljait, az elsajátítandó tanítási tartalmakat, a követelményeket, megválasztja a tanítási-tanulási stratégiát, módszereket és eszközöket, az ellenőrzés-értékelés módját és eszközeit a motiválás, differenciálás és aktivizálás

feladatának szem előtt tartásával. E tevékenység a nevelő szakmai illetékességébe tartozik, amelynek során figyelembe veszi a tanulókról szerzett információit, az oktatás tárgyi feltételeit, előzetes szakmai tapasztalatait. A rendszerszintű tervezés forrása a központi tanterv. A tartalmi szabályozás intézményi szintű eleme a helyi tanterv. Az ~ kiindulhat 1. a célok pontos, specifikus megfogalmazásából, 2. az oktatás tartalmából, annak didaktikai, logikai, pszichológiai elemzéséből, 3. a ttv.-i követelményrendszerből, 4. a tanuló-tanári tevékenység meghatározásából. A ped.-i gyakorlatban a tervek készülhetnek meghatározott időtartamra, mint a tanmenet és az óraterv, illetve adott tartalmi egység elsajátítására, mint a tematikus tervek és projekt tervek. A tervek készítése során a tervezők és felhasználók között különböző viszony alakulhat ki. A tervezés racionális modelljében szakemberek készítik el a terveket pontos algoritmusok alapján, a felhasználóknak csak a megvalósításban van szerepük” (Kotschy 2013).

E-learning

Ahhoz, hogy az e-learningról az általánosságok szintjét meghaladó, a megértést, értelmezést, felhasználást elősegítő információink legyenek, részletesebb fogalomértelmezésre van szükség. Az egyik lehetséges megközelítés az e-learning különböző formáinak számbavétele (Komenczi 2004). Fazekas kutatása alapján az e-learning alábbi típusait definiáljuk:

- *Tanuló által irányított*: Az előre elkészített tananyagokat a tanuló a saját ütemében dolgozza fel, ebben nem nyújt neki segítséget az oktató.

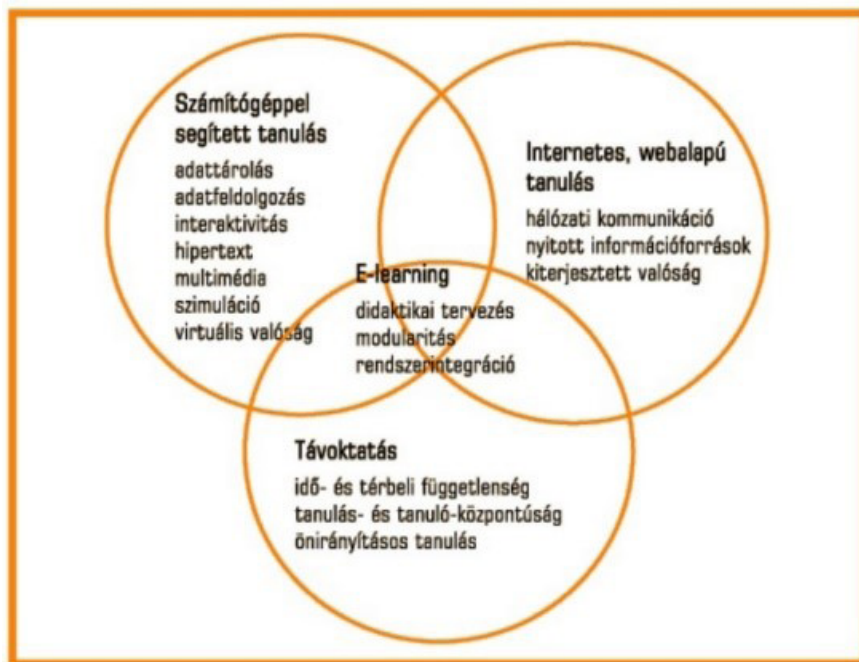
- *Elősegített (facilitated)*: a tanulónak rendelkezésre állnak az együttműködési lehetőségek. Ez a típus olyan esetben hasznos, amikor a tanulóra bízunk, hogy milyen ütemben dolgozza fel a tananyagot, de lehetőséget biztosítunk arra, hogy kihasználja a vita, megbeszélés által nyújtott lehetőségeket más tanulókkal vagy a tanárral.

- *Oktató által irányított*: Ez a típusú e-learning felhasználja a webtechnológiát, hogy a hagyományos távoktatási módszereket kiegészítse vagy felváltsa az e-learninggel, ugyanazon tartalommal és módszertannal. Az ilyen oktatások során általában a valós idejű kommunikációs technológiákat használják, mint például a video- és audiokonferencia, a chat, képernyő- vagy alkalmazásmegosztás, jegyzetelő (whiteboard), hagyományos telefonbeszélgetések.

- *Beágyazott e-learning*: A "just-in-time" oktatás lehetősége: a számítógépes programba beágyazott oktatás (vagy segítségnyújtás). Ez akkor használatos, ha a felhasználónak azonnal szüksége van az adott ismeretanyag elsajátítására (Fazekas et al. 2014).

Az e-learning néven összefoglalható fejlesztések, programok, tananyagok a tanulásszervezés, tanulásirányítás és tanulástámogatás olyan formáit jelentik,

amelyek három, jól körülírható forrásból merítenek: a számítógéppel segített tanulásból, az internetes tanulásból és a távoktatásból (1. ábra) (Komenczi 2004).



1. ábra. Az e-learning összetevői

Forrás: Komenczi 2004

A **számítógéppel segített tanulás** (Computer Based Learning) a tanulási folyamatnak a számítógép-használat köré szervezését jelenti. Ez a korábbi oktatástechnológiai eszköztár alkalmazásának (Technology Based Learning) legújabb változata, amelyben a multimediális, interaktív számítógép jelenik meg középponti oktatási-tanulási médiumként (Komenczi 2004).

Az **internetes, webalapú tanulás** a világhálóba kapcsolt számítógépekkel megjelent új lehetőség, új horizont. A hálózatba kapcsolt számítógép segítségével virtuálisan kiléphetünk a konkrét tanulási környezetből. Az új dimenziót elsősorban a tanulóhoz gyakorlatilag tetszés szerinti információmennyiséget biztosító adatbázisok hálózata és az elektronikus telekommunikáció sokrétű, változatos lehetőségei jelentik (Komenczi 2004).

A **távoktatás** a hagyományos oktatás alternatívájaként jelent meg a XVII. században mint az oktatás, a tanítás és a tanulás másképpen is elgondolható és megvalósítható formája. Az egyik legrégebb óta távoktatást alkalmazó intézmény a Dél-Afrikai Egyetem, amely 1946-ban indította el első távoktatási

kurzusát. Kezdetekben a fő eszköz a levél volt, amelyben az írott anyagokat juttatták el a tanulókhöz. A későbbiekben szintén a hagyományos postát alkalmazva már kép, hang és videofelvételeket is továbbítottak (Fazekas et al. 2014).

A távoktatás új paradigma, amely eltávolodást jelentett a korábbi társadalmi formációkban kialakult jelenléti oktatás keretrendszerétől, és maga után vonja a tanárral, illetve a tanulóval szembeni követelmények módosulását is (Komenczi 2004). Saykili kutatásában összegyűjtötte a távoktatás Keegan szerinti meghatározásának fő elemeit:

- a tanár és a tanuló elkülönítése, mely megkülönbözteti a személyes előadásoktól;
- egy oktatási szervezet hatása, amely megkülönbözteti a magántanulástól;
- technikai médiumok használata, általában nyomtatott, a tanár és a tanuló összefogására és a tanfolyam oktatási tartalmának hordozására;
- kétirányú kommunikáció biztosítása annak érdekében, hogy a hallgató profitálhasson a párbeszédből, vagy akár kezdeményezhesse azt;
- alkalmi találkozók lehetősége didaktikai és szocializációs célokra egyaránt;
- részvétel az iparosodott oktatási formában (Saykili 2018).

Oktatásszervezésre alkalmas platformok bemutatása és összehasonlítása

A pandémia kezdetén hirtelen változás következtében kellett találni megfelelő platformot az oktatás megszervezése szempontjából. Tantárgytól függetlenül kellett megoldani a problémát, hogyan végezhető a leginkább minőséges munka az online térben. Az intézmények vezetőségei is azon dolgoztak, hogy egységes, könnyen kezelhető és a munka szempontjából hatékony felületeket találjanak, amit a munkatársaik figyelmébe ajánlhatnak. Az általunk vizsgált platformok közül az 1. ábrán logóikkal bemutatott platformok összehasonlítását mutatjuk be a tanulmányban a teljesség igénye nélkül.



Google Tanterem



Microsoft Teams



EduBase



OnlineTestPad

2. ábra. A platformokat bemutató logók

Forrás: Wikipedia1, Wikipedia2, Wikipedia3, OnlineTestPad

A Google Tanterem a Google által az oktatási intézmények számára kifejlesztett ingyenes kevert tanulási platform, amelynek célja a feladatok létrehozásának, elosztásának és osztályozásának egyszerűsítése. A Google Tanterem elsődleges célja a tanárok és a diákok közötti fájlok megosztásának egyszerűsítése. 2014. augusztus 12-től nyilvánosan elérhető, 2021-ben körülbelül 150 millió felhasználó használta a Google Tanterem szolgáltatást (Wikipedia1).

A Microsoft Teams egy szabadalmaztatott üzleti kommunikációs platform, amelyet a Microsoft fejlesztett ki a Microsoft 365 termékcsalád részeként. 2017. március 14. a legelső megjelenése. 2022-ben körülbelül 270 millió felhasználója volt havonta (Wikipedia2).

Az EduBase.net egy oktatási weboldal és egyben platform, melynek célja, hogy bevezesse a magyar internet világába a közösségi oktatás fogalmát videó formátumú tananyagok segítségével. A szolgáltatást három egyetemista hozta létre 2013-ban, és 2014. március 9-én nyitotta meg kapuit a nagyközönség előtt. A weboldal jelenleg egyetemista diákoknak nyújt nagy segítséget, elsősorban matematikából és számítástechnikából (Wikipedia3).

Az Online Test Pad egy Ingyenes multifunkcionális szolgáltatás teszteléshez és oktatáshoz. Célja az oktatási feladatok (tesztek, keresztretjvények) egyszerű szerkesztése és kiosztása a platformon létrehozott osztályok és órák keretein belül és kívül (OnlineTestPad).

Az 1. táblázat az oktatás szervezése és lebonyolítása szempontjából összegyűjtött fontosabb szempontok alapján mutatja be a négy platform összehasonlítását, valamint előnyeit és hátrányait.

Bár mindegyik platform alkalmazható csoportok létrehozására, véleményünk szerint a Google Tanterem és a Microsoft Teams a legalakalmasabb. Mindkét esetben lehetőség nyílik az program/applikáció számítógépre és mobiltelefonra való letöltésére, valamint feladatok egyéni kiosztására és ellenőrzésére, online kapcsolattartásra beépített videóhívás funkció segítségével. Saját megállapítás alapján a Microsoft Teamst praktikusabbnak találtuk.

Az e-tesztek létrehozása szempontjából a tex-alapú matematikai szerkesztésre is alkalmas EduBase és OnlineTestPad felületeket tartjuk előnyösebbnek. Ezek mellett az EduBase előnyei, hogy a felület tesztbankjából tematika alapján választhatóak ki feladatok és ültethetőek saját tesztünkbe, valamint gyakorlófeladatokat és érettségi feladatokat is találhatunk. Feladatok létrehozásakor paramétereket is alkalmazhatunk, melyek a megadott intervallumok között változnak minden megnyitást követően. Hátránya, hogy a képletek szerkesztéséhez saját kezű bevitel szükséges, ismerni kell a parancsokat, valamint a tesztek felületen kívüli kiosztáshoz exportálni kell azt, mely csak bizonyos időpontig érvényes. További hátrányának érezzük, hogy előre nem

meghatározott inaktivitás után törlik a felhasználót, amivel elvész az addig létrehozott összes csoport és e-teszt. Törlés előtt 2 héttel felszólító levelet küldenek a fiók törlését illetően. Előnyét képezik, hogy magyar nyelvű platform, valamint beállításai, melyekkel olyan korlátokat tudunk létrehozni, amelyek biztosítják a tisztább munkát a hallgatók részéről.

1. táblázat. Platformok összehasonlítása

Szempont	Google Tanterem	Microsoft Teams	EduBase	OnlineTestPad
Regisztráció	Google*fiók	Microsoft 365	Google-fiókkal	Google-fiókkal
Csoport létrehozása	Tanterem minden különböző csoporthoz	Csapatok, és szükség szerinti csatorna	Különböző csoportok	„Óra” csoport létrehozása
Meghívás a csoportba	Meghívó levél, link vagy osztálykód kiküldésével	Meghívó levél vagy link kiküldésével, regisztrált felhasználók csoportba rendezésével	Meghívással vagy kiküldött teszt linkjével	Link kiküldésével
Videóhívás	Google Meet	Beépített	Nincs	Nincs
Üzenetek	Csoportos, privát vagy e-mail	Csoportos és privát	Egyéni vagy e-mail	Nincs
Teszt szerkesztése	Google űrlap	Google űrlap	EduBase Quiz	OnlineTestPad Tests
Tesztkérdések	Egyéni	Egyéni	Egyéni és kérdésbankból	Egyéni
Matematika-képletek	Nem kezeli	Nem kezeli	LaTex alapon	LaTex alapon
Teszt kiküldése	Beállítástól függően link birtokában bárki kitöltheti	Beállítástól függően link birtokában bárki kitöltheti	EduBase csoportba vagy importálással külsősöknek	Link birtokában bárki csoportba rendezés nélkül kitöltheti
Teszt offline módban	Nyomatás pdf-be (csak feladat)	Nyomatás pdf-be (csak feladat)	Nem lehetséges	Letöltés pdf-be (feladat és/vagy megoldókulcs)

Az OnlineTestPad, mint e-teszt szerkesztő platform előnyét képezi, hogy matematikai szerkesztés esetén párbeszédablakban, menüpontokból kiválasztva lehet LaTex-alapú képleteket szerkeszteni. Továbbá az oldalon létrehozható Sudoku, és a kevésbé matematikai keresztretjvény. A teszt szerkesztő alkalmas a matematikában ritkán alkalmazott kiegészítő item szerkesztésére, vagy nagyobb szövegek vagy hangfelvétel befogadására. Hátrányaként

tekintjük, hogy a felület magyar nyelven nem elérhető és angol nyelvre is csak a főbb menüpontokat tudja fordítani, ennek ellenére a beviteli nyelve bármilyen lehet, a magyar ékezetes betűket is hiba nélkül mutatja. Előnye, hogy a generált hipervivatkozással csoport létrehozása nélkül bárhová beküldhetjük, melynek birtokában bárki kitöltheti, amennyiben meg van nyitva az adott e-teszt. Az online kiosztás mellett pdf formátumban letölthető az elkészült teszt, melyet nyomtatott vagy késleltetett formában is kioszthatunk. A pdf generálható megoldókucs formájában is, amennyiben a helyes megoldásokkal szeretnénk azt látni.

A tesztek szerkesztésére és kiosztására az OnlineTestPad felületet találjuk inkább felhasználóbarátnak annak ellenére, hogy az EduBase matematikai tesztek szempontjából több beállítási lehetőséget nyújt.

Összegzés

Az online oktatásszervezés sokszor kihívásokat tár elénk a mindennapokban mind a jelenléti, mind az online oktatás folyamán. Az e-learning tanulási formáiból a távoktatást mint modern oktatásszervezést alkalmaztuk. Első kihívása az online kapcsolatteremtés, mely során a hagyományos osztálytermi munkát próbáltuk online térbe átvinni. A feladatok kiosztása és osztályozása, valamint az oktatási célok elérése érdekében mindenki a számára legmegfelelőbb felületet választja.

A kutatásunk és az említett platformok vizsgálata után véleményünk szerint osztályok és csoportok szervezésére a Microsoft Teams a leginkább praktikus felület. A tesztek szerkesztése esetén bár mindkét választott felület sok előnnyel rendelkezik, inkább felhasználóbarát platformnak találtuk az OnlineTestPadot.

A krízishelyzetek még nem múltak el, így folyamatosan alkalmazzuk a hagyományos és hibrid oktatás keretein belül a csoportokat és tudásmérő e-teszteket, egyéni céloknak megfelelően.

Hivakozott irodalom

- FAZEKAS Gábor – KOCSIS Gergely – BALLA Tibor (2014): *Elektronikus oktatási környezetek*. Forrás: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0103_10_elektronikus_oktatasi_kornyezetek/ch01.html (Letöltve: 2020. 04. 14.).
- KOMENCZI Bertalan (2004): Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai In: *Új pedagógiai szemle (Archívum)* 2004/11 Forrás: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/didaktika-elektromagna> (Letöltve: 2023. 03. 18.)
- KOTSCHY Andrásné (2013): *Oktatásszervezés elmélete*. Médiainformaticai kiadványok, Eger. pp 120 Forrás: <https://mek.oszk.hu/14100/14113/pdf/14113.pdf> (Letöltve: 2023. 03. 17.)
- OnlineTestPad: <https://onlinetestpad.com/>
- SÁNDOR József (2013): *Oktatástervezés és -technológia a gyakorlatban*. Médiainformaticai kiadványok, Eger. pp 212. Forrás: <https://mek.oszk.hu/14700/14768/pdf/14768.pdf> (Letöltve: 2023. 03. 17.)
- SAYKILI A. (2018): Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. In: *International Journal of Contemporary Educational Research*. 5(1), 2-17. Forrás: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207516.pdf> (Letöltve: 2021. 06. 24)
- Wikipedia1: Google Classroom. Forrás: https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom
- Wikipedia2: Microsoft Teams. Forrás: https://en.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Teams
- Wikipedia3: EduBase. Forrás: <https://hu.wikipedia.org/wiki/EduBase>

INNOVÁCIÓS TECHNOLÓGIÁK FEJLŐDÉSE A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

Tadeyeva Maria – Tadeyev Petro – Pávlovics Judit

Ukrán Nemzeti Tudományos Akadémia Tehetséges Gyermek Intézete

mtadeyeva@gmail.com

ptadeyev@gmail.com

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

pavlovics.judit@kmf.org.ua

A modern társadalomban a tudomány és technológia terén gyors változások érték a tanulási technológiákat is, amelyek innováción alapulnak, folyamatosan újulnak a meghatározott szakterületeken, többek közt a tanulók és hallgatók tanítási folyamatában.

A modern oktatási szféra innovációinak felhasználása és ezek hatékonysága az iskolai és felsőoktatás minőségi mutatóinak javításában leginkább megfigyelhető a tehetséges, magas értelmi képességekkel rendelkező diákok oktatása során. Ráadásul a mai tehetséges gyerekek a jövő újítóinak generációját jelentik a 21. század társadalmi életének minden területén, akiknek szüksége van innovatív technológiák és a legújabb módszerek használatára az oktatásukkor.

A tehetséges tanulóknak speciális, rugalmas oktatási környezetre van szükségük, amelynek középpontjában a fejlődő diák áll, és amely közvetlenül kapcsolódik az innovációhoz és a tanulás individualizálásához. A tudomány és technológia gyors változásai miatt a XXI. század társadalmának olyan új készségek és képességek kialakítására van szüksége, amelyek szorosan kapcsolódnak a kommunikációhoz, az információtudatossághoz, a szociokulturális kompetenciákhoz és az oktatási folyamatban résztvevők együttműködéséhez.

Napjainkban a tanárok, pszichológusok és az oktatási szféra vezetői a fejlett országok és Ukrajna tudosaival együtt olyan innovációs oktatási környezetet hoztak létre, amely lehetővé teszi a tehetséges diákok számára, hogy ne csak a tudományos és szakmai szférában legyenek versenyképesek, hanem sikeresek is legyenek és boldogok a magánéletükben. Ennek a feladatnak a megvalósítására a XXI. század elején az Európai Unió és az USA számos országának minisztériumai és oktatási minisztériumai dokumentumsorozatot („Skills for 21 Century” (2006) és „Partnership for 21 Century” (2015)) (Kaya, Mertol 2022) dolgoztak ki, amelyben felsorolják azokat az alapvető képességeket és készségeket,

amelyek szükségesek a mai iskolák és felsőoktatási intézmények végzőseinek, hogy felkészítsék őket a 21. század szakmai kihívásaira és az életre.

A tanulók, különösen a tehetséges diákok korszerű készségeinek és képességeinek kialakítása és fejlesztése innovatív tanárokat és a legújabb tanulási technológiák alkalmazását igényli.

Az Egyesült Államok különböző államainak oktatási osztályai által 2020-ban végzett felmérés, melyen diákokat, tanárokat és szülőket kérdeztek, lehetővé teszi a legnépszerűbb öt modern oktatási technológia kiemelését, amelyeket az oktatás minden szintjén és minden területén használnak. Ezek a következők: 1) immerzív tanulás a virtuális valóságon keresztül; 2) tanulás játéktechnológiák segítségével; 3) mesterséges intelligencia használata a tanulási folyamatban; 4) szociális és érzelmi tanulás; 5) biztonság és annak megvalósítása az oktatási folyamatban

Századunk elején az USA-ban a tehetséges tanulók oktatásában is a fent említett technológiák bizonyultak élenjárónak. Ezek elemzése alapján megjegyezhetjük, hogy az első helyen áll az immerzív tanulás a virtuális valóságon keresztül, beleértve a digitális egyéni órákat és foglalkozásokat is, továbbá az online játékok, amelyek megtanítják a különböző korosztályú tanulókat információkeresésre, ami nemcsak tanulás, hanem szórakozás céljából is hasznos.

Az EdWeek`s Market Brief (2021) kutatása szerint az Egyesült Államok iskoláinak több mint 15%-a használ virtuálisvalóság-eszközöket, és több mint 70 millió tanuló és diák használja ezeket a tanulási formákat gyakorlati képzésre és elméleti információszerzésre egyaránt. Például a biológiát tanuló hallgatók virtuális utazást tehetnek az emberi test belsejébe, képesek meghatározni az emberi szervezet bizonyos betegségei elleni küzdelem módszereit.

A játékmódszerek oktatásban való alkalmazása nem új keletű gyakorlat, ezeket azonban alábecsülték a korábbi oktatási gyakorlatban. Napjainkban az oktatók kiterjesztették a játékelemek használatát videojátékokkal, hogy motiválják és ösztönözzék a tanulók kognitív érdeklődését és bővítsék világnézetüket.

A kutatások meggyőzően igazolják, hogy a mesterséges intelligencia fontos tanársegéd a tanulók egyéni, személyes nevelési igényeinek megvalósításában. Ma egy tanár nem tud sok időt fordítani arra, hogy az oktatási folyamat minden résztvevőjével egyénileg dolgozzon az órán vagy a tanórán kívül. Például egy idegen nyelv tanulása során egy olyan program, mint a Duolingo, segít a tanulóknak nyelvi és beszédkészségeik gyakorlásában, valamint szókincsük gazdagításában az osztálytermen kívül is.

A szociális és érzelmi tanulás (SEL) technológiája segíti a tanulókat abban, hogy jobban megértsék és megtanulják kezelni érzéseiket és érzelmeiket,

empátiát fejlesszenek, ami hozzájárul a pozitív kapcsolatok kialakulásához az oktatási folyamat minden résztvevője között, és lehetővé teszi számukra, hogy módosítsák viselkedésüket. Ennek a technológiának a használata összefonódik a következő technológiával, amely az oktatási folyamatban résztvevők biztonságával kapcsolatos.

Például 2019-ben békeidőben 46 iskolai lövöldözésről jegyeztek fel információt az Egyesült Államokban. Az oktatási folyamat során a tanulók és a tanárok békéje biztosításának problémája az iskolavezetés prioritásává válik. Az életüket és egészségüket fenyegető veszélyek elkerülése érdekében a pszichológusok és az oktatási hatóságok valós és virtuális védelmi technológiákat is fejlesztenek.

Az innovatív technológiák az oktatásban, különösen a tehetséggondozás területén történő felhasználásával kapcsolatos tudományos irodalom részletesebb elemzése során érdemes megjegyezni, hogy a fent említett, ma működő technológiák hatékonyan működnek a világ különböző országaiban. Több tudós, köztük R. Kapur, S. Periathiruvadi, A. Rinn, M. Pyryt, S. Zimlich, N. Kaya, H. Mertol, L. Shavinina elemzi az innovatív technológiák fejlesztésének problémáit a modern oktatás területén olyan országokban, mint India, az Egyesült Arab Emírségek, Törökország, az USA, Kanada és mások.

R. Kapur tudományos munkában az oktatástechnológiai innovációkat vizsgálja, kiemelve, hogy az elmúlt évtizedekben az ilyen technológiák alkalmazása az oktatásban mind az iskolai, mind az egyetemi szinten minőségi változásokhoz vezetett a tanulási folyamatban, ami lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy jobban megértsék a tudományos koncepciókat, és motiválja őket saját projektjeik megvalósítására. Az indiai oktatási intézményekben a tanárok a legújabb technológiákat használják az órákra való felkészüléshez és a tanulói projektek feladatainak kidolgozásához. A kutató számos előnyt is kiemel az innovatív technológiákat használó oktatók és hallgatók számára, nevezetesen: 1) az oktatási és tudományos problémák megoldása kevesebb időt igényel; 2) prezentációk, poszterek segítségével a tanulási eredmények gyors módosításának képessége; 3) a gyors távoli kommunikáció előnyei tanár és diák között; 4) alapvető átalakítások az oktatási rendszerben különböző szinteken; 5) ötletek halmozása a probléma megoldására; 6) az oktatás minőségének biztosítása egész életen át; 7) a tanulói teljesítmények minőségi és gyors értékelésproblémájának megoldása; 8) hatékony oktatási és információs platform létrehozása az oktatási intézményekben; 9) az oktatási folyamat hatékonyságának és minőségének növelése; 10) az oktatás hatékony irányítását szolgáló technológiák fejlesztése (Kapur 2019).

A modern innovatív technológiák oktatásban történő megvalósításának útjában azonban számos akadály áll, mint például: az adott probléma vagy feladat megértésének hiánya; számos politikai és társadalmi akadály; nem megfelelő szintű kutatási bázis az oktatási intézményekben; az oktatási intézmények dolgozóinak elégtelen ismerete az innovatív technológiák alkalmazásáról; a pedagógusok tudásának elégtelen szintje az innovatív pedagógiai technológiákkal kapcsolatban.

Tudományos munkákban L. Shavinina meggyőzően bizonyítja, hogy szoros kapcsolat van az innováció és a tehetségek oktatása között, azon tézis alapján, hogy legkülönbözőbb tudásterületeken, így a pedagógiában is a legtöbb innovátor a tehetséges gyerekek köréből kerül ki, és ha fejleszteni akarjuk ezeknek a diákoknak a képességeit, akkor innovatív technológiákat kell alkalmazni, ami lehetővé teszi a tudomány, a technológia, az irodalom és a művészet fejlesztését. A cikkjében (Shavinina, 2019, 56 p.) a kutató összefüggést talál a tehetség és az innováció között, megvizsgálja az innovációs tevékenység szerkezetét ezen a területen, és kiemeli a tíz – véleménye szerint – legfontosabb, legújabb technológiát a tehetséges gyerekekkel való munkavégzésben az Egyesült Államokban és Kanadában. Az oktatási innovációk fejlesztik az újítókat.

Ebben a kreatív folyamatban, amelyben a tehetséges gyermekek csoportjából újítókat alakítanak ki, ma a következő innovatív technológiák fontosak:

- oktatási programok a tehetségeseknek;
- új programok, amelyek elősegítik az innovációhoz közel álló vállalkozói tehetség kibontakozását;
- a végrehajtó képességek fejlesztéséhez hozzájáruló metakognitív képességek fejlesztésére szolgáló programok;
- a Nobel-díjasok tudományos tehetségének kutatásához kapcsolódó új programok;
- kutatási programok a matematikai tudományok különböző területein
- az alkalmazott mentális képességek kialakítását és fejlesztését szolgáló programok;
- a tehetséges diákok menedzseri készségének fejlesztési eszközei;
- a kritikai menedzsment alapjai;
- az innovációtudomány alapjai;
- bátorság, magabiztosság és fejlesztésük technológiai a tehetséggondozásban (Shavinina, 2013, 56).

L. Shavinin szerint a modern oktatás valódi és legfontosabb célja az ember intellektuális és kreatív képességeinek kialakítása és fejlesztése (Shavinina,

2009, 1191). Napjainkban a gyermekek és a felnőttek számos oktatási és tanulási technológiával rendelkeznek e cél elérése érdekében. Az Egyesült Államokban és más országokban az ilyen innovációs technológiák közül az intellektuális és kreatív oktatási multimédiás technológiákat alkalmazzák (High intellectual and creative educational multimedia technologies – HICEMTs).

Figyelembe véve az innovatív technológiák fejlesztése terén elért eredményeket a tehetséggondozás során, M. Pyryt kiemeli a szerző tanulósgazdálító mátrixát, amely hozzájárul az érzelmi intelligencia kialakulásához. Ez a modell segíti a tehetséges tanulók rendszeres alkalmazkodási mechanizmusainak kialakítását is, ami számos problémát megold (Pyryt 2009, 1173).

Hayat Ali és Amal Alrayes számos olyan problémát azonosítanak a tehetségesek oktatásában, amelyeket csak innovációk segítségével lehet megoldani, mint például: 1) hatékony oktatási programok és tantervek készítése számukra, beleértve a különböző típusú órák tervezését, konzultációkat, a tanulók egyéni munkáját; 2) az oktatási folyamat programozása, beleértve az olyan oktatási formákat, mint az egyéni képzés, a mentorálás, az online tanfolyamok; 3) a tanulói teljesítmények megfelelő és gyors értékelése számítógépes tesztek és egyéb szoftvertermékek segítségével; 4) a tehetségesek számára kedvező oktatási környezet kialakítása IKT segítségével; 5) a szakmai fejlődés problémájának megoldása és a tanárok, oktatók és adminisztrátorok önfejlesztése sem lehetséges innovatív számítástechnikai technológiák nélkül (Hayat, Alrayes 2019).

Az innovatív technológiák forradalmi változásokat idéztek elő a tanárok, diákok oktatási környezetében (Zimlich 2015, 102). A diákok és mentoraik számára fontos projektnek számít a Nemzetközi Oktatási Technológiai Társaság (International Society for Technology in Education) létrehozása 2010-ben, amely a gyermekek oktatási innovációival foglalkozik, az óvodás kortól kezdve a szakirányú végzettségig. E társaság tevékenységének részeként kidolgozták az oktatási technológiák használatának szabványait, amelyek célja a kreativitás és az innováció fejlesztése, a kreatív gondolkodás kialakítása, a problémamegoldás és a döntéshozatal, a kommunikáció és az együttműködés az oktatási folyamat résztvevői között (Zimlich 2017).

Fontos szempont az innovációs technológiák alkalmazása a tehetséggondozásban. Ebből a szempontból ma a legnépszerűbbek a projekttechnológiák, a játéktechnológiák, a problémaalapú tanulási technológia és az együttműködési technológia. N. Kaya és H. Mertol török tudósok az innovatív technológiák fontosságát a tehetségesek oktatásában a XXI. századi készségek kialakításának és fejlesztésének összefüggésében tartják szem előtt,

megjegyezve, hogy a tanulók e kategóriájának fő készségei a kreatív gondolkodás, a problémamegoldás, szociális és érzelmi képességek, vezetői és menedzseri készségek és képességek a sikeres szakmai karrierre és a magánéletben való boldogulásra. Ezért a fent említett innovatív oktatási technológiák a legjobban a tehetséges egyének képzésében alkalmazhatók, akik a jövőben maguk generálnak új ötleteket, felhasználják a Nobel-díjas kortárs újítók tapasztalatait (Kaya, Mertol, 2022).

Ukrajnában az innovatív technológiák létrehozása az oktatásban a hagyományos oktatás számos sztereotípiájának elutasításával jár. Tekintettel az iskolai, felsőoktatási és gyógypedagógiai terület modern kihívásaira, amelyeket külső és belső tényezők okoznak (Covid-19-világjárvány, hadiállapot), aktuálissá válik az információs és kommunikációs technológiák tanulási célú alkalmazása (távoktatás, immerzív tanulás, multimédiás tanulás, játékos tanulási technológiák, fejlesztő tanulás, interaktív tanulás, projekttechnológiák stb.). Ebből a szempontból a hazai iskolai oktatásban aktívan megvalósul a STEM oktatás világmárkája (Science, Technology, Engineering, Mathematics), amely hozzájárul a tehetséges gyermekek értelmi fejlődésének erősítéséhez, a természettudományok, matematikai és műszaki ismeretek minőségi tanulásához.

Levonhatjuk a következtetést, hogy az innovatív technológiák alkalmazása a közép- és felsőoktatási intézmények tevékenységében hozzájárul a gyermekek tehetségének időben történő felismeréséhez, az innovatív formái újdonságukkal, eredetiséggel, a lehetőségek és kilátások bővülésével vonzzák az oktatási folyamat résztvevőit.

Hivakozott irodalom

- Інноваційні технології виховання творчої особистості: методичний посібник за редакцією Н.Б.Гонтаровської. Дніпропетровськ. 2010. 386 с.
- Нові педагогічні технології в освіті: рекомендований показчик. Упорядники: Н. Арустамова, В. Штуріна. Херсон: вид-во ХДУ. 2013. 46с.
- Сологуб А. І. Креативна освіта: Технологія креативного навчання старшокласників. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2010. 94 с.
- Тадеев П. О. Інноваційні підходи до побудови навчальних програм з природничих дисциплін для обдарованих школярів у США. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ-Вінниця: Вид. ТОВ Фірма «Планер». 2010. С. 89-95.
- Hayat Ali, Amal Alrayes . (2019). The Role of Technology in Gifted and Talented Education: A Review of Descriptive and Empirical Research. The 2nd International Conference Innovation and Technology : Shaping the Future of ELT, University of Bahrain, Vol. 2019, pp. 26-38.
- Kaya N. G., Mertol H. (2022). The Importance of Technology in Education of Gifted in the Context of 21st Century Skills. Journal of Computer and Education Research. Vol. 10(19), pp. 18-25.
- Michael C. Pyryt. (2009) . Recent Developments in Technology : Implications for Gifted Education. International Handbook of Giftedness, pp.1173-1180.
- Periathiruvadi S., Rinn A. (2012) . Technology in Gifted Education : A review of Best Practices and Empirical Research. Journal of Research on Technology in Education. Vol. 45 (2), pp.153-169.
- Radhika Kapur. (2019) . Innovation and Educational Technology. University of Delhi.
- Shavinina Larisa. (2009). High Intellectual and Creative Educational Multimedia Technologies for the Gifted. International Handbook on Giftedness. PP. 1181-1202.
- Shavinina Larisa. (2013). How to Develop Innovators? Innovation Education for the Gifted. Education International. Vol. 29 (1), pp. 54-68.
- Zimlich, S. L. (2017). Technology to the Rescue: Appropriate Curriculum for Gifted Students. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. Vol. 16 (9), pp. 1-12.
- Zimlich, S.L. (2015) . Using Technology in Gifted and Talented Classrooms : The Teachers` Perspective. Journal of Information Technology Education : Innovations in Practice. Vol. 14, pp.101-124.

A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA DIGITÁLIS FELADATOKKAL VALÓ FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 7. ÉVFOLYAMÁN A DUALIZMUS KORSZAKÁNAK TANÍTÁSÁKOR

Szabó L. Dávid

Selye János Egyetem
122875@student.ujs.sk

Szakirodalmi áttekintés

Először tisztázzuk a hagyományos tankönyv fogalmát. Néhány, távolabbi múltból is bemutatott példával illusztráljuk a tankönyv fogalmának értelmezését, annak változását. A magyar pedagógiai lexikon ezt az értelmezést tárja elénk: „*Tankönyvnek nevezük azt a tanítást, illetve tanulást támogató könyvet, amely felöleli azokat az ismereteket a tudomány, az irodalom, művészet, ipar, kereskedelem stb. köréből, amelyeket el akarunk sajátítani, illetve sajátíttatni.*” (Magyar Pedagógiai Lexikon, II. kötet, 1934, 784.)

Volk und Wissen Verlag (1967, 64.) tézise szerint „*Tankönyvön olyan könyv vagy brosúra alakú oktatási eszközt értünk, melyből a tanulók a pedagógus által irányított oktatási és nevelési folyamat során ismereteket és képességeket sajátítanak el, szilárd szemléletet és meggyőződést meríthetnek.*”

Ellington–Harris (1986, 169.) szerint a tankönyv „*olyan, az oktatás szolgálatában álló könyv, amely rendszerezett, érthető és fokozatosan előrehaladó formában egy tantárgy vagy szakterület anyagát tartalmazza, s amely ekképpen a szóban forgó tantárgy vagy szakterület tanítása vagy tanulása során az elsajátítandó ismeretek alapvető forrásaként alkalmazható.*”

Ábrahám (1993, 3.) szerint „*a tankönyv fogalmát különféleképpen lehet megadni: mondhatjuk azt, hogy minden olyan könyv, amely ismeretgyarapításra szolgál, tankönyv. Az értelmezés igen tág, hiszen így tankönyvnek nevezhetnénk például a telefonkönyvet is.*”

Látjuk, hogy a különböző időszakokból származó tankönyv-meghatározások között találkozhatunk különbségekkel – olyan ismereteket ölel fel, amelyeket el szeretnénk sajátítani, azonban vannak olyan aspektusok, amelyek a legtöbb definícióban megtalálhatók –, mindenképpen a könyvnek egy változataról beszélünk. Ezt követően az okostankönyv fogalmával is meg kell ismerkednünk közelebbről.

Ehhez két definíciót kell alaposabban megvizsgáljunk. Az első definíció szerint: „*Az okostankönyv olyan digitális tankönyv, amely egyesíti a korszerű technológiákkal*

létrehozott weblapok és webes szolgáltatások funkcióit. Olvasásához és használatához mindössze egy böngészőprogram szükséges” – olvasható a Nemzeti Köznevelési Portál oldalán (nkp.hu).

A másik meghatározás szintén az NKP oldalán található, miszerint *„az okostankönyvek a weben megszokott élményt kínálják tanárnak és diáknak egyaránt. Ezek a tankönyvek nem pusztán a papírtankönyvek digitalizált változatai, hanem sok ezer kiegészítő digitális taneszközt tartalmaznak: videókat, képeket, hanganyagokat és interaktív feladatokat. Soha nem tapasztalt lehetőségeket biztosítanak a tanárok számára: interaktív feladatokat készíthetnek a diákjaiknak, és megoszthatják azokat velük, sőt, ha regisztrálnak, igényeik szerint alakíthatják át a tankönyveket*” (nkp.hu).

A két fenti definíció alapján elmondható, hogy az okostankönyvek valamivel többet és reményeink szerint minőségileg jobbat kínálnak számunkra a hagyományos, papír alapú tankönyveknél. Hogy ez valóban így van-e, azzal a tanulmány gyakorlati részében fogunk még foglalkozni.

Abban talán mindannyian megállapodhatunk, hogy az oktatás digitalizációs folyamatára mindenképpen szükségünk van, amit akár a pandémia berobbanása, vagy éppen a háború kirobbanása is alátámasztott. Fekete (2022, 97.) szerint *„az első távoktatási időszakhoz képest kijelenthetjük, hogy nemcsak ott növekedett az online felületek mennyisége, ahol térképhez kapcsolódó gyakorlatokat végezhetnek, hanem a felületek minősége is jelentős mértékben javult. Nehéz lenne felsorolni azt, hogy az interneten jelenleg hányféle platformon található a diákok és tanárok térképhez kapcsolódó feladatokat*”.

Fekete felhívja a figyelmünket az online felületek, illetve az online felületeken megtalálható gyakorlatok, feladatok utóbbi időben való mennyiségbeli és minőségbeli növekedésére a térképes feladatok nézőpontjából, azonban ez a megállapítás nemcsak a térképes feladatokra igaz.

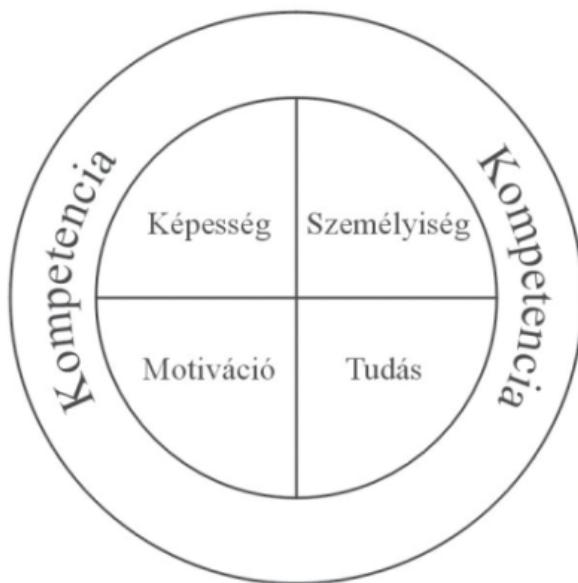
A legtöbb ilyen online elérhető feladatnál pozitívként emelhetjük ki, hogy a tanulók azonnali visszacsatolást kapnak az általuk adott válaszok eredményességéről, ami különös fontos a mai generációnknál, mivel ők már egy olyan korcsoportnak a tagjai, akik igénylik az azonnali visszacsatolást, és rögtön a feladat elvégzése után hasznosítható információt szeretnének kapni (H. Tomesz 2017, 39–52.).

Jelen kutatásunkban még fontos szót ejtenünk a kommunikációs kompetencia fogalmáról is. A kompetencia általános definiálására csak röviden térünk ki. Tóth és Horváth (2021, 152.) a kompetencia nem szinonimája a képességnek (skill), hanem inkább képesség (ability) a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására. Hozzáteszik, hogy hétköznapi értelemben azok a kompetenciák fontosak, amelyek a munkába álláshoz, az élet-

hez és a korszerű műveltség megszerzéséhez elengedhetetlenül szükségesegek, egyéni társadalmi és gazdasági szinten egyaránt.

A kompetencia fogalmának tisztázásához Klein és Klein (2012, 66–68.) definíciói is hozzájárultak. Szerintük a munkakészség (competence) „*egy konkrét munka sikeres elvégzéséhez, egy konkrét munkahelyi cél eléréséhez szükséges tudás, képesség alkalmazását jelenti*”, valamint a kompetencia (competency) „*olyan viselkedéses jellemzőkkel leírható tulajdonságokra vonatkozik, amelyek meghatározzák a teljesítményt*”.

Tóth és Horváth (2021, 155.) a kompetenciát a következő ábra segítségével értelmezte Klein és Klein (2012) alapján (1. ábra). Az ábra segítségével láthatjuk, hogy a kompetencia egy összetett fogalom, mely magában kell, hogy foglalja a képesség, a személyiség, a motiváció, valamint a tudás komponenseit, amik így együtt alkotnak egy teljes egészet.



1. ábra. Kompetencia

Forrás: Tóth és Horváth (2021, 155.)

A kommunikációs kompetencia esetében azt értjük, amikor a tanuló az általános iskola megkezdésekor, tehát a nevelés és az oktatás kezdeti szakaszában kommunikációs szándékkal először az anyanyelvén, ezt követően pedig más nyelven, illetve nyelveken mind szóban, mind írásban, valamint különféle digitális eszközök igénybevételével olyasfajta információcserét folytat, amely során a gondolatait és az érzéseit hatékonyan kifejezi.

„A kommunikáció egyes tanulók esetében alternatív/ augmentatív kommunikációs módokon valósul meg. Az információcsere a hagyományos vizuális és auditív, valamint a komplexitást új összetételben hordozó digitális csatornák széles körére terjed ki; az interakció a tudományterületek, a művészetek, illetve a társadalmi kontextusok széles skáláján valósul meg.” (Katona 2020, 10.)

Összefoglalva a kommunikációs kompetenciák alatt azt értjük tehát, hogy az adott tanuló képes hatékonyan kapcsolatot teremteni az őt körülvevő emberekkel, valamint aktívan részt tud venni interakciókban, továbbá helyesen és hatékonyan tudja használni mind az anyanyelvét, mind pedig az általa tanult idegen nyelvet, illetve nyelveket. Jelen tanulmányunk esetében az aktív interakciókban való részvétel, valamint a nyelv hatékonyan való használata a gyermekek anyanyelvére, tehát a magyarra vonatkozik.

Katona (2020, 11.) a kommunikációs kompetenciák alatt érti azt is, hogy a gyermekek képesek „*médiatartalmakat, szövegeket és mozgóképes produktumokat alkotni, valamint tudatosan használják a digitális technológia kínálta eszközöket, lehetőségeket*” is. A történelem oktatása során is kiemelkedő szerep jut a kommunikációnak mind a megértés és befogadás oldaláról, mind pedig a kifejezés oldaláról.

Véleményünk szerint, ha a kommunikációs kompetenciák hiányoznak vagy hiányosak, a tanulók nem lesznek képesek megérteni a történelmi szövegeket, illetve tanári magyarázatokat sem, így számukra a történelemórák érthetetlenek és unalmasak lehetnek, ezért is fontos ezen kompetenciák fejlesztése és szintre hozása.

A kutatás céljának meghatározása

Kutatásunk célja feltérképezni, hogy a vizsgált tankönyv választott fejezete és az online felületen megtalálható okostankönyv választott fejezete között van-e tartalmi eltérés. Továbbá megvizsgálni, hogy a Nemzeti Köznevelési Portálon található, a dualizmus korszakához kapcsolódó feladatok irányulnak-e a kommunikációs kompetenciák fejlesztésére. A kutatás egy újabb feladattípus ajánlásával zárul, mely feladatok célzottan a kommunikációs kompetenciák fejlesztésére irányulnak. A 7. osztályban aktuálisan (2022/2023-as tanév) használt történelem tankönyv:

TÓTH Attila (2020): *Történelem 7. az általános iskolások számára*. Oktatási Hivatal. ISBN 978 963 436 2302

A 7. osztályos történelemtankönyv rövid bemutatása

Mivel a pedagógiai dokumentumok szerint a dualizmus korát Magyarországon a hetedik évfolyamban tanulják a tanulók, ezért a 7. osztályos történelem-tankönyvet vizsgáljuk. Az alábbiakban első lépésként a tankönyv struktúráját

nézzük meg röviden. Ezt követően csak azzal a fejezettel foglalkozunk, amely a dualizmus korát tárgyalja, mást a jelen tanulmány keretein belül nem vizsgálunk. A Magyarországon a 7. évfolyamban használt tankönyv 234 oldalt tesz ki (borító, tartalom, források és kislexikon nélkül számolva). A fejezet címe *A dualizmus kora* és 20 oldal terjedelmű, ha nem számoljuk bele a fejezet első és utolsó oldalát, amelyeken csak 1-1 kép látható.

A vizsgált tankönyv választott fejezete és az online felületen megtalálható okostankönyv választott fejezetének összehasonlítása

A vizsgált tankönyvben a dualizmus korával foglalkozó fejezet a 29. oldalon kezdődik és az 50. oldalon fejeződik be. A tankönyvben *A dualizmus kora* című fejezet a következő alfejezeteket tartalmazza: A modernizálódó Magyarország, A millenniumi Magyarország, illetve Összefoglalás. Az okostankönyvben két további fejezettel is találkozhatunk, melyet a 2. ábrán láthatunk.



2. ábra. A dualizmus korához tartozó okostankönyv fejezeteinek felosztása *Forrás: nkep.hu*

Az első eltérés a papíralapú és az okostankönyv között a *Fejezetnyitó* c. alfejezet, mely csak az okostankönyvben található meg. Tartalmát tekintve ez egy nagyon rövid alfejezet, amely egy bekezdésben összefoglalja a XIX. század második felének magyar vonatkozásait, valamint előrevetíti 6 pontban, hogy mit tudhatunk majd meg ebből a fejezetből, végül pedig 4 pontban összefoglalja,

hogy mit tanulhatunk meg az adott fejezetből. Feladatokat, utasításokat vagy egyéb, a mi vizsgálatunk szempontjából releváns információt nem tartalmaz.

A második eltérés a *Projektfeladat* c. alfejezet, mely szintén csak az okostankönyvben található meg. Ennek a projektnek a célja, hogy a tanulók poszteren mutassák be a dualizmus korának korszakalkotó találmányait, feltalálóit, illetve vállalkozásait. Az okostankönyv külön összefoglalja, hogy mit tanulhatunk meg a projekt során, valamint azt, hogy mit fogunk csinálni a projekt során, továbbá egy táblázatot is tartalmaz, mely a tervezéshez nyújt segítséget. Az okostankönyvben található projekt leírásának tanulmányozását követően megállapíthatjuk, hogy a projekt elkészítését a tankönyv a személyes, osztálytermi jelenlétre alapozza, bár az eszközök és nyersanyagok felsorolásának megtalálható az „*internetes honlapok, laptop, PC*” kifejezések, de ezeknek a bevonása nem tekinthető digitális feladatoknak.

Az okostankönyv harmadik alfejezete megegyezik a papíralapú tankönyvben található első fejezettel – bár számozása szintén a hármas, melynek címe *A modernizálódó Magyarország*. Az okostankönyv és a papíralapú tankönyv között nagy eltérés tapasztalható ugyanazon az alfejezeten belül. Az okostankönyvben megtalálható néhány feladat is, melyeket a tanulók elvégezhetnek és azt követően rögtön visszajelzést is kaphatnak a feladatok helyes megoldásáról. Ezek listáját az 1. táblázatban közöljük.

Az okostankönyv negyedik alfejezete megegyezik a papíralapú tankönyvben található második fejezettel – bár számozása négyes, melynek címe *A millenniumi Magyarország*. Az okostankönyv és a papíralapú tankönyv között itt is nagy eltérés tapasztalható ugyanazon az alfejezeten belül. Az okostankönyv ezen alfejezete is tartalmaz digitális feladatokat, melyek listáját a 2. táblázatban közöljük.

1. táblázat. Az okostankönyv harmadik fejezetéhez tartozó digitális feladatok listája

Feladat száma	Feladat megnevezése	Típusa
1	Rejtvény a kiegyezésről	rejtvény, 4 állítás, egy függőleges megoldás (Bécs) – lásd a 3. ábrán
2	A mezőgazdaság átalakulása	7 állításról eldönteni, hogy igazak vagy hamisak
3	A dualizmus gazdasága	helyes válaszok kiválasztása (4 állítás, minden állításnál 4 válaszlehetőség)
4	A dualizmus korának nagyjai	párosítás, 8 állításról eldönteni, hogy a 3 történelmi személy közül melyikre vonatkoznak
5	Hiányos Budapest	hiányos szöveg kiegészítése (6 hiányzó rubrika, hozzá 10 szó)



3. ábra. Rejtvény az nkp oldalán. *Forrás: nkp.hu*

2. táblázat. Az okostankönyv negyedik fejezetéhez tartozó digitális feladatok listája

Feladat száma	Feladat megnevezése	Típusa
1	Nemzetiségek a Monarchiában és Magyarországon	helyes válaszok kiválasztása (4 állítás, minden állításnál 4 válaszlehetőség)
2	Együttélés, politikai öntudat a dualizmus korában	5-5 állítás, párok megtalálása
3	Nemzetiségek a dualizmus korában	hiányos szöveg kiegészítése (5 hiányzó rubrika, hozzá 8 szó)
4	Kakukktojások a Hősök terén	2x4 állítás közül megtalálni a kakukktojást
5	Kulturális élet a XIX. században	5 állításról eldönteni, hogy igazak vagy hamisak

Az okostankönyv ötödik alfejezete megegyezik a papíralapú tankönyvben található harmadik fejezettel – bár számozása ötös, melynek címe *Összefoglalás*. Az okostankönyv és a papíralapú tankönyv között itt is nagy eltérés tapasztalható ugyanazon az alfejezeten belül. Az okostankönyv ezen alfejezete is tartalmaz digitális feladatokat, melyek listáját a 3. táblázatban közöljük.

3. táblázat. Az okostankönyv ötödik fejezetéhez tartozó digitális feladatok listája

Feladat száma	Feladat megnevezése	Típusa
1	A Magyar Királyság népességszáma	9 állításról el kell dönteni, hogy lefelé, felfelé vagy nem módosította a Magyar Királyság népességszámát
2	Időutazás a dualizmus korába	6 eseményt időrendi sorrendbe kell tenni
3	Portrék a XIX. századból	6 fénykép – 6 név, ezeket kell párosítani
4	Évszámok, portrék, találmányok a XIX. század végéről	párosítás, összesen 6 pár

A dualizmus korszakához tartozó 14 digitális feladatról megállapíthatjuk, hogy nincs közöttük olyan, amelyet papíralapon – akár a tankönyvben vagy a munkafüzetben, ne tudnának megoldani a tanulók. Mind a „*párosításos*” (összekötős) típusú feladatok, mind az igaz-hamis típusú feladatok, vagy éppen a hiányos szöveg típusú feladatok, sőt az állítások időrendbe helyezése típusú feladatok megoldhatók papíralapon is, nem igényelnek digitális technikát.

A kommunikációs kompetencia digitális feladatokkal való fejlesztési lehetősége

az általános iskola 7. évfolyamán a dualizmus korszakának tanításakor
Kutatásunkban olyan valóban digitális feladat megalkotására szeretnénk kísérletet tenni, amely nem oldható meg papíralapon, és fejleszti a gyermek különböző kompetenciáit, különös tekintettel a kommunikációs kompetenciára. Véleményünk szerint a kiválasztós, párosítós és eldöntendő feladatok nem serkentik gondolkodásra a gyermekeket, hiszen nem maguktól kell rájönniük a helyes válaszra, hanem azt egy listából kell kiválasztaniuk, illetve anélkül tippelhetnek, hogy akár a feladatot végigolvasták volna.

Ezen feladat létrehozásakor az volt a cél, hogy a feladat olyan jellemzőkkel bírjon, amilyenekkel a vizsgált 14 „digitális” feladat nem bír. Ilyen például az, hogy ez a feladat ne legyen megoldható papíralapon, tehát mind a feladat készítésekor, mind pedig a tanuló általi megoldáskor igényelje a digitális technika segítségét is.

Igyekeztünk olyan feladatot létrehozni, ami kifejezetten a kommunikációs kompetenciákat fejleszti, így született meg az az ötlet, hogy a feladat leírása, illetve annak egyes részei ne csak írásban legyenek közölve, hanem hagyatkozzunk a tanuló hallás utáni szövegértési készségeire is, így a feladat egyes momentumait hallás után kell a tanulóknak feldolgozniuk.

A feladatnak a megnevezése: *Találd ki!* Itt természetesen a megoldás lehet egy személy neve, egy település neve vagy bármi más egyéb szó vagy fogalom is, de fontos, hogy a feladat megoldása könnyen megadható legyen a gyermek részéről a hibák elkerülése végett, tehát ne legyenek komplett mondatok. Az aktuális témától függően a megoldások lehetnek akár a következők: Ferenc József, Róma, Athén, 1222, stb.

A példákából láthatjuk, hogy törekedni kell az egyszerűen leírható szavakra vagy nevekre, illetve dátumokra, mivel, ha a tanuló rosszul gépeli be a megoldást (elütés, helyesírási hiba), akkor az amúgy helyes megoldás is helytelené válik. A tanulónak tehát saját magának kell megadnia az általa jónak vélt megoldást, nem pedig egy listából kell azt kiválasztania. Amennyiben a válasz helyes, akkor az ellenőrzést követően a válasz zöldre változik, amennyiben a válasz helytelen, a válasz pirosra, hasonlóan az nkp oldalán lévő „digitális” feladatokhoz, azonban annyi módosítással, hogy a helytelen válasz esetén nem tárja rögtön a tanulók elé a jó választ, hanem esélyt ad arra, hogy a tanuló a választát újragondolja és újrapróbálkozzon.

A MILLENNIUMI MAGYARORSZÁG

- Döntse el a következő állítások meghallgatása után, hogy mire gondoltunk.

Segítség sorszáma	Hangfájl leírása	Hangfájl meghallgatása
1	A magyar országgyűlés elhatározta, hogy méltóképpen ünnepli meg a honfoglalás évfordulóját és az ország ezeréves fennállását.	
2	A millennium ünnepsorozatára készült, melyet végül egy évvel később, 1896-ban rendeztek meg	
3	1896. május 2-án adták át és használhatták először ezt az eszközt az emberek	
4	Ennek a tömegközlekedési eszköznek rekordidő alatt valósult meg a megépítése: mindössze 21 hónapot vett igénybe a kezdetektől a felavatásáig	
5	Ez volt a kontinentális Európa első földalatti vasútvonala, mely a Vörösmarty tér és a Mexikói út között közlekedik még napjainkban is	

Helyes válaszok lehetnek: földalatti, Millenniumi Földalatti Vasút, Kisföldalatti

4. ábra. Demó verzió a feladatra. *Forrás: saját szerkesztés*

A tanuló minden fogalom, hely vagy név kitalálásához legalább 5 segítséget kapjon, melyeket egymás után hallgathat meg. Az 5 hanganyag tartalmazhat egy-egy mondatot, hosszabb szövegrészetet, de akár valamilyen hangeffektet is, például hajókürt, vonatfékezés stb. Az 5 hanganyagot a tanulók többször is meghallgathatják és vissza is térhetnek a már meghallgatottakhoz sorrendtől függetlenül.

A meghallgatások alatt a tanulók fejlesztik a hallás utáni szövegértésüket, melyek a kommunikációs kompetenciák csoportjába tartozik. Értelmezniük kell a hallott szöveget vagy hangeffekteket, majd asszociálniuk kell valamire vagy valakire, és végül saját maguktól kell begépelniük az általuk helyesnek ítélt válaszukat, ami szintén egy újdonság lenne az eddigi „digitális” feladatokhoz képest, hiszen, ha az okoseszközön is, de „írniuk kell”, ami szintén a kommunikációs kompetenciák csoportjába tartozó tevékenység. Erre a feladatra egy demó verziót is készítettünk, melyet a 4. ábrán közlünk.

Konklúzió

Kutatásunk egyik kiindulópontja az volt, hogy ha a kommunikációs kompetenciák hiányoznak vagy hiányosak, akkor a tanulók nem lesznek képesek megérteni a történelmi szövegeket, illetve a tanári magyarázatokat sem, így számukra a történelemórák érthetetlenek és unalmasak lehetnek, ezért is fontos ezen kompetenciák fejlesztése.

Kutatásunkban a 7. osztályban aktuálisan (2022/2023-as tanév) használt történelemtankönyv, illetve az okostankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezetét vizsgáltuk. A papíralapú és az okostankönyv között számos eltérést találtunk. Az első eltérés rögtön a *Fejezetnyitó* c. alfejezet, mely csak az okostankönyvben található meg. A második eltérés a *Projektfeladat* c. alfejezet, mely szintén csak az okostankönyvben található meg.

Az okostankönyv további alfejezeteinek (harmadik, negyedik és ötödik) a címe megegyezik a papíralapú tankönyvben található alfejezetek címeivel, de ennek ellenére az okostankönyv és a papíralapú tankönyv között nagy eltérés tapasztalható ugyanazon alfejezeteken belül is. Ennek oka az lehet, hogy az NKP oldalán levő okostankönyv a 2017-ben kiadott történelemtankönyvekkel volt szorosabb szinkronban, azonban az idei tanévtől (2022/2023) kezdve új nyomtatott tankönyvek kerültek forgalomba, ám az ehhez tartozó okostankönyvek nem követték ezt a módosítást.

Az okostankönyvben megtalálható néhány feladat, melyeket a tanulók elvégezhetnek, és azt követően rögtön visszajelzést is kaphatnak a feladatok helyes megoldásáról. Az 5 alfejezet közül összesen 3 tartalmaz „digitális” feladatokat, összesen tizennégyet. A 14 „digitális” feladatról megállapítottuk, hogy nincs közöttük olyan, amelyet papíralapon – akár a tankönyvben vagy a munkafüzetben, ne tudnának megoldani a tanulók. Mind a „*párosításos*” (összekötős) típusú feladatok, mind az igaz-hamis típusú feladatok, vagy éppen a hiányos szöveg típusú feladatok, sőt az állítások időrendbe helyezése típusú feladatok megoldhatók papíralapon is, nem igényelnek digitális technikát.

Kutatásunkban olyan valóban digitális feladat megalkotására tettünk kísérletet, amely nem oldható meg papíralapon, és fejleszti a gyermek különböző kompetenciáit, különös tekintettel a kommunikációs kompetenciára. Véleményünk szerint a kiválasztós, párosítós és eldöntendő feladatok nem serkentik gondolkodásra a gyermekeket, hiszen nem maguktól kell rájönniük a helyes válaszra, hanem azt egy listából kell csak kiválasztaniuk, illetve anélkül tippelhetnek, hogy akár a feladatot végigolvasták volna.

Ezen feladat létrehozásakor az volt a cél, hogy a feladat olyan jellemzőkkel bírjon, amilyenekkel a vizsgált 14 „digitális” feladat nem bír. Ilyen például az, hogy ez a feladat ne legyen megoldható papíralapon, tehát mind a feladat készítésekor, mind pedig a tanuló általi megoldáskor igényelje a digitális technika segítségét is.

Esetünkben a *Találd ki!* megnevezést adtunk eme új feladatnak. A mintafeladatunkban a *Millenniumi föld alatti vasút* (esetleg: földalatti, kisérdalatti) volt a kitalálendő fogalom, melyhez 5 állítást fogalmaztunk meg. Az állítások egyre több és konkrétabb adatot tartalmaznak annak érdekében, hogy a tanulók rá tudjanak jönni a helyes megoldásra. Az állításokat a tanulók nem látják, csupán hallják.

Hisszük, hogy ezen új feladat a meghallgatások révén fejleszti a tanulók hallás utáni szövegértését, mely a kommunikációs kompetenciák csoportjába tartozik. A feladatmegoldás során a tanulóknak gondolkodniuk kell, mivel nem állnak rendelkezésre válaszlehetőségek, melyek közül akár gondolkodás nélkül választhatnak.

Végezetül pedig saját maguktól kell begépelniük az általuk helyesnek ítélt válaszukat, ami szintén egy újdonság lenne az eddigi „digitális” feladatokhoz képest, hiszen, ha az okoseszközön is, de „írniuk kell”, ami szintén a kommunikációs kompetenciák csoportjába tartozó. Bízunk benne, hogy ez az újfajta feladattípus sok lehetőség kínál majd minden pedagógus számára témakörtől és tantárgytól eltekintve is.

Hivatkozott irodalom

- ÁBRAHÁM István (1993): *Kiadói ismeretek. Útmutató tankönyvszerzők- és szerkesztők számára.* Korona Kiadó Kft. Budapest
- ELLINGTON Henry – HARRIS Duncan (1986): *Dictionary of Inmstructional Technology.* Kogan Page: London.
- FEKETE Áron (2022): „Egy érintéssel létrehoztam az egységes Olaszországot” – esettanulmány a térképes képességek digitális térben való fejlesztésének lehetőségeiről. In: Molnár Dániel - Molnár Dóra - Nagy Adrián Szilárd (szerk.): *XXV. Tavaszi Szél Konferencia.* 96–108.
- FINÁCZY Ernő – KORNIS Gyula – KEMÉNY Ferenc (1934, szerk.): *Magyar Pedagógia Lexikon.* (2. kötet) Magyar Pedagógiai Társaság: Budapest.
- H. TOMESZ Tímea (2017): A kommunikációs készségfejlesztés feladatai a felsőoktatásban. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban.* 39–52.
- KATONA Nóra (2020): *Kiemelt kompetenciaterületek.* Web: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/05/kiemelt-kompetenciateruletek.pdf> Utolsó megtekintés: 2023. február 26.
- KLEIN Balázs – KLEIN Sándor (2012): *A szervezet lelke.* EDGE 2000 Kiadó, Budapest.
- Nemzeti Köznevelési Portál <https://www.nkp.hu/> Utolsó megtekintés: 2023. március 29.
- Nemzeti Köznevelési Portál: *Digitális eszközök használata* https://www.nkp.hu/tankonyv/digitalis-kultura-11-nat2020/lecke_08_002 Utolsó megtekintés: 2023. március 29.
- TÓTH Péter – HORVÁTH Kinga (2021): *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe.* Komárom, Selye János Egyetem.
- Volk und Wissen Verlag (1967): A tankönyv funkciója és szerkesztése. A Volk und Wissen Verlag téziseiből. In: *A korszerű tankönyv.* Tankönyvkiadó: Budapest. 64.

**AZ UKRAJNAI OKTATÁS HELYZETE A PANDÉMIA
ÉS A HÁBORÚS KÖRÜLMÉNYEK KÖZÖTT**

**СТАН ОСВІТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ
ТА ВІЙНИ**

**THE EDUCATIONAL SITUATION IN UKRAINE
DURING THE PANDEMIC AND WAR**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗАКЛАДІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Борисюнок Максим

*Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
b.maksim.ol.nik@gmail.com; ORCID 0000-0001-8058-6678*

Глобальна трансформація цифрових технологій в усі сфери людської діяльності, що відбувається в Україні впродовж останніх років, визначає напрями реформування та модернізації традиційної системи освіти, задля забезпечення високого рівня якості надання освітніх послуг здобувачам освіти. Особливо це стосується закладів фахової передвищої освіти, основна функція яких полягає у підготовці конкурентоспроможних та висококваліфікованих фахівців в галузі початкової освіти, які здатні реагувати на виклики сьогодення та реалізовувати головні ідеї державної освітньої політики. Адаптація сучасний вчитель молодших класів – агент змін Нової української школи. Готовність учителів початкових класів стати агентами змін конкретизується у професійних навичках та знаннях, здатності до активної пізнавальної та пошукової діяльності, ефективного впровадження цифрових освітніх технологій в навчальний процес.

Особливої актуальності проблема використання цифрових освітніх технологій в освітньому процесі набуває в контексті вимушеного переходу на дистанційну форму навчання, зумовлену спочатку поширенням пандемії COVID-19, потім повномасштабною війною. Їх використання стало поштовхом до модифікації освітніх програм, методів, засобів і технологій викладання та навчання. У цьому зв'язку та з урахуванням компетентнісного підходу, особливо актуальним стає питання формування інформаційної (цифрової) компетентності (Апалькова, 2015) у здобувачів освіти різних рівнів.

У сучасних реаліях цифровій підготовці майбутнього педагога необхідно приділяти особливу увагу, оскільки, крім традиційних комп'ютерних навичок (підготовка текстової документації у форма-

ті Word, PDF; візуального супроводу у вигляді презентації Microsoft PowerPoint тощо), сучасний учитель повинен володіти інноваційним цифровим інструментарієм для здійснення дистанційного, хмарного й мобільного навчання тощо (Тванова & Кільченко, 2021).

Психолого-педагогічні аспекти використання цифрових технологій в освітній діяльності розглядаються в дослідженнях І. Беха, Д. Белшоу, В. Бикова, В. Моляко, В. Рибалки, С. Сисоевої та ін. Посутнє наукове значення мають роботи, що розкривають механізм використання цифрових технологій в освітньому процесі (О. Співаковський, О. Спірін, Дж. Стоммел та ін.). Особливості впровадження цифрових технологій у процес підготовки майбутніх фахівців початкової освіти досліджували В. Барановська, Т. Васютіна [8], І. Галаган, М. Жалдак, О. Матвієнко, І. Онищенко, О. Онопрієнко, О. Пехота, С. Скворцова, О. Співаковський, А. Трипольська, Б. Хантер, В. Шевченко та ін.

Зазначимо, що у сучасній науковій літературі немає єдиного загально визнаного тлумачення поняття «цифрова освітня технологія». Поділяємо думку О. Співаковського (Співаковський, 2014), який визначає «цифрові освітні технології» як сучасну комп'ютерну систему, яка стимулює педагога до постійного професійного самовдосконалення, творчого пошуку та розвитку шляхом застосування інформаційно-комп'ютерних засобів в освітньому процесі. Комп'ютерне навчання можна вважати новою освітньою галуззю і для НУШ, адже це є актуальним та перспективним, бо саме тут виховуються майбутні професіонали, що працюватимуть в інформаційному суспільстві. Доведено, що сучасні комп'ютерні технології надають перспективи для розвитку сучасної освіти та принципово змінюють дидактичні підходи, а також методологічні основи організації освітнього процесу. Для цього необхідним є створення принципово нової парадигми формування компетентностей у здобувачів вищої освіти, які би сприяли більш ефективному розвитку професійного потенціалу майбутніх фахівців початкової школи.

Дослідниця О. Цюняк (Цюняк, 2021) розглядає цифрові освітні технології як широкий спектр комп'ютерних та портативних мобільних пристроїв (смартфонів, планшетів комп'ютерів, тощо), що дозволяють здійснювати операції з отримання, обробки та поширення інформації.

Аналіз фахових джерел дозволив нам встановити, що цифрові освітні технології позитивно впливають на всі компоненти системи навчання: мету, зміст, методи та організаційні форми навчання. Це дозволяє вирішувати складні і актуальні завдання для розвитку інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного мислення та самостійності майбутніх

учителів початкової школи. Використання цифрових (комп'ютерних) технологій в освітньому процесі Нової української початкової школи (Нова українська школа, 2016) сприяє формуванню інформаційно-цифрової компетентності учнів, основ інформаційної культури, надбанню умінь життєво необхідних компетентностей.

У межах статті охарактеризуємо цифрові освітні технології (інструменти), які використовують у професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи у Комунальному закладі «Нікопольський фаховий педагогічний коледж» Дніпропетровської обласної ради» (м. Нікополь, Дніпропетровська область).

Одним із найуживаніших цифрових інструментів є Google Drive, що дозволяє зберігати, передавати, переглядати навчальну інформацію, яка міститься у хмарному середовищі. Перевагою Google Drive є зрозуміла організація спільної роботи з документами, публікація текстових документів і електронних таблиць у вигляді веб-сторінок або статей блогів. Цей сервіс стає незамінним та може використовуватися на різних дисциплінах під час лекційних, практичних та семінарських занять.

Платформа Google Classroom – це онлайн-клас, який допомагає викладачам керувати освітнім процесом та створювати інтерактивні завдання, які допомагають студентам розширювати межі навчання за допомогою онлайн-інструментів, що доступні в мережі Інтернет (Цюняк, 2021). Під час вивчення абсолютно всіх дисциплін можливе використання даної платформи. Перевагами використання цього Google-сервісу є те, що викладачі створюючи власний курс можуть додавати навчальний матеріал, писати оголошення до всіх учасників або конкретного учасника, виставляти бали за кожне виконане завдання та встановлювати час виконання. Матеріалами класу можна ділитися, адже вони можуть бути в PDF, JPG, WORD-форматі, відео та посиланнями на веб-сайти.

В умовах дистанційного навчання особливої популярності набув додаток – Google Sites. За його допомогою уможливорюється створення власного веб-сайту простим та практичним способом, тому не обов'язково знати коди та мову програмування. Сторінки можна створити з «нуля» або обрати вже розроблені шаблони, що містить Google Sites (Гуревич, 2014). Система веб-створення дуже проста, вона доступна для редагування, динамічна і дозволяє обрати тему, стовпці та блоки, що необхідні для формування власної сторінки. Студенти можуть самостійно створювати веб-сайт та завантажувати власні напрацювання (конспекти уроків з фахових методик початкової освіти, сценарії проведення виховних занять, реферати, доповіді, тощо). Викладач може з легкістю перевірити наповнення сайту для цього лише потрібно щоб студент надав йому доступ для перегляду.

Додаток Google Sites студенти коледжу використовують для організованого зберігання методичних матеріалів, які були створені під час проходження різних видів педагогічної практики, а саме: «Позанавчальна виховна робота», «Пробні уроки», «Основи краєзнавства», «Перші дні дитини в школі», «Переддипломна педагогічна практика». Перевагою даної цифрової освітньої технології є те, що створений власний веб-сайт можна поділити на розділи, і поступово завантажувати документи формату Microsoft Word, PDF, Microsoft Excel, а також відео фрагменти уроків.

Цікавим для використання є сервіс – Quizizz. Він призначений для створення вікторин та флеш-карток. Даний сервіс стане в нагоді під час практичної підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності (Цюняк, 2021). Quizizz – це сервіс, що містить навчальні вікторини, які призначені для перевірки та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Під час вивчення фахових методик початкової освіти (Методика навчання української мови і літератури, Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання, Методика навчання освітньої галузі «Математика», Музичне виховання з методикою навчання), студенти ознайомлюються з різними інноваційними цифровими технологіями, які урізноманітнюють освітній процес молодших школярів.

LearningApps.org – онлайн-сервіс, що дозволяє створювати інтерактивні вправи. Даний сервіс можна використовувати як за допомогою комп'ютера, так і за допомогою мобільних пристроїв (Трипольська, 2021). Конструктор LearningApps призначений для розробки, зберігання інтерактивних завдань з різних навчальних дисциплін. На сьогодні даний сервіс доступний українською мовою. Різноманітні завдання та вправи створені в LearningApps.org можна використовувати абсолютно на всіх навчальних дисциплінах молодших школярів. Онлайн-сервіс дозволяє створювати завдання з використанням анімацій, вікторин, різноманітного анімаційного тестування. Сервіс LearningApps надає можливість урізноманітнити урок та зробити його цікавішим і креативнішим, а процес навчання простішим та доступнішим абсолютно для кожного молодшого школяра. Студенти можуть самостійно практикувати створювати різноманітні завдання, цим самим готуючись до практичної професійної діяльності.

Отже, впровадження цифрових освітніх технологій в освітній процес закладів фахової передвищої освіти істотно прискорює переда-

чу і засвоєння знань, сприяє підвищенню якості вивчення навчального матеріалу, що дає можливість майбутнім вчителям початкової школи успішно та швидко адаптуватися до викликів сьогодення. Доцільним є урізноманітнення освітнього процесу через застосування різних видів цифрових технологій, зокрема: Google Drive, Google Classroom, Google Sites, Quizizz, LearningApps.org. Використання інноваційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до професійної діяльності сприяє формуванню у них інформаційно-цифрової компетентності, розвитку інформаційної культури та фахових компетентностей.

Література

- Апалькова, В. В. (2015). Концепція розвитку цифрової економіки в Євросоюзі та перспективи України. Вісник Дніпропетровського університету, 9–18.
- Гуревич, Р. С. (2014). Використання сучасних технологій навчання у ВНЗ. Теорія і практика управління соціальними системами, 2, 3–10.
- Іванова, С. М., & Кільченко, А. В. (2021). Науково-технологічна політика цифрової трансформації освіти і науки: зарубіжний досвід. Інформаційні технології в освіті та науці: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Мелітополь, 10-11 черв. 2021 р. м. Мелітополь: МДПУ імені Богдана Хмельницького, 52–56. Відновлено з <https://lib.iitta.gov.ua/727344>.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Відновлено з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed>.
- Співаковський, О. В. (2014) Побудова ІКТ інфраструктури ВНЗ: проблеми та шляхи вирішення / О. В. Співаковський, М. О. Вінник, Ю. Г. Тарасіч // Інформаційні технології і засоби навчання, 1, 99–116. Відновлено з http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_39_1_11.
- Трипольська, О. О. (2021). Нова українська школа: організація дистанційного і змішаного навчання в початковій школі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 208.
- Цюняк, О. П. (2021). Використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : наук.-практ. журнал, 75, 128–132.
- Vasiutina T. ., Cherednyk L. ., Klymenko O. ., Sokur O. ., Shevchuk A., & Zatserkivna M. (2021). New Trends and Strategies For the Integration of Information and Communication Technologies in Educational Activities. IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security, VOL.21, 9, September 2021, 169 – 172 <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.9.23> Відновлено з: http://paper.ijcsns.org/07_book/202109/20210923.pdf

References

- Apalkova, V. V. (2015). Kontsepsiia rozvytku tsyfrovoy ekonomiky v Yevrosoiuzi ta perspektyvy Ukrainy. [The concept of the development of the digital economy in the European Union and the prospects of Ukraine]. *Bulletin of Dnipropetrovsk University*, 9–18. [in Ukrainian].
- Gurevich, R. S. (2014). Vykorystannia suchasnykh tekhnolohii navchannia u VNZ. [Use of modern teaching technologies in universities]. *Theory and practice of social systems management*, 2, 3–10. [in Ukrainian].
- Ivanova, S. M., & Kilchenko, A. V. (2021). Naukovo-tekhnolohichna polityka tsyfrovoy transformatsii osvity i nauky: zarubizhnyi dosvid. [Scientific and technological policy of digital transformation of education and science: foreign experience]. *Information technologies in education and science: materials of the II International. science and practice conference, Melitopol, June 10-11. Melitopol: Bohdan Khmelnytskyi State Medical University*. 52–56. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/727344>. [in Ukrainian].
- Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. Retrieved from. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].
- Spivakovsky, O. V. (2014). Pobudova IKT infrastruktury VNZ: problemy ta shliakhy vyrishennia. [Construction of ICT infrastructure of universities: problems and solutions]. / O. V. Spivakovskiy, M. O. Vinnyk, Y. G. Tarasich // *Information technologies and means of education*, 1, 99–116. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2014_39_1_11 [in Ukrainian].
- Trypolska, O. O. (2021). Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia dystantsiinoho i zmishanoho navchannia v pochatkovii shkoli. [New Ukrainian school: organization of distance and mixed learning in primary school] : teaching and methodical manual. Kharkiv: Ranok Publishing House. 208. [in Ukrainian].
- Tsyunyak, O. P. (2021). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv u zakladakh vyshchoi osvity. [The use of digital technologies in the professional training of future teachers in institutions of higher education]. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and secondary schools: science-practice. Magazine*, 75, 128–132. [in Ukrainian].
- Vasiutina T. , Cherednyk L. , Klymenko O. , Sokur O. , Shevchuk A., & Zatserkivna M. (2021). New Trends and Strategies For the Integration of Information and Communication Technologies in Educational Activities. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, VOL.21, 9, September 2021, 169 – 172 <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.9.23> Retrieved from http://paper.ijcsns.org/07_book/202109/20210923.pdf [in English].

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 013 «ПОЧАТКОВА ОСВІТА»

Васютіна Тетяна

*Український державний педагогічний університет
імені Михайла Драгоманова
t.m.vasyutina@npu.edu.ua; ORCID 0000-0003-0253-1932*

Проведення наукових досліджень у сучасному ЗВО як викладачами, так і студентами – актуальна проблема педагогічного дискурсу. Серед векторів діяльності університетів варто називати розвиток освіти, науки і культури через проведення наукових досліджень із залученням до цього виду роботи студентів. Залежно від спеціальності, навчання студентів на першому чи на другому рівнях вищої освіти передбачає написання курсових, бакалаврських, а також магістерських наукових робіт.

Залежно від освітньо-професійної програми за якою навчаються студенти, для організації наукової роботи загалом передбачено до 8 кредитів на бакалавраті (термін навчання 3,10) (Навчальний план підготовки бакалаврів, 2022) та у магістратурі від 10 (магістр 1, 4) (Навчальний план підготовки магістрів (1,4), 2022) до 13 кредитів (магістр 1,10) (Навчальний план підготовки магістрів (1,10)). Для підготовки конкурентоздатного фахівця, педагогічний ЗВО пропонує вибір таких тем досліджень, які реалізують завдання НУШ, є можливими для виконання і мають реальне практичне значення.

Осмислюючи сучасні виклики науково-дослідницької діяльності в університеті, О. Ярошенко виокремлює такі види роботи студентів бакалаврату, як «навчально-наукова» та «науково-дослідницька». До першого виду належать наукові пошуки студентів, що реалізують як обов'язкові та з навчальною метою (курсіві, проєктні роботи з дисциплін, реферати тощо). Приклади науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти – «ініціативні дослідження, що виходять за межі навчальних планів і програм, але стосуються розширення та поглиблення знань; для окремих студентів – підготовка під керівництвом ученого до наукової діяльності після завершення навчання у ЗВО». Ідеться про студентські наукові гуртки, наукові дослідження кафедр чи лабораторій, держбюджетну

науково-дослідницьку роботу, міжнародні проєкти, науково-дослідницькі інститути та ін. (Бульвінська, Дівінська, Дяченко, Жабенко, Линьова, Скиба, Чорнойван, & Ярошенко, 2016, с. 12).

Здобувачі вищої освіти провадять навчально-дослідницьку діяльність в індивідуальній, груповій чи в колективній формах. Така робота створює підґрунтя для ініціативної науково-дослідницької діяльності, «переростає в цілеспрямований пошук нового знання. Студенти продовжують дослідницьку діяльність, ініційовану власним бажанням, тобто їхня мотивація набуває внутрішніх форм, у них з'являється намір присвятити себе науковій діяльності після закінчення університету. Із таких студентів формується молода наукова еліта держави» (Бульвінська, Дівінська, Дяченко, Жабенко, Линьова, Скиба, Чорнойван, & Ярошенко, 2016, с. 13). Погоджуємось із думкою О. Ярошенко, що організація науково-дослідницької діяльності студентів в університеті може бути ефективною за умови дотримання кількох принципів: самостійності, опори на попередній досвід дослідницької діяльності студента, принцип елективності, ініціативності, усвідомленості, публічності у висвітленні результатів, керованості з боку наукового керівника. Характеризуючи модель освітнього середовища закладу вищої освіти, дослідниця описує «мету й завдання, особистісний, змістовий, процесуальний, результативний компоненти науково-дослідницької діяльності. Для її реалізації необхідно в освітньому середовищі забезпечити дослідницьку спрямованість змісту навчальних дисциплін та виробничих практик, розвивати інтерес студентів до наукового пошуку; мати широкий вибір форм науково-дослідницької діяльності, утвердити інститут наставництва з боку викладачів і вчених наукових установ щодо науково-дослідницької діяльності. Окрім цього, збільшення частки науково-дослідницької діяльності в освітньому процесі університету інтегрує науковий та освітній складники фахової підготовки здобувачів вищої освіти, розвиває інтелектуально-творчі здібності і студентів, і науково-педагогічних працівників» (Бульвінська, Дівінська, Дяченко, Жабенко, Линьова, Скиба, Чорнойван, & Ярошенко, 2016, с. 14).

Ю. Скиба обґрунтовує провідні принципи науково-дослідницької діяльності в університетах: «системності (єдність теоретичної підготовки і практичної діяльності, через запровадження навчальних дисциплін, спецкурсів, курсів підвищення кваліфікації з розвитку науково-дослідницьких компетентностей у студентів упродовж усього періоду навчання); навчання через дослідження (виконання навчально-дослідницьких і науково-дослідницьких завдань, що забезпечує формування дослід-

ницьких умінь та оволодіння методологічною культурою); саморозвитку (створення умов для задоволення власних наукових потреб у саморозвитку й самореалізації); технологічної єдності (поєднання процесу навчання, дослідження та використання нових технологій); цілісності (формування науково-дослідницької компетентності в комплексі зазначених принципів)» (Бульвінська, Дівінська, Дяченко, Жабенко, Линьова, Скиба, Чорнойван, & Ярошенко, 2016, с. 71–72).

За висловом О. Ярошенко, у методі проєктів «тісно переплітаються теоретичні знання й практичні дії». Застосування методу створить можливість, щоб готувати учнів до розв'язання різних проблем, проводити дослідження життєвих ситуацій завдяки розвитку свідомого ставлення до навчання, ініціативи, самостійності учнів, уміння планувати власну діяльність. Авторка переконана в «ефективності поширення методу проєктів на дослідницьку діяльність майбутнього вчителя під час його методичної підготовки до роботи в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах». У працях акцентовано увагу на виконанні здобувачами вищої освіти дослідницьких проєктів, які готують їх до керівництва навчальною проєктною діяльністю учнів (Бульвінська, Дівінська, Дяченко, Жабенко, Линьова, Скиба, Чорнойван, & Ярошенко, 2016, с. 41).

Варто визнати й важливість організації наукової роботи студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» на підставі описаних принципів і підходів. Цей вид роботи студентів організовано за кількома напрямками: виконання обов'язкових навчальних досліджень з освітніх компонентів, які дотичні до природничої та громадянської освіти; організація науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти, що виходить за межі програм освітніх компонентів і виконується за ініціативою студента під керівництвом викладача.

Висвітliamo особливості організації науково-дослідницької діяльності студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» на прикладі вивчення ними змісту та методики викладання освітніх галузей «Природничка» і «Громадянська та історична» (Васютіна, 2022).

Перший напрям – *навчально-наукова робота* студентів – передбачає організацію проєктних робіт з освітніх компонентів: «Основи природознавства та громадянської освіти / Основи природознавства з екологією», «Методика викладання природничої освітньої галузі», «Методика викладання громадянської та історичної освітньої галузі». Студентів зацікавили обов'язкові проєктні роботи на запропоновані теми: «Докази кулястості Землі», «Цікавинки про Всесвіт та Сонячну систему», «Місцевий,

поясний і літній час. Лінія зміни дат. Календар», «Ukraine WOW» (<https://youtu.be/QBPj4XUea5w> ; <https://youtu.be/3Scr18HWMSg>), «Лепбук як засіб організації вивчення матеріалу за змістом природничої та громадянської освіти в курсі «Я досліджую світ», «Групова і парна робота як провідні форми навчання учнів природничої та громадянської освіти» та інші. Зауважимо, що ці проєктні роботи виконувались у різних формах: в індивідуальній, парній та груповій (<https://youtu.be/161D12OMJ8Q>) з високою результативністю.

Крім обов'язкових проєктних робіт з освітніх компонентів, реалізовано керівництво написанням курсових, бакалаврських і магістерських робіт із фахових методик за змістом природничої та громадянської освіти, які відбувались за участі випускової кафедри у межах імплементації в професійну підготовку результатів роботи у міжнародних проєктах «Розвиток громадянських компетентностей в Україні – DOCCU», «Впровадження демократичних цінностей у процес підготовки вчителя початкової школи в Україні та Норвегії». У процесі роботи в проєктах, викладачами змінено зміст, форми, методи й засоби вивчення освітніх компонентів, які забезпечують підготовку майбутніх учителів до реалізації змісту природничої та громадянської освіти, упроваджено тренінгові методики з розвитку демократії в освіті; технології кооперативного навчання в ротаційних парах, колективно-групового навчання; технології «наскрізне навчання», «навчання через участь», «занурення, проживання зсередини», мозковий штурм; ситуативне моделювання, неперервна шкала думок тощо. У цьому контексті також повністю оновлено тематику курсових, бакалаврських і магістерських досліджень та підходи до їх виконання. Пропонована тематика зумовлена потребами НУШ та змістом нормотворчих документів, які регламентують її роботу.

Особливо результативними вважаємо роботи, автори яких посіли призові місця на всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт зі спеціальності 013 «Початкова освіта», що підготовлені за керівництва автора. Зокрема, переможними визнано дослідження на такі теми: «Формування ціннісних орієнтацій в учнів 1-го класу в процесі вивчення природознавства» (2016 р.), «Формування дослідницьких умінь в учнів 4-го класу в процесі реалізації міжнародних проєктів в умовах змішаного навчання» (2018 р.), «Зміст, форми організації та методи формування наскрізних умінь в учнів початкової школи в процесі проєктної діяльності» (2019 р.), «Формування основ громадянської компетентності в учнів початкової школи в процесі хвильового занурення в умовах STREAM-

освіти» (2020 р. (<http://bit.ly/4206LWL>)), «Підготовка вчителів до організації дистанційного та змішаного навчання молодших школярів в умовах сільського закладу загальної середньої освіти» (2021 р.). Результати наукової роботи окремих студентів оприлюднено за покликаннями: <https://youtu.be/FxKFo-MpzoQ> ; <https://youtu.be/jjY61TfPt78>

Другий напрям – організація *науково-дослідницької діяльності* здобувачів освіти, – виходить за межі програм освітніх компонентів і виконується за ініціативою студента під керівництвом викладача, передбачає його наукове зростання за власною траєкторією розвитку, зокрема, через участь у роботі постійної проблемної наукової групи. Характерним для ефективної її організації є дотримання усіма учасниками групи принципів, описаних О. Ярошенко: усвідомленості, ініціативності, самостійності, публічності результатів, керованості з боку наукового керівника. Вектор роботи проблемної групи змінювався відповідно до нормативних документів початкової школи та її потреб: «Зміст, форми, методи й засоби реалізації змісту освітніх галузей «Природознавство» і «Громадянська та історична» у початковій школі» (до 2018 р.), «Зміст і методика навчання учнів природознавства в умовах запровадження інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі» (із 2018 р.). Члени групи беруть участь у роботі міжнародних, усеукраїнських конференцій у різних ЗВО та студентських науково-практичних конференціях, які щорічно проводять в УДУ імені Михайла Драгоманова. Лише за 2020 р. члени проблемної групи взяли участь у роботі 63 конференцій. Загалом за період із 2016 р. до 2022 р. за керівництва автора вийшло з друку понад 130 студентських публікацій, що розміщені за покликанням: <https://bit.ly/3FcQfJ8>

Окремі здобувачі освіти, займаючись науково-дослідницькою діяльністю та досліджуючи проблеми реалізації змісту природничої та громадянської освіти, стали лауреатами (<https://mon.gov.ua>): 1) іменної стипендії Верховної Ради України на 2021/2022 навчальний рік (Золотаренко Т. О.); 2) академічних стипендій Президента України на різні семестри (Тимошенко А. А. 2017/2018 н. р.; Золотаренко Т. О. 2019/2020 н. р.; Толочик О. В. 2020/2021 н. р.); 3) конкурсу «Кращий студент-науковець» НПУ імені М. П. Драгоманова (Золотаренко Т. О. 2020 р., 2022 р. (<http://bit.ly/3JsPhLs>)) (Васютіна, 2022) .

Отже, організація студентської науково-дослідницької роботи – один із ключових напрямів підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Її виконання дає змогу систематизувати, розширити й поглибити теоретичні знання з проблем природничої та громадянської

освіти, сформувані фахові вміння відповідно до «Стандарту вищої освіти» зі спеціальності «Початкова освіта» з орієнтацією на виконання конкретних виробничих завдань. Наукова робота студентів втілюється за двома напрямками – навчально-науковим і науково-дослідницьким. Ці напрями підпорядковані принципам організації студентської наукової роботи, що описані О. Ярошенко (усвідомленість, ініціативність, самостійність, опора на попередній досвід дослідницької діяльності студента, принцип елективності, публічність результатів, керованість), та пов'язані з провідним методом – проектною діяльністю.

Література

- Бульвінська, О. І., Дівінська, Н. О., Дяченко, Н. О., Жабенко, О. В., Линьова, І. О., Скиба, Ю. А., Чорнойван, Г. П., & Ярошенко, О. Г. (Ред.). (2016). *Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів*. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України.
- Васютіна, Т. М. (2022). *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту освітніх галузей «Природничка» і «Громадянська та історична»*. Монографія. Хмельницький: ФОП Бідиук Є. І.
- Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ступінь – бакалавр. Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка. Спеціальність – 013 Початкова освіта*. (2021). Відновлено з <https://bit.ly/3SGJinA>
- Навчальний план підготовки бакалаврів спеціальності 013 «Початкова освіта»* (2022). Відновлено з <https://bit.ly/3FazL4v>
- Навчальний план підготовки магістрів (1,4) спеціальності 013 «Початкова освіта»* (2022). Відновлено з <https://bit.ly/3J2kGDe>
- Навчальний план підготовки магістрів (1,10) спеціальності 013 «Початкова освіта»* (2022). Відновлено з <https://bit.ly/3J2BWYQ>

References

- Bul'vins'ka, O. I., Divins'ka, N. O., Dyachenko, N. O., Zhabenko, O. V., Lyn'ova, I. O., Skyba, YU. A., Chornoyvan, H. P., & Yaroshenko, O. H. (Red.). (2016). *Kontseptsiya ta metodolohiya realizatsiyi naukovo-doslidnyts'koyi diyal'nosti sub'yektiv navchal'no-vykhovnoho protsesu universytetiv* [The concept and methodology of the implementation of scientific and research activities of subjects of the educational and educational process of universities.]. Kyiv: Instytut vyshchoyi osvity NAPN Ukrainy.
- Vasyutina, T. M. (2022). *Pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do realizatsiyi zmistu osvitynih haluzey «Pryrodnycha» i «Hromadyanska ta istorychna»* [Preparation of future primary school teachers to implement the content of the "Natural" and "Civic and historical" educational fields]. Monohrafiya. Khmel'nyts'kyi: FOP Bidyuk YE. I.
- Standart vyshchoyi osvity Ukrainy. Pershyy (bakalavrs'kyy) riven' vyshchoyi osvity. Stupin' – bakalavr. Haluz' znan' – 01 Osvita/Pedahohika. Spetsial'nist' – 013 Pochatkova osvita*. [Standard of higher education of Ukraine. First (bachelor) level of higher education. Bachelor's degree. Field of knowledge - 01 Education/Pedagogy. Specialty - 013 Primary education] (2021). Retrieved from <https://bit.ly/3SGJinA>
- Navchal'nyy plan pidhotovky bakalavriv spetsial'nosti 013 «Pochatkova osvita»* [Curriculum for training bachelors in specialty 013 "Primary education"]. (2022). Retrieved from <https://bit.ly/3FazL4v>
- Navchal'nyy plan pidhotovky mahistriv (1,4) spetsial'nosti 013 «Pochatkova osvita»* [Master's training plan (1,4) specialty 013 "Primary education"] (2022). Retrieved from <https://bit.ly/3J2kGDe>
- Navchal'nyy plan pidhotovky mahistriv (1,10) spetsial'nosti 013 «Pochatkova osvita»* [Master's training plan (1,10) specialty 013 "Primary education"]. (2022). Retrieved from <https://bit.ly/3J2BWYQ>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ “Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ” У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Височан Леся

*Прикарпатський національний університет
імені В. Стефаника
vysochan.lesia@gmail.com*

Сучасне суспільство потребує від вищої школи інформаційно компетентних спеціалістів, які володіють комплексом знань, умінь і навичок, необхідних для роботи з інформацією (виявлення, збирання, опрацювання та збереження) у всіх її формах: уміють ефективно користуватись інформаційними технологіями різних видів, як традиційними, так і комп'ютерними й телекомунікаційними, у повсякденному житті та у професійній діяльності. 15 березня 2019 року в Києві проходив День фінської освіти. Це офіційний старт і презентація проекту «Навчаємося разом», що передбачає підтримку фінськими експертами реформи шкільної освіти в Україні. У відкритті проекту взяли участь Лілія Гриневич, Генеральний директор Фінської національної агенції з освіти Оллі-Пекка Хайнонен, Посол Фінляндії в Україні Юха Вірттанен, Керівник сектору співробітництва Представництва Європейського Союзу в Україні Стефан Шленінг, вчителі та викладачі з усієї України, модератор заходу – куратор соціальної ініціативи «Право на освіту» Наталія Мосейчук. Лілія Гриневич на відкритті проекту зазначила: «В першу чергу нас об'єднують з фінською освітою цінності. Ми хочемо і вже поклали в основу реформи інтерес і підтримку кожної дитини. Ми виходимо з того, що кожна дитина має почуття гідності, має потенціал, який можна розвивати. І ми маємо знайти спосіб, щоб підтримати кожну дитину... Наші колеги, фінські експерти, об'єднані з нами цією метою» [1]. У цілому проект спрямовано на підвищення якості освіти та суспільне сприйняття української освіти. Планується спільна розробка нової комунікаційної стратегії МОН щодо підвищення обізнаності широкого загалу щодо концепції Нової української школи. Державний стандарт початкової освіти (2018), розроблений у рамках проекту «Нова українська школа», орієнтує вчителя початкової школи на використання в освітньому

процесі такого змісту освіти і технологій навчання, який відкриє можливості для формування в учнів компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в соціумі. Основна новація нового Держстандарту – структурування змісту початкової освіти на засадах інтегративного підходу у навчанні. Інтеграцію змісту навчального матеріалу з різних навчальних предметів здійснюють навколо певного об'єкта чи явища довкілля, або навколо вирішення проблеми, ідеї чи сюжету міжпредметного характеру, або для створення творчого продукту тощо. Важливий засіб 49 формування цілісної уяви про навколишній світ – інтеграція різноманітної інформації в рамках вивчення окремих соціокультурних тем (проблем). Тематичні дні (тижні) об'єднують у блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми. Створення єдиного для навчальних предметів тематичного простору дає змогу уникнути дублювання інформації в змісті різних навчальних дисциплін та, водночас, розглянути аналогічний матеріал різносторонньо за допомогою різних дидактичних засобів. Цим забезпечується збалансованість у сприйнятті інформації різних освітніх галузей, емоційно комфортна атмосфера навчальних занять. Інтеграція програмового змісту створює передумови для різнобічного розгляду базових понять, явищ, ширшого охоплення змісту, формування в учнів системного мислення, позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, створює можливості раціонального використання робочого часу. З упровадженням концепції Нової української школи процес інтеграції отримав подальший розвиток. У єдиний курс об'єднуються не лише природознавчі знання, а й знання про соціальне оточення школяра. У 1 класі виникає потреба включити відомості про такі галузі як «Природнича», «Громадянська та історична освіта», «Технологічна», «Соціальна та здоров'язберезувальна» тощо. Інтегрована побудова курсу, в якому не відбувається чіткого поділу знань на біологічні, історичні, суспільствознавчі, технологічні, інформаційні, екологічні, надає ширші можливості щодо збагачення змісту освіти. Розглянемо, як застосовується інтегративний підхід за підручником для 1 класу «Я досліджую світ». Курс «Я досліджую світ» сприяє розширенню, систематизації та поглибленню уявлень учнів про природні та соціальні об'єкти і явища як компонентів єдиного світу, допомагає оволодіти основами знань про природу, людину й суспільство. Цей курс – пропедевтична основа для формування цілісної картини світу в його органічній єдності та різноманітності природи й суспільства, деяких особистісних компетенцій стосовно емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього

світу. Важко переоцінити роль природничих наук, для організації інтегрованого навчання. Наприклад, природничі предмети дають змогу вивчати проблеми людства і розглядати їх причини, сутність і способи вирішення. Ці галузі знань ідеальні для включення питань, пов'язаних з вивченням природи через дослідження її законів і процесів; місцем людини в природі; взаємодії людини і природи. 50 Сучасна освіта спрямована на пошук та розробку новітніх технологій, необхідних для збереження природних ресурсів і переорієнтацію діяльності людини в напрямку їх збереження. Під час вивчення природничих дисциплін доцільно розглядати переваги впровадження у виробництво нових ресурсо-зберігаючих і екологічно орієнтованих технологій [3]. Навчання учнів ведення домашнього господарства дає їм можливість на практиці, в домашніх умовах, застосувати свої знання щодо використання енергії та енергозбереження, переробки побутового сміття та відходів, дбайливого ставлення до води, а також вивчення інших тем, пов'язаних зі способом життя людини. Слід пам'ятати – виховання шанобливого ставлення до ресурсів, які використовуються у домашньому господарстві, слугуватиме фундаментом дбайливого ставлення до природи. Тому одне з головних завдань технологічної освітньої галузі, що є складовою інтегрованого курсу «Я досліджую світ» – формування в учнів культури праці та побуту, навичок раціонального ведення домашнього господарства, задоволення власних потреб та потреб інших, відповідальності за наслідки своєї діяльності. Навчання здорового способу життя пов'язане з багатьма аспектами формування в учнів свідомого ставлення до свого життя і здоров'я та безпеки. Саме в інтегрованому курсі є змога показати, пояснити й переконати учнів, що фізичне та духовне здоров'я людини є найважливіша умова розвитку суспільства [2]. Важливо звернути увагу учнів на те, як здоров'я залежить від соціальних та економічних умов, стану навколишнього середовища. Варто приділяти увагу проблемі збереження власного здоров'я й здоров'я оточуючих. В методичному арсеналі кожного вчителя є сучасні методи і прийоми, елементи різних технологій навчання. Вони відіграють важливу роль в організації самостійної, продуктивної, навчальнопрактичної, творчої діяльності учнів на уроці і в позаурочний час для вирішення навчальних та реальних екологічних проблем. У цих умовах найактуальнішими стають такі технології, як інформаційнокомунікаційні, проектна, проблемно-діалогова, модульна, технологія співпраці, кейс-технологія, а також сучасні технології оцінювання результатів навчання школярів. Один із напрямків удосконалення навчання в початковій школі – органі-

зація і проведення інтегрованих уроків. Потреба у проведенні інтегрованих уроків пояснюється низкою причин, зокрема: інтегроване навчання розвиває інтелектуальний потенціал учнів, спонукає до активного пізнання навколишньої дійсності, до осмислення і знаходження причиново-наслідкових зв'язків, до розвитку логіки, мислення, комунікативних здібностей. Форма проведення інтегрованих уроків нестандартна, цікава. Використання різних видів роботи впродовж уроку підтримує увагу учнів на високому рівні, що дає змогу говорити про достатню ефективність уроків. Інтеграція дає можливість для самореалізації, самовираження, творчості вчителя, сприяє розкриттю та розвитку здібностей учнів. Аби формувати й перевіряти предметні компетентності, сучасний учитель має спиратися на систему інтегрованих завдань, спрямованих на застосування учнями способів навчально-пізнавальної діяльності, знань, умінь і навичок для розв'язання певних задач у змодельованих життєвих ситуаціях; демонструвати універсальні й предметні способи дій, ініціювати дії учнів, консультувати і коригувати їх, знаходити способи включення в роботу кожного учня, створювати умови для набуття ними життєвого досвіду. Діяльність учителя як консультанта, модератора, тьютора спрямована на співпрацю, педагогічний супровід учня та допомогу в розкритті його потенційних можливостей. Отже, орієнтація української освіти на інтеграцію основних її принципів в національну освітню політику дасть змогу першочергово позбавитися споживацького ставлення до освіти, відірваності від суспільних реалій, проблем.

Література

- Гриневич: Кожна дитина має почуття гідності та потенціал URL: <http://nus.org.ua/news/grinevych-reformu-nush-z-finskoju-osvitoju-poyednuynasampered-tsinnosti/> (дата звернення: 04.04.2019).
- Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.
- Крамаренко А. М., Крамаренко Д. М., Проха І. С., Шмалько О. М. Здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі початкової школи. Сучасні здоров'язбережувальні технології: колект. монографія/за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 440-446. 4. Крамаренко А.М. Формування екологічної компетентності молодших школярів. Учитель початкової школи. 2018. №1. С.
- Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти 1-2 та 3-4 класи. –К.: Видавництво «Світоч», 2019. – 336с.

References

- Kravchuk H. (2006). Formuvannya informatsiynoi kompetentnosti maybutnikh ekonomistiv. Pedagogika i psykholohiya profesiynoi osvity. 1. 34-39.
- The state standard of primary general education, approved by Resolution No. 87 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018.
- Hurevych R. & Kademiya M. (2002). Intehratsiya ta dyferentsiatsiya kursu informatyky u profesiynei osviti. Pedagogika i psykholohiya profesiynoi osvity. 3. 94-101.
- Tsyfrovi tekhnolohiyi v osviti: suchasny dosvid, problemy ta perspektyvy : monohrafiya / T. A. Vasylyeva ta in. ; za zah. red. d-rky ekon. nauk, prof. T. A. Vasylyevoyi, d-ra ekon. nauk, prof. YU. M. Petrushenka. Sumy: Sums'kyi derzhavnyi universytet, 2022. 150.
- Typical educational programs for general secondary education 1-2 and 3-4 classes. - K.: "Svi-toch" Publishing House, 2019. - 336 p.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Джанда Галина

*Фаховий коледж
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ
dzsanda.galina@kmf.org.ua; ORCID 0000-0002-4261-5332*

Сучасні реалії сьогодення передбачають підготовку висококваліфікованих фахівців, спроможних інтегрувати теоретичні знання й практичні уміння для використання новітніх технологій у професійній діяльності. Для вдалого втілення в життя особистісного потенціалу кожного здобувача вищої освіти необхідно створити в освітньому процесі умови для формування відповідних якостей особистості. Серед них виділяємо такі, як уміння інтегруватись у динамічне суспільство, мобільність, уміння генерувати нові ідеї, комунікативні уміння, уміння працювати в команді, уміння моделювати навчальні та виховні ситуації, здатність приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність, критичність мислення тощо. Для розв'язання таких завдань застосовують інтерактивні технології навчання.

Суть та теоретичні аспекти інтерактивних технологій навчання, їх класифікацію висвітлено у працях українських науковців (А.Мартинець, М.Скрипник, Л.Пироженко, О.Пометун та ін.).

У своїх розвідках керуємося тим, що слово «інтерактив» у трактуванні з англійської мови розуміємо як: «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Слово «інтерактивний» означає здатний до взаємодії та діалогу. Принцип багатосторонньої комунікації є основою інтеракції, рівноправними учасниками якої є кожен суб'єкт процесу. Отже, інтерактивне навчання – це організація освітнього процесу, в якому кожен здобувач освіти готовий до діалогу та виконання поставлених завдань. Для формування готовності майбутніх учителів початкової школи на засадах прагматичного підходу інтерактивне навчання важливе тим, що розвиває навички аналізу своїх дій та дій партнерів, дає можливість побудови власної моделі поведінки, усвідомлення засвоєння знань та вмінь, а також сприяє інтенсифікації та оптимізації освітньо-виховного процесу в цілому.

Науковці В. Вишківська та О. Шикиринська виділяють основні ознаки інтерактиву:

- розширення пізнавальної активності, це означає, що освітній процес побудовано так, що пізнання здійснюється через багатосторонню комунікацію, творчу взаємодію та групову роботу;
- взаємонавчання, що передбачає можливість висловлювати свою думку й рефлексувати на основі власного досвіду й знань;
- ситуація успіху, яка покликана створити атмосферу доброзичливості та взаємопідтримки. Це надасть можливість кожному відчувати себе комфортно, діяти активно, виокремлювати власні успіхи та досягнення інших;
- поєднання різних видів діяльності учасників заняття: фізичної (рухова активність); змістовної (тематика заняття); соціальної (активність у соціальному оточенні – взаємодія, комунікація, взаємосприйняття).
- різні форми інтерактивного навчання – це тренінги, майстер-класи (Вишківська 2021).

Інтерактивні методи навчання, на відміну від класичних, дозволяють вирішувати в комплексі наступні завдання:

1. формувати у здобувачів інтерес до дисципліни, що вивчається;
2. підвищувати ефективність процесу розуміння, засвоєння та творчого застосування знань;
3. розвивати інтелектуальну самостійність – здатність самостійно шукати шляхи вирішення задачі (проблеми);
4. навчаються поважати думку інших членів колективу, виявляти толерантність до будь-якої точки зору;
5. розвивати навички керівника, оскільки студенти здобувають досвід роботи в колективі, у тому числі навчаються формувати власну думку, відносини, професійні та життєві навички.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури визначено основні властивості інтерактивних технологій: здійснення аналізу навчальної інформації, творчий підхід до засвоєння навчального матеріалу, уміння формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити власну позицію, аргументувати й дискутувати, слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювання різних ситуацій, збагачення власного досвіду через включення в різні життєві ситуації. (Пометун 2002).

Науковці О. Пометун, Л. Пироженко пропонують поділити інтерактивні технології навчання на чотири групи: парне навчання, фронталь-

не навчання, навчання у грі, навчання у дискусії (Пометун 2004). Кожна з них потребує різних засобів для організації діяльності здобувачів. На нашу думку, найбільш вдалим є інформаційно-комунікаційні технології, що забезпечують оптимальну організацію роботи здобувачів.

У своїх практичних роботах пропонуємо деякі інформаційно-комунікаційні платформи, що сприяють практичній організації інтерактивного навчання, серед яких виділимо: онлайн дошки (uk.padlet.com), середовища створення та використання інтерактивних вправ (LearningApps.org, wordwall.net), платформа організації інтерактивних тестів або вікторин (kahoot.com).

Зупинимося коротко на можливостях зазначених вище інформаційно-комунікаційних платформ.

Онлайн інструмент Padlet – це універсальна онлайн дошка (онлайн стіна); може бути використана для спільної роботи здобувачів, організації взаємодії, індивідуальних завдань чи як інструмент збору інформації від усіх учасників процесу в одному місці.

Навчальна платформа LearningApps.org призначена для навчання та викладання з використанням інтерактивних модулів із відкритим доступом. Інструментарій середовища надає можливість створювати вправи онлайн. Програма LearningApps.org є конструктором для створення інтерактивних завдань за допомогою різноманітних шаблонів (це вправи на одиничний або множинний вибір, вправи на відповідність та ін.). Запропоновані об'єкти не є завершеними навчальними одиницями і при їх доопрацюванні можуть бути долучені в організацію навчання (Аман 2019).

Ще один ресурс, що використовується на заняттях з української мови за професійним спрямуванням, це платформа Kahoot. Її можна використовувати для проведення колективних інтерактивних навчальних ігор та перевірки знань здобувачів дистанційно за допомогою онлайн тестування. Це надає викладачеві можливість отримати інформацію про підготовку групи студентів до заняття та підвищує рівень обізнаності здобувачів у інформаційно-комунікаційних технологіях. Зрозумілий інтерфейс платформи Kahoot, робота в режимі реального часу з використанням мобільних пристроїв заохочують здобувачів.

Таким чином, впровадження інтерактивних методів навчання – це один із найважливіших напрямів удосконалення підготовки майбутнього фахівця в сучасному закладі вищої освіти та обов'язкова умова ефективності професійної діяльності.

Література

- Аман І.С. Інтернет-сервіс мультимедійних дидактичних вправ LearningApps URL: <http://internet-servisi.blogspot.com/p/learning-apps.html>.
- Вишківська В.Б., Шикиринська О.В. Інтерактивні методи навчання: ознаки та особливості використання. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки» № 2-3, 2021, С.502-504.
- Пометун І. О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.- метод. посібник. Київ, Видавництво А.С.К., 2004.
- Пометун О., Пироженко А.* Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод, посібник. Київ, АПН, 2002.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД ЗДІЙСНЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

Дзямко Вікторія – Дзямко Віталій

*Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
victoria.dzyamko@gmail.com; ORCID 0000-0001-6627-2015
vitaliy.dzyamko@uzhnu.edu.ua; ORCID 0000-0002-0541-7361*

Загальновідомо, що вища освіта весь час змінюється під впливом зовнішніх факторів. У звичайних умовах ці зміни мало помітні, оскільки зовнішні фактори впливу ми також, практично, не помічаємо. Все кардинально змінюється під час пандемій, воєн, тобто певних кризових ситуацій, коли освітня діяльність зазнає суттєвих трансформацій. Це є, певною мірою, небезпечним явищем, оскільки її руйнування викликає трансформацію всіх інших суспільних інститутів.

Для вищої освіти важливе значення має спадкоємність освітніх традицій. Однак, в критичних ситуаціях (наприклад, в умовах військового стану), як прогнозують вчені, існуюча система вищої освіти може зазнати таких змін, що вже не зможе повернутись до попереднього стану.

Широкомасштабна війна Росії проти України суттєво вплинула і буде впливати далі на систему освіти. Це пов'язане, насамперед, з погіршенням демографічної ситуації. Ми багато людей втратимо (<https://www.radiosvoboda.org/a/news-ukrayina-demografichna-sutyatsiya/32194324.html>) через підвищення смертності та зниження народжуваності. Багато дітей, які теоретично могли народитися, не народилися у 2022 році і ще більшою мірою не народяться у 2023 році. А якщо війна протягнеться довше, то і у 2024 році. Але найбільший чисельний вплив на кількість населення здійснила і ще здійснить міграція.

Після закінчення війни до України може повернутися понад третина тих хто виїхав через бойові дії за кордон (майже 8 мільйонів українців, що становить 20% від фактичного населення України), а решта залишаться у країнах тимчасового прихистку.

Хвиля біженців з України не схожа на попередні міграційні кризи, які спіткали Європейський континент у 21 столітті. Відмінність у тому,

що більшість українських біженців – жінки працездатного віку, серед яких майже 70% з вищою освітою та їх діти (<https://www.epravda.com.ua/publications/2023/01/10/695807/>). Ці жінки без проблем адаптувалися за кордоном на ринку праці і існує мала ймовірність їх повернення в Україну після закінчення війни.

Ще одною характерною особливістю хвилі українських біженців є значна частка серед них неповнолітніх. За розрахунками ООН та економістів вона становить 28-44%.

У період військового стану освіта є недофінансованою. Вимушена міграція та зниження доходів населення знизять привабливість вищої освіти і до цього потрібно готуватися.

Окремо потрібно нагадати, що кількість випускників шкіл з кожним роком зменшується, а число вищих навчальних закладів має тенденцію до зростання. Вже задовго до війни система вищої освіти України потерпала від нестачі абітурієнтів. Це також мало відбиток на якості набору студентів до закладів вищої освіти.

В умовах війни система вищої освіти зазнала колосальних трансформацій і це навіть не враховуючи стан освіти на окупованих територіях.

Змінилися методики і моделі викладання у вищій школі, де стала домінувати дистанційна, онлайн та змішана форми навчання.

В умовах війни єдиним способом здійснення освітнього процесу є дистанційне навчання. Воно має ряд особливостей, що дозволяє знайти індивідуальний підхід до кожного студента.

(Лучанінова 2022) стверджує, що дистанційне навчання в умовах військового стану суттєво відрізняється від навчання в умовах карантину. Серед його особливостей можна відзначити можливість індивідуального спілкування, співпрацю, навчання один в одного. Навчання в умовах війни сприяє формуванню таких якостей особистості як толерантність, людяність, взаємодопомога заради миру. Реальне життя спонукає здобувача постійно вчитися для того, щоб застосувати знання і навички у практичній діяльності.

Новий формат навчання під час війни поставив нові завдання і перед викладацькими колективами. Для підвищення своїх професійних якостей викладачам закладів вищої освіти доцільно пройти онлайн стажування в рейтингових університетах, активно працювати на різних освітніх платформах, пам'ятаючи, що фізичний світ з часом відійде на задній план, а на передній план вийде світ цифровий.

Деякі вчені припускають (Джурило 2020), що дистанційне навчання з вимушеного статусу може набути статусу нового стандарту освіти.

Заклади вищої освіти будуть застосовувати змішану форму навчання, а саме - очне навчання з викладачем, інше – самостійно онлайн. Підсилять своє значення такі форми навчання як домашнє (home schooling) та мобільне (mobile learning). Школа викладання трансформується у школу навчання. Викладач із статусу джерела інформації перейде в статус координатора навчального процесу.

Навчання в умовах військового стану суттєво відрізняється від умов, в яких воно проходило під час карантинних обмежень (Крамаренко 2022). На навчальну взаємодію студент-викладач суттєво впливає психологічний стан останніх. Були виявлені переваги асинхронної взаємодії між викладачем та студентом завдяки використанню асинхронних платформ (Moodle, Google Classroom, Edmodo), створення презентацій, відеозаписів, вирішення творчих завдань, можливість роботи за індивідуальними графіками та припинення занять під час повітряної тривоги.

Аналізуючи суть дистанційного навчання, можна виділити ряд специфічних моделей: екстернат, тобто навчання, побудоване на основі самостійного вивчення матеріалу; дистанційне навчання з використанням мультимедійних програм; навчання у закладі вищої освіти або співпраця із ЗВО; навчання в автономній освітній установі або за допомогою навчальних автономних систем.

Серед переваг дистанційного навчання (Кричківська 2022) відмічає наступне: здобувач, незалежно від місцезнаходження вільно вибирає заклад вищої освіти; знімаються вікові та фізичні обмеження здобувачів; професійний ріст викладачів за рахунок розробки і впровадження дистанційних курсів; можливість використання різного типу навчального матеріалу. Однак, дистанційна форма освіти, яка є складовою змішаної системи освіти має ряд недоліків, якими не можна нехтувати: відсутність повного зворотного зв'язку між студентом і викладачем та належного контролю за навчальним процесом з боку викладача; складність застосування навчальних матеріалів на практиці; обмежений доступ до мережі Інтернет та складність технічного забезпечення навчального процесу; проблема автентифікації здобувача освіти.

У моделі дистанційного навчання можна виділити окремий її різновид – екстрене дистанційне навчання. Воно полягає у застосуванні дистанційного навчання в кризових ситуаціях (війни, пандемії, епідемії, стихійні лиха). Метою даного різновиду освітньої технології є не створення сталої освітньої системи, а надання тимчасового доступу до освітніх послуг.

Не менш важливою в період трансформації освітніх технологій є модель дослідницького тобто евристичного навчання. Вона допомагає студентам осмислити проблемні ситуації, активізує їх пошукову діяльність, формує знання і навички, необхідні для розв'язання конкретної проблеми.

(Барановська 2021) відмічає, що в екстремальних ситуаціях важливо, щоб студент не втратив свій професійний і особистісний ріст. Саме модель евристичного навчання сприяє цьому, оскільки основним її принципом є механізм особистісного формування цілей здобувача освіти. Евристична освіта сприяє формуванню індивідуальної траєкторії розвитку студента.

Особистісно орієнтовану освітню діяльність (Дзямко 2022) розглядає на прикладі складання і розв'язування навчальних завдань з хімії. Встановлено показники та критерії за якими перевірялась рефлексія особистісних навчальних досягнень, а також педагогічна ефективність розробленої методики. Показано зростання рівня самооцінки особистісних навчальних досягнень учнів та індексу комфортності в ході експерименту.

Отже, демографічна ситуація під час війни суттєво вплинула на систему вищої освіти шляхом зменшення кількісного і якісного складу абітурієнтів та студентів. Перехід на дистанційну та змішану форми навчання після запровадження військового стану відбувся 14 березня 2022 року більш плавно, так як ЗВО вже мали досвід такої роботи під час пандемії Covid-19. Дистанційне навчання, яке є складовою змішаного навчання, в умовах військового стану дає єдину можливість доступу студентів до навчання. Викладацькі колективи, поряд зі студентами, також змушені адаптуватися до надання освітніх послуг в нових умовах. Ситуативне та евристичне навчання набуває нового значення.

Література

- Радіо Свобода стаття [Інтернет]. Доступно на <https://www.radiosvoboda.org/a/news-ukrayina-demografichna-sutyatsiya/32194324.html>
- Українська правда стаття [Інтернет]. Доступно на <https://www.epravda.com.ua/publications/2023/01/10/695807/>
- Лучанинова (2022): Дистанційне навчання студентів в умовах війни: латентна сила метанавичок. Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика». Серія «Педагогіка». Випуск 13(25). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/460/400>.
- Джурило (2020): Освіта після пандемії COVID-19: засвоєні уроки та майбутні перспективи / Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження, с. 51-53.
- Крамаренко І. С. - Корнішева Т. Л.- Сілютіна І. О. 2022: Адаптація дистанційного навчання у вищій школі до умов воєнного стану. Перспективи та інновації науки. №4(9). С. 192-205.
- Кричківська О.В.- Білоус І.І.- Дем'янюк А.В. 2022:Дистанційна освіта в надзвичайних умовах та кризових ситуаціях. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). № 8(13). с.99-108.
- Барановська Л. В.,-Харадзе С. М. 2021:Інноваційно-технологічний характер вищої освіти в період пандемічно зумовлених трансформацій / Л.В. Барановська, С.М. Харадзе // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. – К. : Національний авіаційний університет, Вип. 1(18). С. 10-18.
- Дзямко В.М.-Дзямко В.Й.-Стерчо І.П.-Батько А.В. 2022: Роль навчальних завдань з хімії у контексті особистісно орієнтованої навчальної діяльності// Наук. вісник Ужгород ун-ту (Сер. Хімія). № 2(48).с.84-94.

References

- Радіо Свобода стаття [Інтернет]. Доступно на <https://www.radiosvoboda.org/a/news-ukrayina-demografichna-sutyatsiya/32194324.html>
- Українська правда стаття [Інтернет]. Доступно на <https://www.epravda.com.ua/publications/2023/01/10/695807/>
- Luchaninova (2022): Dystantsiine navchannia studentiv v umovakh viiny: latentna syla metanavychok. Elektronne naukove fakhove vydannia «Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka». Seriiia «Pedahohika». Vypusk 13(25). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/460/400>.
- Dzhurylo (2020): Osvita pislia pandemii COVID-19: zasvoieni uroky ta maibutni perspektyvy. Implementatsiia yevropeiskykh standartiv v ukrainski osvitni doslidzhennia, s. 51-53.
- Kramarenko I. S. - Kornisheva T. L.- Siliutina I. O. 2022: Adaptatsiia dystantsiinoho navchannia u vyshchii shkoli do umov voiennoho stanu. Perspektyvy ta innovatsii nauky. №4(9). S. 192-205.
- Krychkivska O.V.- Bilous I.I.- Demianiuk A.V. 2022:Dystantsiina osvita v nadzvychainykh umovakh ta kryzovykh sytuatsiiah. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Psykhohohiia», Seriiia «Medytsyna»). № 8(13). s.99-108.

- Baranovska L. V.,-Kharadze Ye. M. 2021:Innovatsiino-tehnolohichniy kharakter vyshchoi osvity v period pandemichno zumovlenykh transformatsii. L.V. Baranovska, Ye.M. Kharadze. Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Serii: Pedagogika. Psykholohiia: zb. nauk. pr. – K. : Natsionalnyi aviatsiinyi universytet, Vyp. 1(18). S. 10-18.
- Dziamko V.M.-Dziamko V.I.-Stercho I.P.-Batko A.V. 2022: Rol navchalnykh zavdan z khimii u konteksti osobystisno oriientovanoi navchalnoi diialnosti. Nauk. visnyk Uzhhorod un-tu (Ser. Khimiia). № 2(48).s.84-94.

ДОСВІД ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У НОРВЕГІЇ

Золотаренко Тетяна

*Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
t.o.zolotarengo@npu.edu.ua; ORCID 0000-0002-7533-4676*

Одним із найважливіших дослідницьких напрямів сучасної педагогічної науки є вивчення передового зарубіжного досвіду. У контексті цього, виникає ряд педагогічних задач, що потребують вирішення, серед яких: процеси інтеграції, демократизація освітньої системи та багато інших. Питання фахової підготовки майбутніх педагогічних працівників та функціонування освітньої системи за кордоном – це предмет дослідження багатьох науковців, серед яких: Н. Абашкіна, Ю. Бекетова, М. Бершадська, Н. Бідюк, Л. Віннікова, Н. Гайдук, М. Дмитриченко, В. Зубко, Т. Заливча, О. Локшина та ін. Проте, зважаючи на великі обсяги матеріалу для вивчення та їхню постійну зміну, питання залишається актуальним.

Особливо цікавим є досвід скандинавських країн, адже у порівнянні з іншими країнами, він вивчений недостатньо. Категорія «Скандинавські країни» охоплює три королівства: Данію, Норвегію та Швецію. Одна серед найбільш популярних країн для іноземних студентів, світовий лідер за рівнем демократії – це Норвегія. Тож про її досвід фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи і буде зосереджена наша дослідницька увага.

Заклади вищої освіти у Норвегії представлені університетами (Університет Осло, Бергенський університет, Норвезький університет природничих та технічних наук, Університет Тромсе, Ставангерський університет та ін.), спеціалізованими вищими школами (коледжами) (Університетський коледж Бергена, Університетський коледж Бускеруд, Університетський коледж Фіннмарк, Олесуннський університетський коледж, Університетський коледж прикладних наук Осло та Акерсхус та ін.), державними художніми школами і курсами додаткової освіти. Усі вони тісно співпрацюють і створюють так звану Сітку Норвегії (Network Norway). Їхня взаємодія дає можливість для реалізації програм з акаде-

мічної мобільності. Вступні іспити під час зарахування до норвезьких університетів та коледжів відсутні. Вступ відбувається за конкурсом шкільних атестатів. Термін навчання у закладах вищої освіти різниться від 3,5 до 4 років. Після завершення навчання і студенти університетів і – коледжів отримують диплом про вищу освіту. Різниця між ними полягає у тому, що університет вважається науково-дослідницьким центром, натомість коледж виконує виключно роль спеціалізованого професійного закладу освіти [1].

Навчання по-норвезьки характеризується високим рівнем довіри та відкритості. Так, здобувачі середньої освіти звертаються до вчителів на «Ти» та за ім'ям. Це сприяє демократизації стосунків та перетворення процесу навчання на спільну, командну роботу задля досягнення результату. Уся освітня діяльність базується на довірі, тому контроль майже відсутній, як на рівні «вчитель-учень», так і у взаємодії освітян та керівництва закладу освіти. Звільняючи учителів від бюрократії та великої кількості «паперової роботи», у педагогів з'являється поле для творчості. Широко поширена практика взаємовідвідування занять, як ефективної форми удосконалення педагогічної майстерності та обміну досвідом [2].

Здобувачі освіти самостійно несуть відповідальність за відвідування занять, їх майже не обмежують у пересуванні. Однак, ураховуючи те, що навчання є обов'язковим, а учень пропускав багато занять без поважних причин, у майбутньому, це може вплинути на вступ до закладу вищої освіти чи при прийнятті на роботу. Адже це вказує на те, що той, хто багато «прогулював» – безвідповідально ставиться до своєї провідної діяльності. Трапляється, що учителі можуть викликати батьків до школи. Це відбувається у виняткових випадках, коли дитина заподіює шкоду собі чи іншим учасникам освітнього процесу. Утім варто зауважити, що це відбувається винятково для того, аби звернути увагу на проблему, що виникла, та спільно почати шукати шляхи її вирішення.

Завдання додому вчителі задають рідко, утім якщо таке і трапляється, то виконання цих робіт вчителем не перевіряється. З 1-го до 7-го класу оцінки не виставляють, однак використовується вербальне оцінювання. Узагалі, у Норвегії вважають, що цифра, як інструмент оцінювання, ні на що не вказує і часом навіть демотивує. Тому, у старшій школі практикують підхід, за яким першого дня лише вербально характеризують виконану роботу, а вже потім, наступного дня, виставляють бали. Учитель спільно з учнем визначають рівень, на якому здобувач освіти

знаходиться, та обирають подальшу стратегію розвитку. Матеріал на уроці подається таким чином, щоби у учнів складалася загальна картина почутого, розуміння змісту, суті, натомість заучування догм напам'ять не практикується.

«Затверджених міністерством освіти підручників, обов'язкових до використання в певному класі, у Норвегії немає: тут не просто кожна школа, але й кожен вчитель має автономію та можливість обирати навчальні матеріали. Бо вважається, що ніхто краще за педагогів не може знати, що саме потрібно їхнім учням для засвоєння програми» [2].

Навчання триває з 8.00–9.00 до 14.00–14.30. Починаючи з середньої школи, освітній процес проходить за парною формою організації, тобто відводиться декілька годин на вивчення одного і того ж предмета поспіль. Календарного планування у норвезьких школах не існує. Розробляється лише тематичний план, де описані орієнтовні теми та діяльності, що будуть проводитися. Тематичне планування створюється вчителем на початку навчального року та презентується на загальних батьківських зборах.

Відповідно до особливостей функціонування шкіл, навчання педагогів, зокрема і вчителів початкової школи, відбувається теж по-особливому. Насамперед варто зауважити, що педагогів, залежно від ступеня їхньої освіти називають по-різному. Так звані дошкільні вчителі працюють у дитячих садочках та можуть викладати в учнів, що навчаються у 1-4-х класах. Для того, щоби мати можливість працювати на такій посаді необхідно мати бакалаврський ступінь. Його наявність з певного предмету та вивчений курс з педагогіки, дає учителю право називатися ад'юнктом та викладати з 5 по 10-й класи, а також працювати у старшій школі, навчаючи якогось предмету. Викладачі, які завершили магістратуру та пройшли курс педагогіки, викладають від 8-го класу і до завершення школи.

Підготовка вчителів у Норвегії, як і освітній процес загалом, спрямована на розвиток умінь до самоорганізації, самоосвіти та самореалізації. Відразу після вступу, студент ознайомлюється з навчальним планом та розробляє індивідуальну програму. На семінарських заняттях широко використовуються завдання, які би сприяли розвитку навичок до самостійного пошуку інформації, однією з яких є проєктна діяльність. Групові та індивідуальні проєкти, рольові та ділові ігри, стратегія «мозковий штурм» та інші активні види діяльності допомагають здобувачеві освіти

відчути свою значимість та розкрити внутрішній потенціал. Визначальним є діяльнісний підхід, що передбачає поглиблену практичну підготовку майбутніх вчителів.

Щоби розглянути детальніше процес підготовки майбутніх вчителів варто зосередитися на конкретному закладі освіти. Столичний університет Осло або Університет Осло Метрополітен – державний університет, який був створений шляхом злиття колишніх професійних коледжів [3]. Цей освітній заклад складається з чотирьох факультетів (Факультет наук про здоров'я (HV), Факультет соціальних наук (SAM), Факультет педагогічної освіти та міжнародних досліджень (LUI) та Факультет технологій, мистецтва та дизайну (TKD)) та дев'яти науково-дослідних інститутів та центрів (Науково-дослідний інститут праці, Міський та обласний науково-дослідний інститут, Інститут споживчих досліджень SIFO, Норвезькі соціальні дослідження NOVA, Центр компетенцій для трудової інклюзії (KAI), Центр професійних досліджень (SPS), Центр досліджень добробуту та трудового життя, Школа менеджменту та Національний центр мультикультурної освіти (NAFO)). На базі факультету педагогічної освіти та міжнародних досліджень (LUI) готують вихователів дитячих садків, учителів усіх рівнів у школах, сурдоперекладачів, а також фахівців з міжнародної діяльності. Основною формою організації процесу навчання є практичні заняття, що складають 50%, 20% відводиться на лекційні заняття, 20% – стажування та 10% студенти мають використовувати на індивідуальні заняття. Навчання майбутніх вчителів складається з шести галузевих напрямів: розвиток, гра та навчання дітей; природа, здоров'я і рух; суспільство, релігія, погляди на життя та етика; мистецтво, культура і творчість; мова, текст і математика; управління, співробітництво та розробки.

Педагогіка – є центральною дисципліною і супроводжує студента упродовж усього процесу фахового становлення. Навчання завершується написанням бакалаврського дослідження, де є можливість детально дослідити наукову проблему, якою цікавиться здобувач вищої освіти.

Підсумовуючи, можемо зауважити, що досвід Норвегії є цінним, тож важливо зберегти національні здобутки у функціонуванні вітчизняної системи освіти та гармонійно використати прогресивні досягнення іноземних освітніх систем для її модернізації та повосенної розбудови.

Література

- Заливча, Т. В. (2016): Функціонування вищої освіти Норвегії: аналіз досвіду. Дидаскал, 16, 72-74.
- «І те, і те – фрукт. Але то яблуко, а то – груша»: про різницю навчання в школах Норвегії та України. Відновлено з: <https://nus.org.ua/articles/i-te-i-te-frukt-ale-to-yabluko-a-to-grusha-pro-riznytsyu-navchannya-v-shkolah-norvegiiyi-ta-ukrayiny/>
- Офіційний сайт Університету Осло Метрополітен. Відновлено з: <https://www.oslomet.no/>

References

- Zalyvcha, T. V. (2016). Funktsionuvannya vyshchoi osvity Norvehii: analiz dosvidu. [The functioning of higher education in Norway: an analysis of experience.] Dydaskal. 16, 72-74.
- «I te, i te – frukt. Ale to yabluko, a to – hrusha»: pro riznytsiu navchannia v shkolakh Norvehii ta Ukrainy. [«Both this and that are fruits. But one is an apple, and the other is a pear»: about the difference in education in Norwegian and Ukrainian schools] Vidnovleno z: <https://nus.org.ua/articles/i-te-i-te-frukt-ale-to-yabluko-a-to-grusha-pro-riznytsyu-navchannya-v-shkolah-norvegiiyi-ta-ukrayiny/>
- Ofitsiinyi sait Universytetu Oslo Metropolitan. [Oslo Metropolitan University] Vidnovleno z: <https://www.oslomet.no/>

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ОРІЄНТАЦІЯ НА ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Kit Галина

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
galinakit12@gmail.com; ORCID 0000-0003-2986-9079*

Новій українській школі, яка ставить за мету виховати інноватора та відповідального громадянина, конкурентноспроможну особистість, яка вміє критично мислити, не боїться висловлювати власну думку, ухвалювати відповідальні рішення, дотримується прав людини, потрібен не просто вчитель-професіонал, а вчитель-дослідник, який знаходиться у постійному творчому пошуку, який аналізує хід і результати освітнього процесу, апробує нові підходи, пропонує інноваційні рішення. Водночас учитель-дослідник залучає до творчих пошуків учнів, що забезпечує формування активної особистості, здатної до кардинальних продуктивних змін не лише у своєму житті, а і в житті країни. «Педагогічні дослідження, – як зазначають сучасні вчені, – покликані стати інструментами, завдяки яким забезпечуватиметься подальший розвиток освіти в цілому» (Sivachenko, Demchenko, Vakaliuk, Valentieva, Kit 2022, p. 653).

Таким чином, з-поміж основних функцій професійної діяльності вчителя-вихователя, особливої ваги набуває дослідницька функція. Оволодіння цією функцією значною мірою відображає нове розуміння змісту підготовки майбутнього вчителя, який має формуватися як творча особистість, здатна до самонавчання упродовж життя, яка прагне постійного самовдосконалення, саморозвитку, володіє достатнім потенціалом для продукування і реалізації у практичній діяльності перспективних ідей, які відображають нагальні потреби сучасної школи.

Дослідницький характер педагогічного процесу обґрунтований у працях видатних педагогів Я.А.Коменського, Й.Г.Песталоцці, А.Дістервега, К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського. Їх ідеї послужили основою трактування дослідництва як однієї з найважливіших характеристик творчого педагога, педагога-майстра, якому властиві вміння

нетрадиційно мислити, дослідницька сміливість, відмінна інтуїція, усвідомлення необхідності професійного самовдосконалення.

З огляду на це, надзвичайно важливим завданням в освітній галузі є підготовка вчителя до пошуково-дослідницької діяльності, проведення продуктивного педагогічного дослідження, налаштування його праці на творчі наукові пошуки, продукування і прийняття нестандартних і водночас науково обґрунтованих рішень. Дослідницька підготовка майбутніх педагогів передбачає реалізацію системи спеціальних завдань, серед яких: забезпечення усвідомлення студентами педагогічної діяльності як наукової у стінах освітнього закладу, що поєднує навчально-виховну роботу з науковими пошуками, відповідної мотивації науково-дослідної роботи; прищеплення інтересу до навчальних і наукових досліджень, формування дослідницької складової у світогляді студентів, орієнтація на дослідницький підхід у процесі освоєння окремих фактів, явищ, процесів педагогічної дійсності; освоєння ними методів та технологій науково-педагогічного дослідження, формування дослідницьких умінь та навичок; употужнення творчого потенціалу студентів шляхом збагачення їхнього дослідницького досвіду. Водночас варто наголосити на ще одному, не менш важливому завданні – забезпечення орієнтації на організацію пошуково-дослідницької діяльності молодших школярів, освоєння педагогічно доцільних методик керівництва науковими пошуками учнів.

Успішне виконання поставлених завдань можливе за умови реалізації комплексу заходів. Майбутні педагоги, починаючи з I курсу навчання у ЗВО, мають потрапити в атмосферу наукових пошуків на кафедрах і в студентських аудиторіях, академічної творчості, професійного змагання, що забезпечуватиме професійне становлення педагога-дослідника. Широке залучення студентів до роботи у наукових гуртках, проблемних групах, участі у наукових конференціях, фахових конкурсах безумовно теж сприятиме формуванню у них дослідницьких умінь і навичок. Вагому роль у цьому процесі відіграють і навчальні заняття. Поряд із спеціальними дисциплінами («Основи науково-педагогічних досліджень», «Методологія і методи наукових досліджень» та ін.) практично всі навчальні дисципліни, особливо психолого-педагогічні, мають забезпечувати відповідну спрямованість на науково-дослідну роботу студентів, мати у своєму арсеналі і ефективно використовувати комплекс завдань пошуково-дослідницького характеру.

Історія суспільного розвитку засвідчує, що дослідницьке ставлення до оточуючої дійсності, до пізнання фактів і явищ навколишнього світу

прискорює прогресивний поступ цивілізаційних процесів, вдосконалює трудову діяльність, а заодно підносить на вищу ступінь розвитку людину як рушій прогресу. Дослідницька практика особистості сприяє формуванню її пізнавальних здібностей, розумових сил і творчих умінь, тому, без сумніву, має бути, включена у навчання. Як зазначають сучасні дослідники, «хід реалізації педагогічних досліджень вже не виокремлюється від загального навчального процесу, а інтегрується до нього» (Sivachenko, Demchenko, Vakaliuk, Valentieva, Kit 2022, p. 653).

І вчені-дослідники, і педагоги-практики відзначають високу ефективність застосування дослідництва у навчанні для поглиблення інтересу учнів до творчо-пізнавальної діяльності, для формування у них відповідних компетентностей, дослідницької позиції у сприйнятті й осмисленні світу. Природа обдарувала дитину схильністю до дослідження оточуючої дійсності, а правильно організоване навчання має розвивати цю схильність, прищеплювати школярам смак до дослідження, озброювати методами пошуково-дослідної діяльності, вдосконалювати мисленнєві уміння школярів – аналізувати, синтезувати, порівнювати, виділяти головне, доводити, класифікувати, комбінувати, узагальнювати, робити висновки. Варто наголосити, що пошукова і дослідна діяльність сприяють розвитку самостійності учнів, що особливо важливо в умовах потужного оновлення інформації, необхідності привчання школярів до самостійного здобування знань, до самоосвіти.

Дослідницькою діяльністю учнів вважають ту, що пов'язана з виконанням ними творчого, дослідницького завдання, рішення якого попередньо невідоме і передбачає проходження певних етапів, відповідно до яких відбувається дослідження в науковій сфері: постановка проблеми, вивчення теоретичних аспектів обраної теми, висунення гіпотези дослідження, підбір дослідницького інструментарію і проведення емпіричного дослідження, збір, обробка, аналіз та узагальнення отриманих даних, формулювання висновків і рекомендацій. Реалізація дослідницького підходу в освітньому процесі забезпечує набуття учнями досвіду творчої діяльності, самостійного пошуку нових знань, підносить у свідомості дитини цінність пізнання.

Пошуково-дослідницька діяльність поєднує в собі теоретичну і практичну сторону, які тісно пов'язані і однаково цінні. Григорій Ващенко відзначав, що узгодження практичної роботи з теоретичними знаннями стимулює винахідливість учня та інтерес його до наукових знань (Ващенко 1997).

Варто наголосити, що творчий характер процесу навчання і для учнів, і для вчителя буде забезпечено насамперед за умови, коли він буде спланований і реалізований як дослідницька діяльність самих дітей. Виходячи з цього, учитель має цілеспрямовано і системно формувати в учнів інтерес до самостійного пошуку, до навчальних і наукових досліджень, створювати умови для розвитку дослідницької складової у світогляді учнів, їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і навичок, збагачувати творчі спроможності школярів на основі формування їхнього дослідницького досвіду, що забезпечить формування активної, компетентної, творчої особистості.

Основними завданнями педагога в організації пошуково-творчої діяльності учнів Нової української школи стають: формування первинних дослідницьких умінь (користування книгою та іншими джерелами інформації, роботи з дослідними матеріалами), ознайомлення з найпростішими методами і правилами проведення дослідної роботи, формування наукового світогляду, розвиток мисленневих операцій, зокрема, нестандартного типу мислення, особистих якостей дослідника у молодших школярів. Недарма в освітньому просторі НУШ серед зон навчально-пізнавальної діяльності виділяється дослідницька зона як осередок дослідницько-пізнавальної діяльності учнів, що спрямований на розвиток їх дослідницьких здібностей (Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти).

Учитель має бути готовим до організації пошуково-творчої діяльності учнів, мати відповідне методичне забезпечення, а водночас здійснювати морально-психологічну підтримку юного дослідника, допомагати йому у самовизначенні, пошуку найефективніших шляхів дослідження, розв'язанні проблемних ситуацій, отриманні практичному доступу до інформації, визначенні об'єкта дослідження тощо. Дослідну і пошукову діяльність слід будувати на принципах: науковості, доступності, єдності теорії і практики, наступності, об'єктивності, системності, природовідповідності, індивідуалізації, демократизації.

Особливо важливою є безпосередня допомога, моральна підтримка педагогом учня на початкових етапах дослідження: зацікавлення до самостійного пошуку, активності, спостереження, усвідомлення необхідності пізнання. Доречно згадати в цьому контексті думку Я. А. Коменського про те, що людей варто навчати найголовнішим чином того, щоб вони здобували знання не з книг, а спостерігали самі небо, землю, дуби і буки, тобто щоб вони самостійно досліджували і пізнавали предмети, а не запам'ятовували тільки чужі спостереження і пояснення.

Оскільки молодший школяр схильний до наслідування, вчителю постійно слід пам'ятати про власний приклад, який не лише надихає, спонукає, а й забезпечує співпрацю. Прикладом такої надихаючої співпраці в учнівських дослідженнях є подвижницька діяльність Ш. О. Амонашвілі, який спонукав дітей проявляти творчість, робив це разом з ними, морально підтримуючи їх, фантазуючи, переживаючи разом радість праці, створюючи кожному ситуацію успіху. На думку педагога (Амонашвілі 1991), навчально-пізнавальна діяльність школяра обумовлюється і характером відносин, рівнем взаємодії між учителем і учнем (або учнем і учнем) на основі співробітництва. Природженою рисою дитини, за Ш. О. Амонашвілі, є прагнення до співробітництва, яке несе радість спільного буття, праці. Творча взаємодія педагога з дитиною є надзвичайно корисною у дослідній діяльності учня і водночас полегшує роботу вчителя, створює атмосферу постійного пошуку, спонукає і зацікавлює учня.

Пошуково-дослідницька діяльність молодших школярів напряму залежить від учителя, який є її організатором і керівником, звідси важливо наголосити на вимогах до вчителя в контексті реалізації цієї сфери його професійної діяльності. Учитель як організатор творчих пошуків учнів має бути гуманістично спрямованим на особистість людини, утверджувати і словом, і ділом найвищі духовні цінності, моральні норми поведінки і стосунків. Його гуманістична спрямованість має відображати активну позицію у визначенні стратегії педагогічних дій, їх мети, змісту, методів, засобів, ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, до всіх учасників освітнього процесу. Вагому роль відіграє і особистісна спрямованість учителя, його ціннісні орієнтації, педагогічна майстерність, здібності, професійна компетентність, креативність, володіння нестандартним типом мислення, здатність відхилятися від шаблонів та творчо діяти в нових ситуаціях тощо.

Активному співробітництву з учнями в організації їх пошуково-дослідницької діяльності сприяє володіння вчителем широким спектром інтелектуальних, моральних та духовних засобів, що забезпечують педагогічну взаємодію в системі «учитель – учень». Необхідна мобілізація інтелекту, морально-вольових зусиль, організаторських і комунікативних здібностей, володіння методами, прийомами і засобами навчання і виховання. Важливу роль відіграє органічне поєднання інтелектуальних (кмітливості, професійне спрямування пізнавальних процесів (сприймання, уваги, уяви, пам'яті, мислення), спрямування на розвиток творчих здібностей учня) і моральних (любов до дітей, віра в їх можливості та здібності, педагогічна справедливість, вимогливість та повага до вихованця) засобів.

Щоб успішно організувати пошуково-творчу діяльність молодших школярів, учителю необхідні такі здібності особистості: комунікативність (внутрішня потреба у спілкуванні, готовність легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування); педагогічний оптимізм (розвиток особистості через вплив на позитивні якості, опору на позитивне); емоційна стабільність (здатність до самоконтролю, саморегуляції у будь-якій ситуації, вміння не реагувати на чинники, що провокують емоційний зрив); перцептивні здібності (професійна спостережливість, проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність проникати у внутрішній світ дитини, сприймати і розуміти іншу людину); креативність (здатність до творчості, спроможність генерувати нестандартні ідеї, відходити від шаблонів, успішно розв'язувати проблемні ситуації).

Відіграючи першочергову роль в організації пошуково-творчої діяльності учнів початкової школи, учитель реалізує дві однаково важливі її сторони: операційну (забезпечує поетапність роботи, належну її підготовку, постановку завдань, здійснює допомогу, контроль, корекцію, підведення підсумків тощо) та особистісну (проявляє професійну компетентність, педагогічну майстерність, відкритість у спілкуванні, комунікативність, перцептивні здібності, емоційну стабільність, оптимістичність, креативність, транслює ціннісні орієнтації).

Оскільки метою вчителя є підготовка дитини до пошуково-дослідницької роботи, то він сам має бути добре підготовленим до цієї роботи, постійно займатись самовдосконаленням, прагнути до професійного зростання. Педагог як організатор пошуково-дослідницької діяльності учнів повинен володіти системою сучасних наукових знань, інноваційних методик та технологій, знати історію та тенденції розвитку предмета дослідження, бути практичним психологом, що вміло вибудовує свої стосунки з учнями, здійснює особистісний та індивідуальний підхід, створює необхідні умови для пошуково-дослідницької діяльності учнів. Володіючи дослідницькими якостями та творчим потенціалом, вчитель має наполегливо розвивати свої інтелектуальні здібності, інноваційний потенціал, уміння і навички дослідницької діяльності, вміння нетрадиційно мислити, дослідницьку сміливість, інтуїцію, здатність до проєктивної діяльності, прагнення до професійного самовдосконалення, підвищення рівня педагогічної майстерності.

Ефективне застосування пошуково-дослідницької діяльності у початковій школі залежить від дотримання ряду педагогічних умов: ство-

рення відповідної робочої атмосфери, стимулювання учнів до творчого пошуку і дослідження; забезпечення індивідуального характеру дослідницького процесу; практична орієнтованість пошуково-дослідницьких завдань; використання нових способів дослідження з орієнтацією на мету пошуково-дослідницької діяльності та її досягнення; забезпечення ситуації успіху, відчуття радості від кожного нового «самостійного» (чи колективного) відкриття; здійснення постійного контролю поточних результатів із внесенням доцільних коректив; володіння самим учителем дослідницькими якостями й високим творчим потенціалом.

Проведення майбутніми вчителями педагогічних досліджень під час навчання у ЗВО, формування у них готовності до організації пошуково-дослідницької діяльності молодших школярів передбачає і уміння облаштувати відповідне освітнє середовище, формулювати методичні рекомендації учасникам освітнього процесу щодо проведення навчальних і наукових досліджень у школі I ступеня: прищеплювати учням інтерес до навчальних і наукових досліджень шляхом проведення спостережень учнів за оточуючим, дослідів, постановки проблемних запитань, стимулювати їх пізнавальну активність дослідницького спрямування; вводити у процес навчання (на усіх предметах з урахуванням специфіки освітніх галузей) елементи пошуково-дослідницької діяльності; розвивати дослідницьку складову у світогляді учнів; широко застосовувати проблемні ситуації, частково-пошукові, проблемні, дослідницькі методи, вводити інтерактивні технології навчання; вивчати та впроваджувати елементи дослідницької практики передових учителів, європейський досвід; на основі врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів забезпечувати індивідуалізацію дослідницьких пошуків молодших школярів; здійснювати постійний контроль за результатами навчальних і наукових досліджень учнів та високо оцінювати їх самостійність, активність, нестандартні рішення, що спонукатиме їх до подальших творчих пошуків; створювати атмосферу творчого співробітництва, зацікавленості процесом наукового пізнання.

Пошуково-дослідницька діяльність учнів початкової школи буде значно результативнішою, якщо вчителі, які її організують, ще будучи студентами ЗВО, активно включатимуться у науково-дослідну роботу різних форм та спрямування і будуть чітко орієнтовані на необхідність проведення з учнями навчальних і наукових досліджень з метою досягнення стратегічних цілей освітнього процесу.

Література

- Амонашвілі Ш.О. Психологічні основи педагогіки співробітництва: Книга для вчителя. К.: Освіта, 1991. 111 с.
- Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. К.: Українська видавнича спілка, 1997. 205 с.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти: Міністерство освіти і науки України. URL: [https:// www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf](https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf) (дата звернення: 23.10.2020)
- Sivachenko Inna, Demchenko Olha, Vakaliuk Ivanna, Valentieva Tatyana, Kit Halyna. Problems and Perspectives of Pedagogical Research in the Context of Digitalization IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security VOL.22 No.6, pp. 652-657. June 2022. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.81> (http://www.ijcsns.org/07_book/html/202206/202206081.html).

References

- Amonashvili, Sh.O. (1991). Psykholohichni osnovy pedahohiky spivrobitnytstva [Psychological foundations of cooperation pedagogy] : Knyha dlia vchytelia. K.: Osvita [in Ukrainian].
- Vashchenko, H. (1997). Zahalni metody navchannia [General teaching methods] : Pidruchnyk dlia pedahohiv. K.: Ukrainska vydavnycha spilka [in Ukrainian].
- Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary education reform] : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. URL: [https:// www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf](https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf) (data zvernennia: 23.10.2020) [in Ukrainian].
- Sivachenko, I., Demchenko, O., Vakaliuk, I., Valentieva, T., Kit, H. (2022). Problems and Perspectives of Pedagogical Research in the Context of Digitalization [Problemy ta perspektyvy pedahohichnykh doslidzhen u konteksti tsyfrovizatsii]. IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security. VOL. 22 No.6, 652-657.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Коломієць Дмитро – Івашкевич Євген – Тертична Таїсія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
dmytro.kolomiets@vspu.edu.ua
iem240377@gmail.com
tayatertichna@gmail.com*

Право дітей на освіту встановлено у міжнародному праві, в тому числі через Женевську Конвенцію прав дитини і низку резолюцій Ради Безпеки ООН. Проте, незважаючи на наявність міцної законодавчої бази, її застосування на практиці обмежене, зокрема під час воєнного стану (Tomlinson & Benefield, 2005).

Однією з проблем організації освіти в умовах воєнного стану, як показує світовий досвід, є готовність педагогів до надання учням адекватної психологічної допомоги. Аналіз наявних досліджень з проблем організації освіти в умовах надзвичайних ситуацій воєнного характеру показав, що вчителі виявились неготовими до стабілізації психологічного стану учнів і їм доводилось застосовувати власні стратегії особистісної стійкості для себе та учнів (Brody & Baum, 2007).

В екстремальних умовах вкрай важливим є створення безпечного середовища в класі, в якому учні можуть висловлювати свої емоції, страхи та думки. Умовою такого безпечного середовища є формулювання та встановлення чітких правил для взаємодії. І тут усе залежить від того, як поводить себе учитель, він має показувати приклад емоційної культури та культури безпечної поведінки (А. Коломієць, 2022; Д. Коломієць, 2022).

В українській педагогіці ще до повномасштабного вторгнення російської федерації на пошуках шляхів формування та розвитку емоційної культури майбутніх педагогів були спрямовані дослідження І. Анненкової, А. Богущ, М. Євтуха, І. Зязюна, З. Курлянд, Т. Поніманської, О. Цокур, О. Якубовської та інших. Необхідність формування емоційної культури майбутніх учителів науковці пов'язували з важливістю емоційної складової освітнього процесу, яка виконувала такі функції: емоціогенну (поліпшення настрою, пробудження інтересу до пізнавальної діяльності);

діагностичну (розкриття власних резервів внутрішньої активності, можливість самовираження і самопізнання); релаксаційну (зняття або зменшення тривожності, фізичної та інтелектуальної напруги, відновлення внутрішніх сил і резервів); терапевтичну (корекція взаємин, подолання труднощів у поведінці та навчанні вихованців, які виникають у спілкуванні з однолітками, педагогами тощо) (Анненкова, 2000; Якубовська, 2002).

Процес формування емоційної культури науковці пропонують здійснювати поетапно:

- усвідомлення студентами ролі емоційної культури у професійній діяльності, пізнання особливостей власної емоційної сфери, формування мотиваційної установки на самовдосконалення і самовиховання;
- оволодіння студентами теоретичними й емпіричними знаннями з основ емоційної культури, розвиток емоційної виразності;
- застосування студентами набутих знань, умінь і навичок у навчально-пізнавальному процесі, пред'явлення вимог до себе і однокурсників згідно з соціальними вимогами до студента як майбутнього педагога.

В умовах воєнного стану кожний із цих етапів набуває особливого значення і має бути доповнений новими елементами: усвідомленням того, що емоційний стан учнів залежить від того, які емоції проявляє вчитель; знаннями про вплив воєнних дій і надзвичайних ситуацій на психіку дітей і дорослих; готовністю проявляти емоційну стійкість в екстремальних ситуаціях.

Створення безпечної та спокійної атмосфери в класі має поєднуватись із одночасним ретельним спостереженням за реакцією учнів, щоб задовольнити емоційні потреби учнів, як описано в статті (van Overmeire, 2020). Тому процес розвитку емоційної культури вчителів пропонуємо доповнити формуванням навичок визначати психо-емоційний стан учнів і надавати їм первинну психологічну допомогу.

Корисним, на нашу думку, буде аналіз студентами педагогічних університетів України закордонного досвіду організації навчання в умовах екстремальних ситуацій, пов'язаних з тероризмом і воєнними конфліктами. Цінними для впровадження у зміст професійної підготовки майбутніх учителів вважаємо стратегії «педагогіки політичної травми», яка передбачає піклування про соціально-емоційне благополуччя учнів, культивування та розвиток позитивних громадянських настроїв і навчання розвитку критичної свідомості (Sondel, 2018).

Відповідно до «педагогіки політичної травми», перше завдання вчителя в умовах воєнного стану – надання емоційної підтримки учням з метою відновити психологічний стан безпеки після початкового шоку.

Друге завдання педагога – надання інформації, щоб допомогти учням розібратися в тому, що відбувається. Бажано надати точну інформацію про конкретний вид екстремальної ситуації; розповісти про схожі ситуації, які відбувались раніше в інших місцях; пояснити учням, чому взагалі відбуваються подібні події; дати школярам можливість сформулювати та висловити власну думку, розповісти про свої враження і переживання.

Стосовно надання учням точної інформації про надзвичайні ситуації, то перед учителем виникає проблема: як з величезного обсягу відповідної інформації у ЗМІ про конкретну екстремальну ситуацію відібрати релевантну, доступну, правдиву й нешкідливу для психіки учнів. Цьому майбутніх учителів потрібно вчити, а тому процес розвитку емоційної культури вчителів пропонуємо доповнити ще й формуванням умінь надавати учням необхідну в екстремальних ситуаціях інформаційну підтримку.

Отже, робимо висновок, що в умовах воєнного стану особливої значущості набуває розвиток емоційної культури майбутніх педагогів, яким доводиться надавати учням психологічну та інформаційну підтримку. До подальших напрямів досліджень відносимо вироблення нових методик і технологій розвитку емоційної культури майбутніх педагогів з урахуванням можливих екстремальних ситуацій воєнного стану.

Література

- Анненкова І. П. Емоційна культура вчителя. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2000. Кн.2. С. 318-323.
- Коломієць А. М., Громов Є. В., Жовнич О. В., Коломієць Д. І., Івашкевич Є. М. Актуалізація навичок педагога, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Вип. 65. С. 147-154.
- Коломієць Д. І., Івашкевич В. М., Грицак А. В., Добринський В. С., Хомік О. М. Необхідність вивчення європейського досвіду організації освітнього процесу в умовах воєнного стану та в післявоєнний час. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. С.164 - 172.
- Якубовська О. М. Основи формування емоційної культури майбутніх учителів: навч. пос. 2002. 160 с.
- Brody D., Baum N. L. Israeli kindergarten teachers cope with terror and war: Two implicit models of resilience. *Curriculum Inquiry*, 2007. 37(1), P.9–31.
- Gereluk D. Education, extremism and terrorism: What should be taught in citizenship education and why. Bloomsbury. 2012. 12 p.
- Sondel B., Baggett H. C., Dunn A. H. For millions of people, this is real trauma: A pedagogy of political trauma in the wake of the 2016 U.S. Presidential Election. *Teaching and Teacher Education*, 2018.70(2), P.175–185.
- Tomlinson K., Benefield P. Education and Conflict: Research and Research Possibilities. National Foundation for Educational Research. 2005. 34 p.
- van Overmeire, R., Six, S., Vesentini, L., Deschepper, R., Denys, E., Vandekerckhove, M., Bilsen, J. Questions and emotions of minors after terrorist attacks: A qualitative study using data from a Belgian youth-helpline. *Community Mental Health Journal*, 2020. 56(2), P.280–286.

References

- Annenkova I. P. Emotsiynna kul'tura vchytelya. [Emotional culture of the teacher]. Theoretical and methodological problems of raising children and school youth. 2000. Book 2. P. 318-323.
- Kolomiets A.M., Gromov E.V., Zhovnych O.V., Kolomiets D.I., Ivashkevych E.M. Aktualizatsiya navychok pedahoha, shcho neobkhidni dlya orhanizatsiyi osvitr'oho protsesu v umovakh nadzvychaynykh sytuatsiy. [Updating teacher skills necessary for organizing the educational process in emergency situations]. Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. 2022. Issue 65. P. 147-154.
- Kolomiets D. I., Ivashkevich V. M., Hrytsak A. V., Dobrynskyi V. S., Khomik O. M. Neobkhdnist' vyvchennya yevropeys'koho dosvidu orhanizatsiyi osvitr'oho protsesu v umovakh voyennoho stanu ta v pisl'yavoyennyu chas. [The need to study the European experience of organizing the educational process in the conditions of martial law and in the post-war period]. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. 2022. P.164 - 172.

- Yakubovska O. M. *Osnovy formuvannya emotsiynoyi kul'tury maybutnikh uchyteliv*. [Basics of forming the emotional culture of future teachers]. 2002. 160 p.
- Brody D., Baum N. L. Israeli kindergarten teachers cope with terror and war: Two implicit models of resilience. *Curriculum Inquiry*, 2007. 37(1), P.9–31.
- Gereluk D. *Education, extremism and terrorism: What should be taught in citizenship education and why*. Bloomsbury. 2012. 12 p.
- Sondel B., Baggett H. C., Dunn A. H. For millions of people, this is real trauma: A pedagogy of political trauma in the wake of the 2016 U.S. Presidential Election. *Teaching and Teacher Education*, 2018.70(2), P.175–185.
- Tomlinson K., Benefield P. *Education and Conflict: Research and Research Possibilities*. National Foundation for Educational Research. 2005. 34 p.
- vanOvermeire, R., Six, S., Vesentini, L., Deschepper, R., Denys, E., Vandekerckhove, M., Bilsen, J. Questions and emotions of minors after terrorist attacks: A qualitative study using data from a Belgian youth-helpline. *Community Mental Health Journal*, 2020. 56(2), P.280–286.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Лазаренко Наталія – Коломісць Алла – Жовнич Олеся

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
lazarenko.ni1962@gmail.com
allakolomiets2@gmail.com
olesiazhovnychb@gmail.com*

В умовах воєнного стану суттєво підвищується роль педагога щодо організації безпечного освітнього процесу й щодо виховання в учнів основ культури безпечної поведінки. Основною функцією вчителя, якому доводиться організовувати навчальний процес під час війни, є функція психологічного захисту учнів.

Для її виконання кожен учитель має знати психологічні особливості реагування учнів різного віку на екстремальні та надзвичайні ситуації і мати навички запобігання виникненню та зменшення ступеня їхнього негативного впливу на дітей. Тобто маємо доповнити й модернізувати психологічну складову підготовки вчителів.

Значних змін зазнали й психологічні функції сучасного уроку. Основним завданням для вчителя тривалий час була така організація уроку, яка б не суперечила психологічним закономірностям засвоєння учнями знань, умінь і навичок. Основною психологічною функцією уроку традиційною було вироблення в учнів певного діяльнісного біоритму, звички до роботи в один і той самий час. Звичний час і знайомі умови та обстановка навчальних занять породжують в учнів психологічний стан розслаблення, свободи, оптимального використання інтелектуального потенціалу.

За нормальних умов науково обґрунтована структура уроку є його психологічною основою, яка забезпечує логічну послідовність усіх психічних процесів, притаманних навчальній діяльності: згадування, відтворення, засвоєння, аналіз, сприйняття, усвідомлення, осмислення, трансформація, узагальнення, запам'ятовування тощо. Усі ці процеси передбачають спокійну обстановку та почуття цілковитої безпеки.

В умовах воєнного стану зміст і результати провідних мислительних процесів визначаються вже не стільки структурою уроку та дидактичними цілями, скільки відчуттям незвичності, тривожності, небезпеки.

Тому в умовах війни структура уроку має бути доповнена раніше не врахованими в теорії та практиці психолого-педагогічними компонентами – формування безпечної поведінки учнів, оскільки на перший план виходить збереження їхнього життя та здоров'я.

У психологічній чи педагогічній літературі рідко можна знайти дослідження того, як під час уроку варто оберігати свідомість учнів від негативних психологічних впливів надзвичайних ситуацій. Здійснений нами аналіз закордонного педагогічного досвіду країн, які в різні часи зазнали терористичних атак чи змушені були організовувати освіту в умовах воєнних конфліктів, показав, що завжди педагоги виявлялись неготовими до правильного реагування на надзвичайні ситуації соціального чи воєнного характеру. Вони не знали, що і як розповісти учням про надзвичайну подію і чи варто взагалі щось розповісти; як структурувати уроки, щоб досягти дидактичної мети з урахуванням нових реалій сучасного соціально-турбулентного світу.

У відповідь на необхідність захистити учнів від можливих загроз і надзвичайних ситуацій соціального чи воєнного характеру, американськими науковцями було розроблено концепцію «педагогіки політичної травми». Структура «педагогіки політичної травми» складається з трьох стратегій: піклування про соціально-емоційне благополуччя учнів, культивування та розвиток позитивних громадянських настроїв та навчання розвитку критичної свідомості (Sondel, 2018).

Визнаючи, що учні мають право на надання відповідної та адекватної інформації, яка допоможе їм зрозуміти причини та наслідки тих чи інших НС, зарубіжні науковці пропонують доповнити «концепцію педагогіки політичної травми» інформаційною підтримкою учнів. Ця четверта стратегія передбачає, що після надання емоційної підтримки учням з метою відновити в них психологічний стан безпеки, педагог має виконати наступне завдання – надати релевантну інформацію, щоб допомогти учням розібратися в тому, що відбувається (Sheppard & Levy, 2019). Науковці з різних країн дійшли висновку, що бажано надати учням точну інформацію про конкретний вид НС; розповісти про схожі НС, які відбувались раніше в інших місцях; пояснити учням, чому взагалі відбуваються подібні події; дати школярам можливість сформулювати та висловити власну думку.

Застосування аналогічних стратегій вважаємо доцільним і в Україні, особливо під час воєнного стану. А це означає, що суттєвої модернізації має зазнати й педагогічна складова підготовки вчителів.

Педагоги повинні бути готові представити учням інформаційну структуру для контекстуалізації та розуміння НС воєнного характеру. Проте, як показують наукові дослідження, надзвичайні ситуації воєнного характеру вкрай рідко згадуються в державних навчальних програмах чи взагалі в підручниках, що означає, що більшість учнів і вчителів світу не мають достатніх знань про види НС воєнного характеру і відповідні правила поведінки (Journell, 2011; Pinar, 2019; Quartermaine, 2016).

В сучасних реаліях України ми змушені доповнити зміст педагогічної освіти, зокрема й дисципліни «Цивільний захист» і «Безпека життєдіяльності», новими відомостями саме про види, загрози й технології організації життєдіяльності та освіти в умовах НС воєнного характеру [Коломієць та ін., 2022]. Цю складову підготовки педагога ми називаємо організаційно-технологічною. І, з огляду на те, що в світі ще не напрацьовано адекватних технологій організації освіти в умовах воєнного стану, саме українським науковцям доведеться розробляти відповідні технології та методики.

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського в цьому напрямі вже зроблено перші кроки:

- усі рекомендації щодо організації освіти в умовах воєнного стану, що розміщені на сайті МОН України, одразу імплементуємо в навчальні програми;
- викладачі аналізують закордонний досвід організації освіти в умовах воєнних конфліктів і здійснюють відповідні дослідження в Україні;
- на основі результатів опитування вчителів щодо їхніх інформаційних потреб організуються вебінари на теми психологічної, інформаційної та домедичної допомоги учням;
- проблеми організації безпечного освітнього процесу в умовах НС воєнного характеру включено до тематики дисертаційних і магістерських досліджень.

Висновок

В умовах надзвичайних ситуацій природного, техногенного, соціального чи воєнного характеру суттєво змінюється роль педагогів в організації безпечного освітнього процесу. Тому необхідною є модернізація змісту педагогічної освіти. Суттєвих трансформацій мають зазнати психологічна, педагогічна та організаційно-технологічна складові професійної підготовки майбутніх учителів.

Література

- Коломієць А. М., Жовнич О. В., Коломієць Д. І., Івашкевич Є. М. Актуалізація навичок педагога, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Вип. 65. С. 147-155.
- Journell W. The challenges of political instruction in a post-9/11 United States. *The High School Journal*, 2011. 95(1), P.3-4.
- Pinar A. B. Terror in the classroom: Teaching terrorism without terrorizing. *Journal of Political Science Education*, 2019. 15(2), P.218–236.
- Quartermaine, A. Discussing terrorism: A pupil-inspired guide to UK counter-terrorism policy implementation in religious education classrooms in England. *British Journal of Religious Education*, 2016. 38(1), P.13–29.
- Sheppard M., Levy, S. A. Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 2019. 77(1), P.193–203.
- Sondel B., Baggett H. C., Dunn A. H. For millions of people, this is real trauma: A pedagogy of political trauma in the wake of the 2016 U.S. Presidential Election. *Teaching and Teacher Education*, 2018.70(2), P.175–185.

References

- Kolomiets A. M., Zhovnych O. V., Kolomiets D. I., Ivashkevych E. M. Aktualizatsiya navychok pedahoha, shcho neobkhidni dlya orhanizatsiyi osvitr'oho protsesu v umovakh nadzvychaynykh sytuatsiy. [Updating teacher skills necessary for organizing the educational process in emergency situations]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. 2022. Issue 65. P. 147-155.
- Journell W. The challenges of political instruction in a post-9/11 United States. *The High School Journal*, 2011. 95(1), P.3-4.
- Pinar A. B. Terror in the classroom: Teaching terrorism without terrorizing. *Journal of Political Science Education*, 2019. 15(2), P.218–236.
- Quartermaine, A. (2016). Discussing terrorism: A pupil-inspired guide to UK counter-terrorism policy implementation in religious education classrooms in England. *British Journal of Religious Education*, 38(1), P.13–29.
- Sheppard M., Levy, S. A. Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 2019. 77(1), P.193–203.
- Sondel B., Baggett H. C., Dunn A. H. For millions of people, this is real trauma: A pedagogy of political trauma in the wake of the 2016 U.S. Presidential Election. *Teaching and Teacher Education*, 2018.70(2), P.175–185.

ОСВІТА В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ: АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ І НАСЛІДКІВ ПАНДЕМІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Орос Ільдико – Біда Олена – Кучай Тетяна

*Закарпатський угорський інститут
імені Ференца Ракоці ІІ
ildiko@kmf.uz.ua; ORCID 0000-0001-7300-9362
tetyanna@ukr.net; ORCID 0000-0002-0448-0852
ORCID 0000-0003-3518-2767*

Пандемія призвела до суттєвих змін у сфері освіти всієї планети, викликала вона освітні проблеми і в Україні. На початку карантину навесні 2020 року всі заклади освіти в авральному режимі перейшли на дистанційне навчання.

Переважна більшість країн принаймні на деякий час закрили всі заклади освіти, в окремих районах навчання зупинилося. За даними ЮНЕСКО (COVID-19, 2020), на квітень 2020 року всі школи було закрито у 191 країні світу, де мешкають понад 90% усіх учнів планети.

Розглянемо, якими були дії уряду України в організації освітнього процесу під час карантину, спричиненого COVID-19. Україна закрила всі заклади освіти для відвідування з 12 березня 2020 року, коли в країні починалася епідемія і було підтверджено перші випадки захворювання. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів (КМУ) № 211 від 11 березня 2020 року (Постанова Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, 2020), на всій території країни впроваджувався карантин, і здобувачам освіти заборонили відвідувати заклади освіти всіх рівнів.

З липня 2020 року в Україні було запроваджено адаптивний карантин. Відповідно до Постанови КМУ № 641 від 22 липня 2020 року (Постанова Про встановлення карантину та запровадження посилених протиепідемічних заходів, 2020), залежно від ряду показників (динаміки кількості хворих, кількості місць у лікарнях тощо) кожній адміністративно-територіальній одиниці було вирішено присвоювати один з 4 статусів, який визначав ступінь карантинних обмежень. Відповідальність приймати рішення про те, чи переходить навчальний заклад на дистанційне

навчання, була покладена на місцеву владу відповідно до рішення уряду про визначення епідеміологічних зон. Водночас організацію та форму дистанційного навчання визначала педагогічна рада кожної окремої школи. У випадку, якщо рівень захворюваності на максимальному, червоному рівні, навчання повністю переводиться у дистанційну форму. Однак на початку 2020-2021 навчального року у деяких містах, де оголошено найвищий рівень загрози, дітям просто продовжили літні канікули. У випадку виявлення хворих на COVID-19 серед учнів або вчителів клас переводили на дистанційне навчання на 2 тижні.

З 15 жовтня до 15 листопада уряд (Лист МОН Щодо тимчасового переходу на дистанційне навчання, 2020) рекомендував закладам вищої та професійно-технічної освіти у зв'язку з погіршенням епідеміологічної ситуації повністю перейти на дистанційне навчання.

Процес навчання під час карантину навесні був напруженим для всіх учасників освітнього процесу.

За даними опитування, яке проводила Державна служба якості освіти України (ДСЯО) (Державна служба якості освіти України, 2020), у 55,53% шкіл дистанційне навчання було проблемою, оскільки вони раніше не мали досвіду такої форми навчання, тому не були готові до навчання під час карантину. 47,5% викладачів (20 590 осіб) зазначили, що раніше не використовували технології дистанційного навчання у своїй педагогічній діяльності, не отримували рекомендацій щодо методики проведення дистанційного навчання або навчання за допомогою освітніх онлайн-інструментів.

За даними ДСЯО, 62,35% директорів зазначили, що більшість вчителів і учнів не мали необхідного обладнання вдома, а 46,9% вказали на низькошвидкісне підключення до інтернету. Більша частина вчителів користувалися комп'ютером разом з іншими членами сім'ї, а 6% вчителів не мали доступу до швидкісного інтернету. Про низьку якість під'єднання до інтернету свідчать 22,3% опитаних батьків. Крім того, 8,8% батьків сказали, що їхні сім'ї не мають комп'ютера. Більшість дітей (81,6%) використовували мобільні телефони, імовірно смартфони, для дистанційного навчання. Натомість менше користуються ноутбуком (45,6%) та стаціонарним комп'ютером (34,3%). Водночас не всі завдання можливо виконувати на телефоні, тому діти могли потребувати ноутбуків чи комп'ютерів, які належали батькам. З цими самими проблемами стикалися й студенти та викладачі закладів вищої освіти, які мали ділити гаджети для дистанційного навчання з іншими членами родини (Коронавірус та освіта, 2020).

Першочергово підтримка дистанційного викладання та навчання починалась із трансляції відео уроків на телебаченні та з використання онлайн-платформ дистанційного навчання.



Рисунок 1

Такі організації, як EdCamp Україна (EdCamp, 2020) організували в онлайні професійну підготовку і обмін досвідом для вчителів з питань дистанційного навчання. Спільно з ЮНІСЕФ Україна також провела інформаційні кампанії на кшталт «Школа, ми готові», щоб інформувати вчителів, керівників навчальних закладів, учнів та батьків про рекомендації для безпечного та безперервного навчання в умовах COVID-19 у 2020-21 навчальному році.

Україна впроваджує програми безперервного навчання, зокрема через створення платформи Всеукраїнська школа онлайн (Всеукраїнська школа онлайн, 2020), для дистанційного та змішаного навчання для учнів. Проект, організований Міністерством освіти і науки України та Міністерством цифрової трансформації, допомагає вчителям і учням залишатися на зв'язку, отримувати доступ до навчальних матеріалів та продовжувати навчання у період посиленних карантинних заходів під час

закриття шкіл. Платформа містить уроки з 18 основних предметів і складається з відео, тестів і конспектів уроків. Учні також мають можливість відслідковувати свої результати у навчанні. Але навіть і при такому підході, зазначимо, що є проблеми. Це обмежений доступ до Інтернету та до гаджетів з метою онлайн-навчання (особливо в сільській місцевості) та обмежена підтримка громадськості щодо дистанційного навчання. На додаток до програм безперервного навчання, Україна може розглянути можливість підтримки проведення оперативної оцінки результатів навчання, щоб оцінити ступінь погіршення результатів навчання та для визначення учнів, які відстали у навчанні, і можуть потребувати додаткової адресної підтримки, щоб наздогнати навчальну програму. Програми прискореного навчання або репетиторства можуть допомогти вирішити проблему прогалин у навчанні (Вплив COVID-19 на освіту, 2020).

«Наразі МОН планує запропонувати нові телеуроки, які розробляють ГО «Освіторія» у співпраці з Міністерством цифрової трансформації і будуть транслюватимуться на безкоштовній платформі (Всеукраїнська школа онлайн-2, 2020).

Особливої актуальності набули інновації з початком широкомасштабної війни, розв'язаної російською федерацією на території України, коли стало життєво необхідним приймати швидкі, нестандартні, по суті – інноваційні рішення.

Функціонування системи освіти в умовах воєнного стану характеризується інтенсивним пошуком нових підходів до навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу, ефективних педагогічних та інформаційних технологій. Саме тому підтримка активного впровадження інновацій в освітню галузь під час війни стала одним із ключових напрямів роботи Міністерства освіти і науки України та його підрозділів.

Варто зазначити, що в цей складний час і самі освітяни стали більш активно вести пошук шляхів вирішення проблем в організації навчання здобувачів освіти. Багато закладів освіти відкрили у вільному доступі платформи зі своїми навчальними матеріалами.

Наприклад, учні всієї України, які мають доступ до Інтернету, після реєстрації можуть користуватися матеріалами школи «Оптіма», освітньою онлайн-платформою від наукового ліцею ім. Кліма Чурюмова.

Команда онлайн-школи Grand-Expo на період воєнного стану в Україні відкрила доступ до 532 кейс-уроків, які допомагають дітям навчатися, розвиватися, відволіктися від проблем, пов'язаних з війною, з користю провести час.

«Атмосферна школа» у період дії воєнного стану пропонує безоплатно долучитися до пакета «Слухач». Центр дистанційної освіти А+ проводять для всіх дітей України уроки в ZOOM.

В умовах війни важливого значення набувають питання створення комфортного освітнього середовища та організації освітнього процесу, особливо для тих дітей, які отримали психологічну травму. З метою надання психоемоційної підтримки населенню під час війни, формування у педагогічних працівників навичок роботи з дітьми, за підтримки Першої леді України Олени Зеленської започатковано Національну програму психічного здоров'я та психосоціальної допомоги.

Особливе значення для подальшого розвитку та реформування галузі, розбудови Нової української школи має модель Національного технопарку з підвищення якості освіти, яку в було презентовано Міністром освіти і науки України Сергієм Шкарлетом. Ідеї Національного технопарку є актуальними сьогодні, в умовах війни, оскільки вони стосуються запровадження підвищення якості освіти; розвитку інтелектуальної еліти нації; створення безпечного для життя та здоров'я середовища; трансформації системи управління освітою.

Як бачимо, незважаючи на складні умови, в яких знаходиться наша країна сьогодні, інноваційна та дослідно-експериментальна діяльність в системі освіти продовжується, а її результатом є нове педагогічне мислення, нові педагогічні ідеї, форми навчання та моделі організації освітнього процесу.

У рамках ініціативи Першої леді України О. Зеленської Міністерство освіти і науки України реалізує проекти щодо формування спроможності педагогічних працівників і батьків надавати першу психологічну підтримку дітям під час здобуття освіти для досягнення найкращих результатів навчання, наприклад розроблено курс підвищення кваліфікації для освітян «Перша психологічна допомога учасникам освітнього процесу під час та після завершення воєнних дій». Згідно з отриманими даними, у 2021/2022 н. р. загалом до працівників психологічної служби надійшло 2 829 475 звернень, із них: 35 % звернень батьків здобувачів освіти, 30,4 % – від педагогічних працівників, 27,7 % звернень здобувачів освіти та 6,9 % – від інших зацікавлених осіб.

Відтак, перед психологічною службою у системі освіти постав ряд нових викликів, пов'язаних із великою чисельністю учасників освітнього процесу, що мають психологічні травми через військові дії. Пріоритетом

діяльності закладів освіти є забезпечення психологічної стійкості учасників освітнього процесу, які постраждали від російської збройної агресії (Освіта України в умовах воєнного стану, 2022).

Хочемо підсумувати словами Міністра освіти і науки України Сергія Шкарлета : «Ефективна організація нововведень у закладі освіти залежить від розвитку його потенціалу, професійної компетентності педагогічного колективу до роботи в умовах пошуку, створенні науково-методичної та матеріально-технічної підтримки інноваційних змін. Тримаймося! Ми – сильні! Ми – Україна!».

Література

- COVID-19 Education Response. (2020). URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373401?web=1>
- Постанова Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19. (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF#Text>
- Постанова Про встановлення карантину та запровадження посилених протиепідемічних заходів на території із значним поширенням гострої респіраторної хвороби COVID-19. (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/641-2020-%D0%BF#n185>
- Щодо тимчасового переходу на дистанційне навчання. (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-timchasovogo-perehodu-na-distancijne-navchannya>
- Державна служба якості освіти України. (2020). URL: <https://sqe.gov.ua/>
- Коронавірус та освіта: аналіз проблем і наслідків пандемії. (2020). URL: <https://cedos.org.ua/researches/koronavirus-ta-osvita-analiz-problem-i-naslidkiv-pandemii/>
- EdCamp. (2020). URL: <https://www.edcamp.org.ua/>
- Всеукраїнська школа онлайн <https://lms.e-school.net.ua/>
- Вплив COVID-19 на освіту – рекомендації та можливості для України. (2020). URL: <https://www.worldbank.org/uk/news/opinion/2021/04/02/the-impact-of-covid-19-on-education-recommendations-and-opportunities-for-ukraine>
- Всеукраїнська школа онлайн-2. (2020). URL: <https://life.liga.net/poyasnennya/interview/vseukrainskaya-shkola-onlayn-2-kogda-nachnut-translirovat-uroki-i-chto-izmenitsya-v-proekte>
- Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник / за загального ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.

References

- COVID-19 Education Response. (2020). URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373401?web=1>
- Postanova Pro zapobihannya poshyrennyu na terytoriyi Ukrainy hostroyi respiratornoyi khvoroby COVID-19. (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF#Text>
- Postanova Pro vstanovlennya karantynu ta zaprovadzhennya posylenykh protyepidemichnykh zakhodiv na terytoriyi iz znachnym poshyrennyam hostroyi respiratornoyi khvoroby COVID-19. (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/641-2020-%D0%BF#n185>
- Shchodo tymchasovoho perekhodu na dystantsiysne navchannya. (2020). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-timchasovogo-perehodu-na-distancijne-navchannya>
- Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. (2020). URL: <https://sqe.gov.ua/>
- Koronavirus ta osvita: analiz problem i naslidkiv pandemiyi. (2020). URL: <https://cedos.org.ua/researches/koronavirus-ta-osvita-analiz-problem-i-naslidkiv-pandemii/>
- EdCamp. (2020). URL: <https://www.edcamp.org.ua/>

Vseukrayins'ka shkola onlayn <https://lms.e-school.net.ua/>

Vplyv COVID-19 na osvitu – rekomendatsiyi ta mozhlyvosti dlya Ukrainy. (2020). URL: <https://www.worldbank.org/uk/news/opinion/2021/04/02/the-impact-of-covid-19-on-education-recommendations-and-opportunities-for-ukraine>

Vseukrayins'ka shkola onlayn-2. (2020). URL: <https://life.liga.net/poyasnennya/interview/vseukrainskaya-shkola-onlayn-2-kogda-nachnut-translirovat-uroki-i-cto-izmenitsya-v-proekte>

Osvita Ukrainy v umovakh voyennoho stanu. Innovatsiyna ta proyektna diyal'nist': Naukovo-metodychnyy zbirnyk/ za zaha'noyu red. S. M. Shkarleta. Kyiv-Chernivtsi «Bukrek». 2022. 140 s.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПАРТНЕРСТВА ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ З МЕТОЮ ЯКІСНОГО МОНІТОРИНГУ

Осередчук Ольга

*Львівський національний університет
імені Івана Франка
oseredchuk.ola@gmail.com; ORCID 0000-0002-3192-3129*

Освітнє середовище, сприятливе для суб'єктної позиції студентів, їх партнерської діяльності в освітньому процесі, їхнього розвитку як фахівців, здатних самостійно проводити моніторинг освітньої діяльності побудований на рівноправній, суб'єктно-суб'єктній партнерській взаємодії викладачів і студентів (Равчина, 2005).

Педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який передбачає рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість (Вишневський, 2006).

І. Підгурська (2010), розділяє ознаки партнерських відносин на дві групи:

- критерії об'єктивного характеру, що включають автономність, рівність суб'єктів, свободу вибору партнера, спільні дії та інтереси;
- критерії суб'єктивного характеру, які втілюють в себе взаємну довіру, відповідальність, сприйняття партнера як рівного (Підгурська, 2010).

Вважаємо основною метою партнерських відносин викладачів і студентів, необхідність досягнення успіху для обох сторін й досягнення високого ступеню лояльності та прихильності при цьому, а як результат – отримання довготривалих цінностей та переваг при цьому процесі.

В. Оніпко, при партнерській взаємодії викладача і студентів, виокремлено успішні стратегії, зокрема, стратегію співробітництва, компромісу.

Стратегія співробітництва, при якій вказується на сумісну діяльність суб'єктів спілкування (тут їхні цілі узгоджуються і задовольняються зусиллями обох сторін), виключає конфліктність, так, як задоволення потреб викладача і студентів є першочерговим. При такому підході викладач не нав'язує свою думку й мету, а синтезує їх у студентів переконанням, узгодженням, зацікавленістю, заохоченням. При цьому підході у студентів має

з'явитися внутрішня мотивація до пропонованого викладачем завдання чи моніторингу, тоді ефективність цієї роботи зростатиме в рази.

Стратегію компромісу застосовують тоді, коли кооперація неможлива, студенти не задоволені, не хочуть виконувати запропоновані завдання, давати відповіді на питання тощо. Стратегія компромісу хоч і є менш ефективною, але все ж таки дає можливість досягнути поставлену навчальну мету.

Специфіка партнерства в освіті співзвучна з терміном «співпраця», що передбачає часткову тотожність (бути частиною) і нетотожність (брати участь). Реалізація цих дій передбачає ідентифікацію як адаптацію особистості до соціуму за допомогою засвоєння нею соціальної ролі партнера і автономність як становлення індивідуальності з розвитком здібностей, що забезпечують успішне оволодіння різними видами діяльності і спілкування. Виходячи з цього, партнерство:

– зв'язане для особистості із самовизначенням у спільній діяльності, усвідомленням своєї самоцінності і цінності іншої;

– відноситься до інноваційних форм взаємодії, так, як становлення партнерських відносин знаходиться в площині інноваційної освітньої діяльності стосовно до вищої освіти і його моніторингової діяльності, яку частіше виконує викладач;

– відбиває деструктивну функцію моніторингової діяльності й руйнує стереотип педагогічного мислення в сфері відносин викладач – студент. І взаємини викладача та студента проявляються як незалежних особистостей, спрямовані на досягнення загальних цілей на принципах рівності, добровільності, рівнозначності та доповнюваності учасників освітнього процесу;

– ставить студента в активну позицію, враховує механізми саморозвитку особистості й дозволяє реалізувати індивідуально-особистісний розвиток, припускаючи широкий спектр стратегій співпраці між викладачем і студентами;

– воно передбачає поділ права вибору та відповідальності за прийняття рішень, що дозволяє студентам рівноцінно, але по-різному брати участь у проектуванні, організації та здійсненні діяльності, що веде до їхнього особистісного розвитку, моніторингової діяльності (Онішко, 2014).

Т. Равчина пропонує забезпечення зовнішніх умов освітнього процесу, сприятливих для суб'єктно-суб'єктної, партнерської взаємодії викладача і студентів та організацію прийнятної соціально-психологічної атмосфери, ефективною для освітньої та моніторингової діяльності студентів, що є необхідним чинником для здійснення якісного моніторингу вищої освіти.

Забезпечення зовнішніх умов навчального процесу, сприятливих для суб'єктно-суб'єктної, партнерської взаємодії викладача і студентів. Говорячи про просторове розміщення учасників під час освітнього процесу та моніторингу якості вищої освіти, просторові бар'єри, які ускладнюють їхню взаємодію (наука - проксеміка), варто забезпечувати просторову рівноправну, партнерську позицію викладача і студентів. Якщо спостерігається відсутність просторових бар'єрів, які при віддаленні партнерів один від одного, одночасно стають засобами їхнього захисту, то така позиція стає важливою для міжособистісної взаємодії суб'єктів, тобто пошуку взаєморозуміння, відчуття партнерства до спільноти. Для удосконалення партнерських відносин під час навчання і моніторингу освітньої діяльності має значення розміщення викладача і студентів у колі (квадраті). Такий методичний прийом дає можливість відкрито спілкуватися (бачити, слухати, звертатися до конкретної людини тощо) й відчувати себе партнером в цій системі. Особливо таке розміщення важливе для викладача, якому буде простіше шляхом візуального контакту подати відчуття партнерства кожній людині, показати їй, що вона не віддалена від інших, а може бути спостерігачем за ходом розвитку думки, за емоційними станами партнерів, їхнім виконанням запропонованих завдань; вносити зміни в організацію чи-то освітнього, чи-то моніторингового процесу.

Організація прийнятної соціально-психологічної атмосфери, ефективної для освітньої та моніторингової діяльності студентів. Термін «соціально-психологічна атмосфера» використовується з поняттями «психологічний клімат», «морально-психологічний клімат». Він позначає якісний бік партнерських стосунків, який проявляється у сукупності психологічних умов, сприятливих або не сприятливих для якісної освітньої діяльності викладача і студентів. Такий підхід сприяє створенню атмосфери, що позитивно впливає на кожну особистість, створює якісну партнерську позицію викладача і студентів, відкриває шлях до їх міжособистісної взаємодії, а цей процес – дає можливість, у свою чергу, розвитку демократичних взаємин у закладі вищої освіти.

З метою забезпечення організації партнерства викладачів і студентів, їх педагогічної взаємодії для організації освітнього процесу й здійснення якісного моніторингу вищої освіти кожен момент повинен слугувати вияву поваги, довіри до кожної особистості, толерантності до її думок.

Ініціатором розвитку довіри, партнерства, толерантності до кожного є викладач. Його поведінка на засадах організації партнерства для здійснення якісного моніторингу вищої освіти, зазначених ідей зумовлює

позитивний емоційний відгук багатьох студентів, особливо тих, у кого рівень розвитку соціальних якостей, культури сприятливий до таких педагогічних впливів. Завдяки цьому, поступово виникає мікросередовище, яке навіть і стимулює інших студентів до такої поведінки і за такими принципами (Равчина, 2005). У зв'язку з цим, виникає необхідність введення нової форми педагогічної діяльності в системі моніторингу якості освіти в умовах суб'єкт-суб'єктних зв'язків між педагогом і студентами – забезпечення організації партнерства викладачів і студентів для здійснення якісного моніторингу вищої освіти.

При розкритті сутності виокремленої нами умови моніторингу якості вищої освіти – забезпечення організації партнерства викладачів і студентів при здійсненні моніторингу вищої освіти, з'ясовано, що моніторинг якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО на основі партнерства викладачів і студентів має бути побудований для потреб навчального закладу, зокрема, підвищення якості результатів його діяльності.

Література

- Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
- Онiшко В. розвиток партнерських взаємин між викладачами і студентами на кафедрі ВНЗ III-IV рівня акредитації. Витоки педагогічної майстерності. 2014. Випуск 14. С. 193-201
- Підгурська І., Особливості формування міжнародних партнерських відносин у сучасній світовій економіці. Галицький економічний вісник. № 1(26). 2010. С. 5–11
- Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. Вісник Львів. ун-ту Сер. Педагогіка. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 3–16.

References

- Vyshnevs'kyu O. Teoretychni osnovy suchasnoyi ukrayins'koyi pedahohiky: posibnyk dlya studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Theoretical foundations of modern Ukrainian pedagogy: a guide for students of higher educational institutions]. Drohobych : Kolo, 2006. 326 s.
- Onipko V. Rozvytok partners'kykh vzayemyn mizh vykladachamy i studentamy na kafedri VNZ III-IV rivnya akredytatsiyi [Development of partnership relations between teachers and students at the department of universities of III-IV level of accreditation]. Vytoky pedahohichnoyi maysternosti. 2014. Vypusk 14. S. 193-201
- Pidhurs'ka I., Osoblyvosti formuvannya mizhnarodnykh partners'kykh vidnosyn u suchasniy svitoviy ekonomitsi [Features of the formation of international partnerships in the modern world economy]. Halyts'ky ekonomichnyy visnyk. № 1(26). 2010. S. 5–11
- Ravchyna T. Orhanizatsiya vzayemodiyi studentiv z osvitnim seredovyschchem u vyshchiy shkoli [Organization of interaction of students with the educational environment in higher education]. Visnyk L'viv. un-tu Ser. Pedahohika. 2005. Vyp. 19. CH. 2. S. 3–16.

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГЛОБАЛЬНОГО ВИМІРУ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Силадій Іван – Маринець Надія

*Закарпатський угорський інститут
імені Ференца Ракоці II
ivan.siladij@kmf.org.ua; ORCID 0000-0001-5522-275X
marinec.nagyija@kmf.org.ua; ORCID 0000-0003-0582-9582*

Дослідницький потенціал викладача в умовах демократизації українського суспільства, розвитку інформаційних технологій, перманентного збільшення обсягу наукових розробок є запорукою його професійного зростання. Науково-педагогічна та навчально-методична діяльність сучасного викладача та майбутнього вчителя передбачає, перш за все, вироблення індивідуальних методик самоосвіти та самовдосконалення поряд з державною відповідальністю за створення необхідних соціально-економічних, правових, духовно-моральних умов для професійної діяльності та розвитку майстерності викладачів (професійно зайнятих та майбутніх фахівців). Потреба у науковому зростанні викладача може реалізуватися лише тоді, коли у певному педагогічному колективі стимулюється й підтримується його потяг до вивчення новітніх розробок щодо форми та змісту навчальних дисциплін, які ним викладаються. Створення в закладі освіти інноваційного освітнього середовища сприяє вивченню викладачами прогресивного вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду, опануванню ними сучасними знаннями та технологіями, творчому вдосконаленню освітнього процесу на основі інновацій. (Оліфіра Л., 2014)

Особливості навчання демократії здобувачів освіти та викладачів педагогічних університетів окрім набуття знань про сучасну демократію, її принципи, ідеали, цінності та практики, передбачають формування у майбутніх педагогів розвинутої громадянської компетентності та зрілої соціальної позиції, цілеспрямоване формування толерантності, а також вироблення у них необхідних технологічних умінь щодо вибору та конструювання методів навчання, проведення уроків, позаурочних та позакласних занять в контексті реалізації завдань громадянської освіти та виховання як компонентів більш загального процесу соціалізації, в результаті якого відбувається інтеграція конкретної особистості до соціуму. (Силадій І., 2020)

Особливої уваги заслуговують демократичні цінності здобувачів вищої педагогічної освіти, які утверджуються не лише на змістовому, організаційному, функціональному, комунікативному рівнях освітнього процесу, але й через фактори макро-(вплив суспільства та політичних процесів) та мікросередовища (вплив сім'ї та групи однолітків), ЗМІ (у тому числі Інтернет-технологій) та культури, самовиховання, а також через позанавчальну діяльність ЗВО, що охоплює профспілкову, дозвільну діяльність студентської молоді, участь у студентському самоврядуванні та навчальних гуртках, волонтерство тощо.

Розвиток неперервної освіти на засадах сталості потребує нарощення дослідницького потенціалу викладача як засобу демократизації освіти та вивчення викликів глобалізації та цифровізації суспільної діяльності, національних орієнтирів європеїзації розвитку сфери освіти, науки й інноватики та її демократизації; здійснення педагогічних розвідок людиноцентризму, гуманістичних цінностей акмеолого-аксіологічної платформи професійної підготовки; семантики (ресурсно-технологічної бази) демократизації управління освітою; проведення академічних дискурсів проблеми теоретико-методичних засад формування професійної майстерності викладачів, встановлення потенціалу наукової спроможності майбутніх і задіяних фахівців у педагогічній сфері; вивчення можливостей нарощення та розвитку професійної майстерності вчителя як початкової ланки у неперервному ланцюгу професійного становлення та зростання майбутнього та задіяного викладача в умовах демократизації вибору моделей освітньо-наукового процесу для формування творчих здібностей у педагогічній еліті; вивчення та вирішення суперечностей у неперервній професійній підготовці майбутніх викладачів з готовністю до реалізації демократичних принципів формування їх майстерності; проведення системного аналізу демократизації управління професійною освітою для встановлення основних моделей інноваційного менеджменту з технологічним забезпеченням. Структура та зміст професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти передбачає високий рівень якості неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної еліти у встановлених категоріях: висококваліфікованих методистів та спеціалістів (факультетів, навчальних частин, відділень, центрів управління якістю освіти та охорони праці й безпеки життєдіяльності); майстрів (виробничого навчання); завідувачів – творчих та науково-дослідних (проблемних) лабораторій, відділень, циклових та предметних комісій; інструкторів, вихователів, педагогів-

організаторів; готовність та спроможність до педагогічної діяльності та професійного розвитку, що забезпечено комплексом професійних компетентностей (якостей, здібностей, здатностей) та соціальної відповідальності за безпеку й якість організації освітньо-наукового процесу у ЗВО та впливу професійної діяльності у середовищах зайнятості на ноосферну спрямованість суспільного розвитку та управління його сталістю.

Обґрунтування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти та суспільного розвитку потребує здійснення теоретико-методичне педагогічних розвідок, засад її формування у ЗВО за умов тісної взаємодії зі стейкхолдерами (роботодавцями, академічною спільнотою, здобувачами освіти та слухачами, курсантами), представниками провладних структур, політичних і неформальних об'єднань та громадськістю на національному й міжнародному рівнях, а також академічної спільноти для забезпечення нарощення потенціалу синергетики психолого-педагогічної методології – наукового пізнання та навчання, управління, практики й оцінювання рівнів якості сформованості (готовності та спроможності) професійної майстерності викладачів, які забезпечують ефективність освітньо-наукового процесу їх неперервної підготовки та розвитку. (Силадій І., 2021) Професійна майстерність викладачів виявляється у двохаспектному феномені пізнавальнодіяльницького та особистісного вияву самоідентифікації, становлення та розвитку педагогічних фахівців зі здатністю до самовдосконалення, самоосвіти та самоменеджменту за умов гармонізації особистісного, професійного та навколишнього представлення. Підвищення професійної майстерності та розвиток творчих здібностей викладачів є необхідною складовою демократизації освіти, а багатогранність педагогічної діяльності створює справжню конкуренцію і є запорукою прогресу всієї системи освіти та професійної зокрема. Свобода вияву професійної майстерності та педагогічної творчості вимагає посилення відповідальності у освітян за результати власної діяльності та підвищення рівня професіоналізму.

Глобальні інституції міжнародного регулювання демократизації освіти такі як ЮНЕСКО рекомендують і заохочують демократичні дії в сфері освіти, науки й інноватики, а саме протидії дискримінації, боротьби з неосвіченістю, забезпечення неперервності та цілісної єдності початкової, середньої (загальної), професійної та спеціальної освіти, освіти мігрантів і інших соціальних груп (представників пенітенціарного впливу з дотриманням прав меншин, трансгендерів) на неперервну

освіту впродовж життя. Розвиток професійної майстерності викладачів у глобальному вимірі демократизації освіти вважається індикатором суспільного розвитку, а також явищем та історично обумовленою категорією соціального устрою та політики.

Ефективна реалізація глобальних перетворень можлива лише за умов: відповідного розвитку продуктивних сил і соціально-економічних відносин в умовах безпеки (біосоціальної та екологічної) цивілізаційного розвитку; певного рівня культури, дотримання національних, природоохоронних, академічних і загальнолюдських традицій і цінностей громадян; соціокультурного стану організації середовища життя, навчання, праці, згідно з яким людина живе, навчається, професійно розвивається сьогодні та впродовж життя, а також узгоджує перспективні можливості удосконалення згідно власного інтелектуального потенціалу освіти впродовж життя в мирі, злагоді, волі та повазі до прав людини і навчання основам демократії повинні стати частиною змістовно-методологічного наповнення освітнього процесу підготовки висококваліфікованих викладачів. (Сладій І., 2021)

Література

- Оліфіра Л. Професійна управлінська компетентність керівників вищих педагогічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації як чинник якості освіти. Теорія та методика управління освітою, 2014. № 1(14). [Електронний ресурс].
- Силадій І.М. Глобалізація системи освіти: механізми демократичної модернізації : монографія. Ужгород : РІК -У, 2020. 376 с.
- Силадій І.М. Теоретичні та методичні засади формування професійної майстерності викладачів для глобального виміру демократизації освіти: дисертація. НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ – 2021.

ПРОБЛЕМАТИКА НАУКОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СУЧАСНИХ УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ

Хижняк Інна

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
innakbiesbn@gmail.com; ORCID 0000-0002-4227-8268*

Сучасні реалії функціонування вищої освіти в Україні поєднують як традиційні, унормовані на законодавчому рівні, тенденції, так і подолання викликів військової агресії проти нашої країни. Від лютого 2022 р. система освіти України загалом і вищої зокрема відпрацьовує механізми забезпечення ефективності освітнього процесу в умовах географічної віддаленості його суб'єктів, нерівномірного доступу до Інтернету, світла, гаджетів достатнього технічного рівня і под. На початку II семестру 2021–2022 навчального року перед вишами поставали проблеми більш технічного характеру: переміщення деяких закладів вищої освіти з власних юридичних адрес, відсутність доступу до матеріальної бази, неможливість функціонування через постійну небезпеку для життя людей, проблеми з налагодженням зв'язку тощо. Наприкінці цього семестру та на початку 2022–2023 навчального року більшість із них було так чи інакше вирішено, і почали поставати практичні потреби перегляду окремих змістових та методичних аспектів організації освітнього процесу в умовах активних воєнних дій на території України.

Значною мірою ці виклики позначилися на науковій роботі здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі 01 Освіта/Педагогіка, тематику науково-дослідницької роботи яких було сформовано на початку 2021–2022 навчального року, а події 2022 р. практично унеможливили проведення більшості із цих досліджень, зокрема й через відсутність доступу до бази емпіричного дослідження, спричинену вимушеною еміграцією здобувачів як вищої, так і загальної середньої освіти, переходом багатьох ЗВО та ЗЗСО на дистанційну чи змішану форми навчання та ін. Ці виклики вирішувалися в кожному ЗВО певним практичним чином, оскільки ще не набули наукового вивчення та широкого обговорення на теоретико-методичному рівні.

Метою статті є визначення послідовності вибору та обґрунтування актуальної проблематики науково-дослідницької роботи магістрантів педагогічної галузі в умовах воєнних викликів у освітній системі України.

Магістр – освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти. Наявні стандарти підготовки магістрів галузі 01 Освіта/Педагогіка засвідчують, що і освітньо-професійна, і освітньо-наукова програми підготовки обов'язково включають науково-дослідницьку діяльність і виконання кваліфікаційної (магістерської) роботи. Важливість ефективної організації науково-дослідницької діяльності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти науковці обґрунтовують такими освітніми завданнями: розвиток у магістрантів навичок самостійної роботи, дослідницьких умінь, поглиблення знань щодо сучасних методик і їх модифікації для цілей конкретного дослідження та ін. (Чайченко, Семенов, Артюшкіна & Рудь, 2015); підготовка висококваліфікованих фахівців з усебічно розвиненими творчими здібностями, застосування набутих знань на практиці під час вирішення освітніх та культурних завдань (Лаврук, 2021); відкриття об'єктивних педагогічних закономірностей, свідоме й цілеспрямоване застосування вже відомих законів у науковій практиці (Ковальчук, 2020) та ін.

Учені з різних позицій дефінують науково-дослідницьку діяльність у педагогічній галузі, напр.: процес формування нового педагогічного знання, вид пізнавальної діяльності, спрямований на відкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку (Лаврук, 2021); сукупність цілеспрямованих процесуальних дій суб'єктів (викладачів, студентів тощо) у навчальний та позанавчальний час згідно з технологіями, які забезпечують реалізацію особистісно орієнтованої моделі взаємодії (Сисоєва & Кристопчук, 2013) та ін. Однак науковці одностайні щодо наявності в педагогічного дослідження своєї специфіки: міжпредметний характер, через що науково-педагогічне дослідження спирається на загальні принципи методології суспільних наук; багатоваріантність можливих результатів; неповторність однакових педагогічних процесів за різних умов; морально-етична унормованість; потреба в багаторазових спостереженнях (Сисоєва & Кристопчук, 2013; Малихін, Павленко, Лаврентьева & Матукова, 2014; Чайченко, Семенов, Артюшкіна & Рудь, 2015; Лаврук, 2021).

Своєрідним звітом і показником ефективності науково-дослідницької роботи магістра є кваліфікаційна робота, яку здобувач вищої освіти має захистити для отримання відповідної кваліфікації. Визначення магістерського дослідження тотожні в більшості наукових праць: самостійна оригінальна науково-дослідницька робота, яка виконується з метою публічного захисту й отримання освітньої кваліфікації «магістр»

(Малихін, Павленко, Лаврентьева & Матукова, 2014; Аносов, Елькін, Головкова & Коробченко, 2015; Чайченко, Семенов, Артюшкіна & Рудь, 2015; Ковальчук, 2020; Лаврук, 2021).

Першим етапом роботи над науково-педагогічним дослідженням є попередній вибір наукової проблематики роботи. Наукову педагогічну проблему Н. Чайченко, О. Семенов, Л. Артюшкіна & О. Рудь (2015) розглядають у таких значеннях: категорія, ще невідома педагогічній науці, яку слід відкрити й довести; складне педагогічне завдання, яке має перспективне, актуальне значення; новий розв'язок актуального педагогічного завдання, що полягає у виході за межі відомого й пізнаного. Л. Ковальчук (2020), М. Лаврук (2020), С. Сисоева та Т. Кристопчук (2013) вбачають сутність наукової проблеми у невідповідності між запитом на наукові ідеї і наявними пропозиціями науки і практики, у наявних суперечностях пізнання, які можуть бути розв'язані лише засобами наукового дослідження. При цьому джерело проблеми становлять труднощі практичної педагогічної діяльності, а її остаточне формулювання ґрунтується на ретельному вивченні стану педагогічної теорії та практики у межах обраної проблематики. Проблеми наукових педагогічних досліджень виникають із потреб розвитку суспільства і пов'язуються з необхідністю усунення певних протиріч у його житті.

Отже, наукова проблема має ознаки практичної суперечності, яка вимагає винайдення нових підходів до її вирішення. Відтак першим чинником, що регулює вибір наукової проблеми магістерських досліджень, є її актуальність на сучасному етапі розвитку педагогічної науки. Хоча С. Сисоева та Т. Кристопчук (2013) вказують, що слід розрізняти актуальність наукового напрямку в цілому і актуальність теми всередині нього, на нашу думку, правильний вибір наукової проблеми забезпечує актуальність теми роботи, бо вони взаємопов'язані як частина і ціле.

С. Сисоева та Т. Кристопчук (2013) зазначають, що актуальність визначається трьома показниками (відповідністю соціальному запити, нерозробленістю проблеми в педагогічній науці, потребами практики) і окреслюють таке коло традиційно актуальних науково-педагогічних проблем: гуманізація, фундаменталізація, демократизація, інформатизація освіти, урахування індивідуальних особливостей учня, реалізація освітніх технологій (проблемного, особистісно орієнтованого, розвивального та ін. навчання), формування освітнього середовища, виховна робота тощо. Н. Чайченко, О. Семенов, Л. Артюшкіна та О. Рудь (2015) наводять подібні критерії вибору наукової педагогічної проблеми (актуальні та перспективні вимоги педагогічної практики, актуальний рівень

наукових знань із педагогіки), однак додають до них особистісний компонент – індивідуальну зацікавленість і здібності дослідника. М. Лаврук (2021) деталізує площини, у яких проводиться обґрунтування актуальності проблеми таким чином: соціологічна (суспільна актуальність), методологічна, гносеологічна, логічна, психологічна, практична.

На нашу думку, сьогоденні реалії обумовлюють розширення кола проблематики наукових педагогічних досліджень на основі наявних практичних проблем організації освітнього процесу для українських дітей в умовах вимушеної еміграції, дистанційного та змішаного навчання, інклюзивного оточення, що зокрема включає значну кількість дітей соціальної категорії (ВПО, із психоемоційними розладами, постраждалих від воєнних дій та ін.) та становлення емоційного інтелекту усіх суб'єктів освітнього процесу. Узагальнення вказаних позицій науковців та аналіз сучасних освітніх реалій приводить до висновку, що вибір та обґрунтування актуальності проблематики наукових досліджень магістрантів педагогічних ЗВО наразі видозмінюються з урахуванням таких чинників:

1. Соціальний запит (необхідність якісної освіти в умовах воєнного стану в країні, життя й навчання суб'єктів освітнього процесу в різних країнах та ін.).

2. Потреби педагогічної теорії (зміна традиційних методологічних та методичних підходів в умовах еміграції суб'єктів освітнього процесу, дистанційного та змішаного навчання; інноваційні тенденції в теорії пізнання, обумовлені віртуальним освітнім середовищем; обґрунтування інноваційних методів, прийомів, засобів навчання і т. ін.);

3. Практичні освітні потреби (способи організації навчання українських учнів в інших країнах іноземною мовою; посилення одночасно їхнього національно-патріотичного виховання та полікультурної спрямованості освітнього процесу в умовах проживання в іншій країні; технічні засоби якісної реалізації дистанційного та змішаного навчання; урахування особливих освітніх потреб учнів різних соціальних категорій, кількість яких повсякчас збільшується; засоби соціально-емоційної підтримки всіх суб'єктів освітнього процесу та ін.);

4. Особистісні потреби магістранта (індивідуальні здібності та професійні інтереси дослідника; місце перебування і доступ до баз емпіричного дослідження в Україні чи іншій країні; можливості й умови проведення емпіричного дослідження і под.).

Отже, під час вибору наукової проблематики передусім слід зорієнтуватися в актуальних питаннях сучасного суспільства, педагогічної науки і практики, урахувати особистісні чинники. Наступним кроком у

деталізації наукової проблематики є віднесення майбутньої магістерської роботи до певного типу педагогічних досліджень (Сисоева & Кристопчук, 2013; Аносов, Елькін, Головова & Коробченко, 2015; Чайченко, Семенов, Артюшкіна & Рудь, 2015; Лаврук, 2021):

фундаментального (дослідження, присвячені методологічним підходам, історичним, порівняльним, теоретико-педагогічним науковим проблемам, у яких вирішуються завдання стратегічного характеру й формується педагогічна теорія);

прикладного (дослідження часткових проблем освітнього процесу, розвитку особистості учнів, упровадження окремих методів та прийомів навчання, управління освітнім процесом і под.);

практичного (дослідження, спрямовані на вивчення й створення методичних рекомендацій, програм, підручників, дидактичних матеріалів, засобів навчання тощо).

С. Сисоева та Т. Кристопчук (2013) слушно зазначають, що специфіка педагогічних досліджень може ускладнювати визначення типу проблематики, адже джерело науково-педагогічної проблеми – у практичних потребах і кінцевий результат її вирішення завжди має практичне значення. Вочевидь, що дослідники мають спиратися на передбачуваний кінцевий результат магістерської роботи і на його основі визначати тип обраної проблеми. Надалі це допоможе у побудові змісту дослідження, виборі методів наукового пошуку, обґрунтуванні теоретичної та практичної значущості, тобто тип науково-педагогічної проблеми виступає концептуальним стрижнем усієї роботи.

Зауважимо, що фундаментальні дослідження, у результаті яких обґрунтовуються нові методологічні підходи, теоретичні концепції, розробляються періодизації, класифікації і под. не є характерними для рівня магістерської кваліфікаційної роботи. Причиною є як обсяг роботи, що зазвичай становить 2,5–3 друкованих аркуші, так і глибина наукових узагальнень. Для сучасної проблематики магістерських робіт педагогічної галузі більш відповідними будуть прикладні та практичні наукові проблеми. У результаті дослідження прикладних проблем розробляється методика вивчення певних тем (методи, прийоми), технологія відпрацювання умінь і навичок учнів, обґрунтовуються педагогічні (методичні, організаційні та ін.) умови ефективності певної частини освітнього процесу та ін. Практичні наукові проблеми результатом дослідження мають розроблені методичні рекомендації для педагогів, батьків, учнів; авторські навчальні програми; окремі засоби навчання (посібники, тренажери, словники, збірники вправ, задач, завдань, вебсайти, інфографіку, інтерактивні постери і т.д.).

Третім кроком визначення проблематики є остаточне формулювання проблеми. Учені (Сисоєва & Кристопчук, 2013; Чайченко, Семєног, Артюшкіна & Рудь, 2015; Ковальчук, 2020; Лаврук, 2021) указують, що воно має якомога можна точніше і повніше відобразити обрану практичну суперечність у короткій і чіткій мовній формі. Формулювання проблеми, а згодом і теми, не може бути розпливчастим і неконкретним, оскільки це від початку закладе неуспішність усієї науково-дослідницької роботи, воно має містити або передбачати такі складники: кінцеву мету дослідження; досліджуване явище або процес; об'єкт, щодо якого планується дослідницька діяльність; середовище, в умовах якого планується педагогічна діяльність дослідника.

Отже, визначення проблематики наукового педагогічного дослідження є найвідповідальнішим етапом науково-дослідницької роботи магістрантів, проблема є основою для формулювання теми, містить у собі об'єкт і почасти предмет дослідження, його мету, кінцевий результат та ін. Вибір проблематики має організовуватися в три кроки:

1. Обрання серед актуальних проблем освітньої практики, що в сучасних умовах функціонування освітньої системи має фокусуватися на такій узагальненій проблематиці:

- організація освітнього процесу для українських дітей в умовах вимушеної еміграції іноземними мовами;
- посилення національно-патріотичного та полікультурного виховання українських дітей в умовах вимушеної еміграції силами українських учителів, студентів педагогічних ЗВО, які також емігрували з країни;
- підвищення якості дистанційного та змішаного навчання в ЗЗСО;
- організація інклюзивного освітнього середовища, зокрема урахування значної кількості дітей соціальної категорії (ВПО, учнів із психоемоційними розладами, постраждалих від воєнних дій та ін.);
- становлення емоційного інтелекту усіх суб'єктів освітнього процесу.

2. Визначення типу педагогічного дослідження, що є концептуальним стрижнем усієї роботи: фундаментальний, прикладний, практичний. Для сучасних магістерських досліджень педагогічної галузі найбільш використовуваними є прикладне та практичне спрямування.

3. Формулювання наукової проблеми і теми роботи, що з обов'язковістю мають містити такі компоненти: мета дослідження; досліджуване явище або процес; суб'єкт (суб'єкти) освітнього процесу, на яких спрямоване дослідження; середовище дослідження.

Література

- Аносов, І. П., Елькін, М. В., Головкова, М.М. & Коробченко, А. А. (2015). Основи науково-педагогічних досліджень. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД». Вилучено з <https://tinyurl.com/2vwrd9nr>
- Ковальчук, Л. (2020). Моделювання науково-педагогічних досліджень. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. Вилучено з <https://tinyurl.com/3x4xaxuh>
- Лаврук, М. (2021). Методика науково-педагогічних досліджень. Львів : ЛНУ імені Івана Франка. Вилучено з <https://tinyurl.com/59yx3uwy>
- Чайченко, Н. Н., Семенов, О. М., Артишкіна, Л. М. & Рудь, О. М. (Уклад.) (2015). Науково-педагогічне дослідження. Суми : СОІППО. Вилучено з <https://tinyurl.com/4aauzzmu>
- Сисоєва, С.О. & Кристопчук, Т.Є. (2013). Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне: Волинські обереги. Вилучено з <https://tinyurl.com/29s4p5ks>

References

- Anosov, I. P., Elkin, M. V., Holovkova, M.M. & Korobchenko, A. A. (2015). *Osnovy naukovo-pedahohichnykh doslidzhen* [Fundamentals of scientific and pedagogical research]. Melitopol : TOV «Vydavnychiy budynok MMD». Retrieved from: <https://tinyurl.com/2vwrd9nr> [In Ukrainian].
- Kovalchuk, L. (2020). *Modeliuvannia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen* [Modeling of scientific and pedagogical research]. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka. Retrieved from: <https://tinyurl.com/3x4xaxuh> [In Ukrainian].
- Lavruk, M. (2021). *Metodyka naukovo-pedahohichnykh doslidzhen* [Methodology of scientific and pedagogical research]. Lviv : LNU imeni Ivana Franka. Retrieved from: <https://tinyurl.com/59yx3uwy> [In Ukrainian].
- Chaichenko, N. N., Semenoh, O. M., Artiushkina, L. M. & Rud, O. M. (Comp.) (2015). *Naukovo-pedahohichne doslidzhennia* [Scientific and pedagogical research]. Sumy: SOIPPO. Retrieved from: <https://tinyurl.com/4aauzzmu> [In Ukrainian].
- Sysoieva, S.O. & Krystopchuk, T.Ye. (2013). *Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen* [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne : Volynski oberehy. Retrieved from: <https://tinyurl.com/29s4p5ks> [In Ukrainian].

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Чопак Єва

*Закарпатський угорський інститут
імені Ференца Ракоці II
csopak.eva@kmf.org.ua; ORCID 0000-0003-1205-5263*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми

Інтерес до мовленнєвої компетентності в контексті полікультурного середовища зумовлений значними суспільними процесами, певними зрушеннями у світогляді, усвідомленням особливостей і перспектив часу, усвідомленням важливості глобальних проблем для долі цивілізацій, взаємодією з сучасним суспільством, розвитком ціннісних орієнтацій. Для дослідження проблеми мовленнєвої компетентності в контексті полікультурного середовища ми обираємо метод пояснення, оскільки пояснення є однією з основних операцій пізнавальної діяльності суб'єкта.

Виклад основного матеріалу дослідження

Інтерпретація – це логіка, яка розкриває природу явищ чи процесів у своєму світі, заснована на «розгортанні» змісту певної форми знання (теорії, концепції, традиції), яка фундаментально-функціональні властивості описуються та пояснюються предмети інтерпретації світу стосовно людей. Цей метод широко поширений у філософії й у соціології. Це підтверджує соціолог Інтерпретація є універсальним методом загальної методології соціальних наук.

Оскільки сучасна педагогіка – це передусім міждисциплінарні дослідження, тобто дослідження кордонів різних наук, особливо філософії та соціології, цей метод зручно використовувати у педагогічних дослідженнях. Зокрема, проблема полікультурної освіти є міждисциплінарною, а філософсько-соціологічні дослідження становлять невід'ємну частину її цілісного викладу. Адже це дослідження неможливе без аналізу філософських понять, наприклад культури, соціальних явищ сучасного суспільства, які вивчаються соціологією та політологією. Щоб обґрунтувати характер полікультурної освіти майбутніх викладачів ЗВО, ми проаналізували основні концепції дослідження.

Термін «культура» походить від латинського слова «cultura», що означає лікування, турботу, поліпшення, обробіток. У класичній старовині воно вперше згадується у творі Марка Катона «De agri cultura» (III століття до н.е.), присвяченому сільському господарству. Набуло безліч значень у Цицерона. В одному зі своїх листів він говорить про «культуру духу», тобто розвиток розумових здібностей, гідну мету для вільної людини і дається завдяки філософським заняттям. У Середньовічній Європі слово «культура» вживалося тільки в словосполученнях, які мають на увазі майстерність у тій чи іншій галузі, набуття розумових здібностей (наприклад, *cultura juris* – вироблення правил поведінки, *cultura scientiae* – вивчення наук, *cultura literarum* – вдосконалення письма). Лінгвісти приходять до висновку, що з XVIII століття слово «культура» стало окремою та самостійною лексичною одиницею, що означає пізнання, освіту та виховання. Завдяки зусиллям філософів та істориків за останні три століття латинь проникла у всі європейські мови, набула універсального значення, перетворилася на філософське поняття та стала об'єктом наукового вивчення.

У цілому нині вивчення культури традиційно передбачає аналіз численних визначень, розгляд різних шкіл думки, концепцій, напрямів тощо. Важко уявити термін семантичніше навантажений і що має набагато більше семантичних нюансів, ніж «культура». Це вже на рівні дефініцій, представлених у науковій літературі. Найбільш поширеним є визначення культури, представлене в Концепція «Великого тлумачного словника сучасної української мови». «Культура» – це сукупність матеріальних та духовних цінностей, вироблених людством протягом усієї історії (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2001: 472). На сьогоднішній день існує близько 500 визначень поняття «культура» (Топіха, 2007: 224). Аналогічна ситуація з визначенням культури. Визначення культури відбиває різні підходи і, отже, передбачувані пізнавальні проблеми та потреби різних класів у сфері культурних досліджень. При цьому необхідно враховувати і той факт, що область культурології, що тільки що сформувалася, знаходиться, як правило, на емпіричній стадії свого розвитку, будуючи детальні теоретичні моделі культури. Аспекти, які безпосередньо дані «спостерігачеві» і можуть бути діагностовані, пояснені і т.д., тому є суттєвими для суб'єкта.

Серед безлічі існуючих інтерпретацій виникає питання про їх правдивість, точність та гіпотетичність. Питання про істину є питання

не про метод, а про вияв буття для розуміння, вказував, що навіть протиріччя є не недолік, а чеснота розуміння, що розкриває сутність.

З появою феноменології відбулися зміни в розумінні культури загалом і мовленнєвої компетентності в контексті полікультурного середовища, зокрема. Раніше культура трактувалася як «додаток» до певних варіантів соціальної реальності. Культура завжди була вторинною і похідною по відношенню до економіки, політики, ідеології та інших соціальних реалій. Це наклало певний відбиток на вивчення самої культури, і дуже часто змушувало її трактувати спотворено, соціально, політичну, ідеологічну, гуманітарну, технічну, історичну, природничу, ментальну тощо.

Сказане надає велике значення феноменології культури як одному з напрямів філософського підходу до аналізу культури, поряд з іншими методологічними пошуками, підкреслює сучасний зміст і особливу актуальність. Буквальний зміст виразу «феномен культури» говорить про те, що культура – це перш за все явище, для нашої свідомості, для мовленнєвої компетентності в контексті полікультурного середовища.

Всі події мовленнєвої компетентності в контексті полікультурного середовища визначаються своїми часовими та просторовими координатами. Іншими словами, всі події відбуваються у просторово-часовому континуумі. Виділені ним три категорії не передбачають існування трьох окремих груп явищ: історичних, еволюційних та формальних функцій. Деякі з них відносяться до історії, але не до еволюції, інші відносяться до галузі формальної функції, до якої вони не належать. Певні категорії, такі як історія, визначають не відмінності, що відбуваються в реальних подіях мовленнєвої компетентності в контексті полікультурного середовища, а скоріше відображають концептуальні контекстуальні відмінності подій. Це означає, що будь-яку подію в контексті полікультурного середовища можна інтерпретувати з історичної, еволюційної чи функціональної точки зору. Характер описаних процесів мовленнєвої компетентності в контексті полікультурного середовища, різницю між ними можна прояснити, показавши, як та чи інша подія чи кілька взаємозалежних подій виявляються у кожному з цих контекстів.

Роздуми про культуру як про феномен мовленнєвої компетентності в контексті полікультурного середовища призвели до бажання направити свої дослідження в площину, що містить специфічний контекст роздумів про культурні проблеми. Цей контекст є схема І. Канта, культурна атрибуція свідомості сучасної людини. Таке розуміння культури

потребує більш ґрунтового терміну, ніж «культурний феномен». Зокрема, правильніше було б використовувати словосполучення «феноменологічна культура». Тому що за допомогою наведеної схеми культура пов'язана з організацією та конструюванням «феноменів» (від латинського *constituo*) – встановлювати, формувати – одне основне поняття феноменології (Сучасна західна філософія: словник, 1998:193).

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку

Не применшуючи значення групи, наше дослідження мовленнєвої компетентності в контексті полікультурного середовища звертає основну увагу на особистість, зокрема, викладачів ЗВО. Зважаючи на сказане, полікультурна освіта має місце, коли конкретна особистість прагне зрозуміти ту чи іншу систему цінностей та поведінки. Поруч із розумінням систем цінностей інших культур полікультурна освіта передбачає відбиток власних культурних систем. Мовленнєва компетентність в контексті полікультурного середовища успішна, коли досягається інтеграція культурно відмінних (різних) систем цінностей та співпраця між вітчизняною та зарубіжною культурами (Thomas, 1988:83). Така інтерпретація мовленнєвої компетентності в контексті полікультурного середовища розкриває багатогранність цього явища та характеризується високим ступенем міждисциплінарності.

Подальшого розгляду потребують функції культури.

Література

- Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2001). Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун».
- Маркарян, Э. (1984). Культура як система: загальні теоретичні та історичні та методологічні аспекти проблеми. Питання філософії,1, с. 113-122.
- Сучасна західна філософія: словник. (1998). М.: Тон, Остожні.
- Топіха, А. (2007). Феномен культури в контексті філософії освіти. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти. Київ: ГНОЗИС.
- Kroeber, A., Kluckhohn, C. (1952). Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. New York: Vintage Books.
- Thomas, A. (1988). Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken u.Fort Lauderdale (Breitenbach).

References

- Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. (2001). Kyiv: Irpin': VTF «Perun».
- Markaryan, É. (1984). Kul'tura yak systema: zahal'ni teoretychni ta istorychni ta metodolohichni aspekty problem [ulture as a system: general theoretical and historical and methodological aspects of the problem.]. Pytannya filosofiyi,1, s. 113-122.
- Suchasna zakhidna filosofiya: slovnyk [Modern Western philosophy: a dictionary]. (1998). М.: Тон, Ostozhni.
- Торікха, А. (2007). Fenomen kul'tury v konteksti filosofiyi osvity [The phenomenon of culture in the context of the philosophy of education.]. Vyscha osvita Ukrayiny u konteksti intehratsiyi do yevropeys'koho osvitynoho prostoru: monitorynh yakosti osvity. Kyiv: HNOZYS.
- Kroeber, A., Kluckhohn, C. (1952). Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. New York: Vintage Books.
- Thomas, A. (1988). Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken u.Fort Lauderdale (Breitenbach).

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ЗА ВИБОРОМ

Шука Галина

*Закарпатський угорський інститут
імені Ференца Ракоці II
scsuka.halina@kmf.org.ua; ORCID 0000-0003-4368-5081*

У вітчизняних ЗВО, відповідно до Закону «Про вищу освіту», запроваджено концепцію person-centered teaching (навчання, орієнтоване на особистість). Одним з принципів реалізації даної концепції є гарантоване право студентів самостійно обирати щонайменше 25 % обсягу освітньої програми (ЗУ «Про вищу освіту» 2014).

Незважаючи на ряд нормативно-правових документів, які деталізували питання введення вибіркових дисциплін в освітній процес (наприклад, Лист МОН України від 13.03.2015 № 1/9-126 “Щодо особливостей організації освітнього процесу та формування навчальних планів у 2015/2016 н. р.”), публікації у фахових журналах, виступи на науково-практичних конференціях, виступи-решт, результати акредитацій, вказують на те, що ряд важливих позицій (як-от, місце вибіркової дисципліни в освітньому процесі, її мета, матеріально-технічне забезпечення, вимоги до викладача та здобувачів тощо) залишаються дискусійними.

Тому мета даної публікації – окреслити основні принципи організації викладання вибіркових навчальних дисциплін.

Як ми раніше відзначали, вибіркові навчальні дисципліни (вживаються як синонімічні також поняття «вибіркові компоненти», «навчальні дисципліни за вибором здобувача вищої освіти») пропонуються для:

1. більш повного задоволення освітніх особистісних потреб і можливостей здобувачів;
2. здійснення поглибленої підготовки за спеціальностями та спеціалізаціями;
3. забезпечення регіональних потреб у фахівцях певної спеціалізації;
4. ефективного використання кадрових, матеріально-технічних та інших ресурсів закладу вищої освіти (Шука Г.П., Безрученков Ю.В., Міхо О.І. 2022).

Отже, перший принцип: введення вибіркової дисципліни в навчальний процес повинно відповідати бодай одній з названих потреб: здобувача або ринку праці.

Очевидно, що кадрові, матеріально-технічні та інші ресурси ЗВО також покликані забезпечувати особистісний розвиток студента та підготовку кваліфікованих фахівців. Але потрібно враховувати, що, обрана таким чином і введена до переліку вибіркового, дисципліна потребує додаткової роботи по її просуванню: донесення до здобувачів очікуваних результатів навчання та перспектив їх використання в подальшому. Це дає можливість кафедрам запропонувати значний перелік дисциплін для вільного вибору.

З метою забезпечення якості освітнього процесу, цей перелік необхідно проаналізувати, враховуючи наступні критерії:

1. кадрова відповідність – визначається на підставі документів НПП про вищу освіту, науковий ступінь, наявність досвіду роботи чи / та наукових публікацій (п.37 Ліцензійних умов 2021 р.);

2. навчально-методичне забезпечення – наявність підручників та посібників, які видані не більше, ніж 10 років тому, та навчально-методичного комплексу дисципліни, розробленого викладачем, який, окрім робочої програми та силабусу, містить конспекти лекцій, методичні рекомендації до виконання практичних / семінарських занять, самостійної роботи, індивідуальні завдання, засоби діагностики та інше);

3. матеріально-технічне забезпечення для проведення лекцій, виконання практичних, лабораторних занять.

Такий підхід дає можливість не лише забезпечити високий рівень викладання вибіркового дисциплін, але й зняти цілу низку питань під час акредитації. Варто додати, що з цього переліку необхідно прибрати освітні компоненти, які є обов'язковими для вивчення, навіть якщо мова йде про інші спеціальності.

Звідси, другий принцип: в перелік вибіркового вносити лише ті дисципліни, які мають відповідне кадрове, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення і не належать до обов'язкових (нормативних).

Освітній процес будується на основі системного підходу, що передбачає взаємодоповнюваність, логічну послідовність та наступність у формуванні компетентностей майбутнього фахівця. Проте, вбудувати дисципліни вільного вибору в цю систему досить складно: в групі об'єднуються здобувачі з різним рівнем підготовки, які навчаються на різних спеціальностях.

Професійно-орієнтовані вибіркові дисципліни – це дисципліни, метою яких є здійснення поглибленої підготовки за спеціальностями та спеціалізаціями. Вони забезпечують формування фахових (спеціальних, предметних) компетентностей, що «залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю» (Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти 2017). Фахові компетентності формуються в кілька етапів, протягом тривалого часу, і передбачають поглиблення наявних знань та умінь з кожною наступною дисципліною циклу професійної підготовки. В рамках однієї дисципліни можуть формуватися лише прикладні навички, наприклад організація роботи та обслуговування в барах (дисципліна «Барна справа»), вміння виступати перед аудиторією («Ораторське мистецтво») та ін..

Тому, якщо в процесі вивчення дисциплін вільного вибору планується формування компетентностей, то вони можуть бути лише загальними – «універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку» (Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти 2017). Мова йде про формування навчально-пізнавальних та дослідницьких, комунікативних, інформаційних, соціально-трудових та інших ключових компетентностей.

Виходячи з цього, визначасмо третій принцип: в процесі вивчення дисциплін вільного вибору доцільно планувати формування прикладних навичок та загальних компетентностей.

Що стосується забезпечення потреб у поглибленій підготовці за спеціальностями та спеціалізаціями і підготовки кадрів для регіонального ринку, це питання успішно вирішується за рахунок можливості вибору блоку дисциплін. Принцип «майджор – майнор» (англ. major – minor) вперше був застосований в к. XIX ст. в США і наразі активно впроваджується низкою вітчизняних ЗВО (Габенко І.М. 2017). Суть полягає в тому, що дисципліни спеціалізації (мейджор) об'єднуються в блоки, і студентам для вибору пропонується один із трьох мейджорів, які відповідають одній із спеціалізацій. Блок складається з 4 дисциплін, які вивчаються протягом 2 років. Наприклад, для спеціальності туризм це можуть бути блоки «Міжнародний туризм», «Готельне господарство», «Медичний туризм» та ін. Непрофільюючі дисципліни, з інших галузей наук (майнор) обираються студентом на кожен семестр окремо, про що йшлося вище.

Очевидно, що запровадження принципу вибору дисциплін спеціалізації блоком обмежується кількістю здобувачів даної спеціальності. Успішне опанування дисциплінами спеціалізації передбачає наявність базових знань та умінь по даній спеціальності. Вибір між трьома блоками спеціалізації передбачає можливість розділити курс на 3 частини, якщо кількість студентів цього не дозволяє, традиційно вибір робиться на користь того блоку, який обрала більшість. Очевидно, що це є порушенням прав студента на формування особистої траєкторії навчання.

Отже, принцип четвертий: профільні вибіркові дисципліни для забезпечення спеціалізації при достатній кількості зацікавлених здобувачів доцільно поєднувати в блоки.

Ми розділяємо позицію науковців (Сидоренко О.В., Денисенко О.М. 2021), які підкреслюють відповідальність студента за планування та реалізацію своєї освітньої траєкторії, і звертають увагу на зміну в цьому процесі позиції викладача: він перетворюється на фасилітатора, своєрідного помічника, консультанта. На жаль, здобувачі приходять з різним рівнем усвідомленості та готовності до самостійної навчально-пізнавальної, творчої діяльності. Відповідно, викладання вибірових дисциплін вимагає застосування інших форм і методів навчання, які тяжіють більше до накопичення різних завдань та видів робіт, ніж до звичного підсумкового контролю.

Наприклад, серед основних рекомендацій викладачам можуть бути наступні:

- подання інформаційного матеріалу в логічній послідовності (кожен наступний витікає з попереднього), невеликими блоками, супроводжуючи потрібними алгоритмами (алгоритм повинен показати зразок дій під час роботи з даним видом інформації) – студент повинен чітко розуміти, що він має робити на даному етапі, в кожному конкретному завданні;

- велика кількість ілюстрацій, таблиць, відеоматеріалу, які повністю розкривають зміст теми і дозволяють не лише задіяти максимум способів засвоєння інформації, але й зробити це самостійно в зручній для здобувача час;

- наявність блоку завдань для самоперевірки – здобувач вчиться оцінювати свої потенційні можливості, критично аналізувати отриманий результат, бачити свої помилки, шляхи вдосконалення.

Очевидно, що це далеко не повний перелік особливостей викладання вибірових дисциплін. Методи викладання будуть залежати від

мети дисципліни, знань та вмінь викладача, що актуалізує питання кадрової відповідності. Але це не заважає сформулювати наступний, п'ятий, принцип організації викладання дисциплін за вибором: відповідальність за реалізацію навчального процесу покладається на студента, тоді як викладач виконує функцію фасилітатора, консультанта.

Отже, ефективність організації вивчення вибіркового дисциплін визначається принципами: 1) введення вибіркової дисципліни в навчальний процес повинно відповідати потребам здобувача та / або ринку праці; 2) в перелік вибіркового вносити лише ті дисципліни, які мають відповідне кадрове, навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення і не належать до обов'язкових (нормативних); 3) в процесі вивчення дисциплін вільного вибору доцільно планувати формування прикладних навиків та загальних компетентностей; 4) профільні вибірково дисципліни для забезпечення спеціалізації при достатній кількості зацікавлених здобувачів доцільно поєднувати в блоки; 5) відповідальність за реалізацію навчального процесу покладається на студента, тоді як викладач виконує функцію фасилітатора, консультанта.

Література

- Габенко, І. М. (2017). Аналіз освітніх тенденцій та перспектив розвитку вищої технічної освіти. *Інженерні та освітні технології*, 2 (18), С. 27–33. URL : <http://eetecs.kdu.edu.ua> (дата звернення 9 березня 2023).
- Закон Про вищу освіту 2014 (Верховна Рада України). *Офіційний сайт Верховної Ради України*. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 9 березня 2023).
- Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, 2017. (Міністерство освіти України). *Офіційний сайт Міністерства освіти України*. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf> (дата звернення 9 березня 2023).
- Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності 2015 (Кабінет Міністрів України). *Офіційний сайт Верховної Ради України*. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення 9 березня 2023).
- Сидоренко, О.В. і Денисенко, О.М. (2021). Мовні вибіркові дисципліни та їх роль у формуванні комунікативних компетентностей як складова особистісно-орієнтованого навчання. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи. збірник статей VI Міжнар. наук.-практ. конф., (25–26 листопада 2021, Полтава)*. Полтава, С. 264–268.
- Щодо особливостей організації освітнього процесу та формування навчальних планів у 2015/2016 навчальному році 2015 (Міністерство освіти України). *Офіційний сайт Верховної Ради України*. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-126729-15#Text> (дата звернення 9 березня 2023).
- Щука, Г. П., Безрученков, Ю. В. і Міхо, О. І. (2022). Визначення змісту вибіркової дисципліни з туризму. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. Вип. 28. С. 147–151.

References

- Habenko, I. M. (2017), Analiz osvitynih tendentsii ta perspektyv rozvytku vyshchoi tekhnichnoi osvity [Analysis of educational trends and prospects for the development of higher technical education]. *Inzhenerni ta osvityni tekhnologii* [Engineering and educational technologies], no. 2 (18), 27–33. Retrieved from <http://eetecs.kdu.edu.ua> [in Ukrainian]. (2023, March, 9).
- Zakon Pro vyshchu osvitu 2014 (Verkhovna Rada Ukrainy). [Law on Higher Education (2014) (Verkhovna Rada of Ukraine)]. Ofitsiynyy sayt Verkhovnoyi Rady Ukrayiny. [The official website of the Verkhovna Rada of Ukraine]. Retrieved from : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian]. (2023, March, 9).
- Metodychni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity 2017 (Ministerstvo osvity Ukrainy). [Methodological recommendations for the development of higher education standards 2017, (Ministry of Education of Ukraine)]. Retrieved from : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf> [in Ukrainian]. (2023, March, 9).
- Pro zatverdzhennia litsenziynykh umov provadzhennia osvitnoi diialnosti 2015 (Kabinet Ministriv Ukrainy). [On the approval of the Licensing conditions for conducting educational activities 2015, (Cabinet of Ministers of Ukraine)]. Retrieved from : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]. (2023, March, 9).

- Sydorenko, O.V. i Denysenko, O.M. (2021) Movni vybirkovi dystsypliny ta yikh rol u formuvanni komunikatyvnykh kompetentnosti yak skladova osobystisno-orientovanoho navchannia [Language selective disciplines and their role in the formation of communicative competences as a component of person-oriented education]. *Aktualni pytannia linbistyky, profesiinoi linbvodydaktyky, psykholohii i pedahohiky vyschoi shkoly: zbirnyk statei VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf., (25–26 lystopada 2021, m. Poltava)*. [Topical issues of linguistics, professional linguistic didactics, psychology and pedagogy of higher education: a collection of articles VI International. science and practice conference, (November 25–26, 2021, Poltava)], 264–268. [in Ukrainian].
- Shchodo osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu ta formuvannia navchalnykh planiv u 2015/2016 navchalnomu rotsi 2015 (Ministerstvo osvity Ukrainy). [Regarding the peculiarities of the organization of the educational process and the formation of curricula in the 2015/2016 academic year 2015 (Ministry of Education of Ukraine)]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-126729-15#Text> [in Ukrainian]. (2023, March, 9).
- Shchuka H. P., Bezruchenkov Yu. V. i Mikho O. I. (2022), Vyznachennia zmistu vybirkovoi dystsypliny z turyzmu [Determining the content of the elective discipline in tourism]. *Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriiia pedahohichna*. [Collection of scientific works of Kamianets-Podilskiyi National University named after Ivan Ohienko. Pedagogical series]. Vol. 28. P. 147–151 [in Ukrainian].

**INKLÚZIÓ – LELKI EGÉSZSÉG –
EGÉSZSÉGTUDATOSSÁG – PERSPEKTÍVÁK
ІНКЛЮЗІЯ – ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я –
УСВІДОМЛЕНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я –
ПЕРСПЕКТИВИ
INCLUSION – MENTAL HEALTH – HEALTH
AWARENESS – PERSPECTIVES**

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

Атрощенко Тетяна

*Мукачівський державний університет
tatiyana05071976@gmail.com; ORCID 0000-0003-4595-1662*

Тенденцією сучасного суспільства є прагнення до забезпечення доступності усіх його ресурсів для осіб з особливими освітніми потребами. Відповідно, інклюзивна освіта інтенсивно входить у практику школи, ставлячи перед нею ряд непростих завдань. Стаючи на шлях розвитку інклюзивної практики, заклади загальної середньої освіти мають на меті створення спеціальних умов для розвитку та соціальної адаптації учнів з особливими освітніми потребами (далі - ООП) та їхніх однолітків. Неоціненною у цьому процесі є роль керівників, оскільки саме від їхнього професіоналізму та сформованої належним чином інклюзивної компетентності залежить налагодження успішної співпраці з батьками та фахівцями, підтримка педагогів, створення такого безпечного освітнього середовища, у якому кожен учень може досягти успіху, де враховуються індивідуальні особливості кожної дитини, кожної родини тощо.

Досліджуючи формування готовності керівників закладів загальної середньої освіти до впровадження інклюзивної освіти, розкриємо сутність найбільш актуальних трактувань понять «інклюзивна освіта» та «інклюзивна компетентність».

Дефініція «інклюзивна освіта» вперше була використана у Саламанській декларації і базується на принципах – базових вимогах, що забезпечують її ефективність: кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності й освітні потреби; усі діти мають навчатися разом у будь-яких випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними; заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види і темпи навчання; заклади освіти повинні забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, стратегії викладання,

вживаючи організаційних заходів; діти мають отримати будь-яку додаткову допомогу, яка зможе знадобитися їм в освітньому процесі; інклюзивна освіта – найефективніший засіб, що гарантує солідарність, співучасть, взаємодопомогу, розуміння між дітьми (Саламанська декларація, 1994).

Згідно із трактуванням А. Колупасвої, О. Таранченко, інклюзивна освіта (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середо вища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Концепція інклюзивної освіти, як стверджують автори, відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти – цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних закладах освіти корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовленнєвому, соціальному й емоційному розвитку дітей з ООП. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з ООП і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з ООП та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги (Колупасва, Таранченко, 2016, 47-48).

Одним із актуальних для нашого дослідження є термін «інклюзивна компетентність». Н. Фіголь під інклюзивною компетентністю розуміє вид професійної компетентності, що забезпечує ефективне здійснення інклюзивної діяльності. Авторка відзначає, що інклюзивна компетентність може бути сформована тільки в процесі здійснення студентами інклюзивної діяльності, яка повинна пронизувати весь освітній процес у закладі вищої освіти (Фіголь, 2020). Науковці вказують на вагомість таких складових інклюзивної компетентності керівника: мотиваційна, когнітивна, операційна. Мотиваційна складова передбачає психологічну готовність директора до спільного навчання дітей з ООП та типовим розвитком; його позитивну налаштованість до запровадження в закладі інклюзивного навчання. Когнітивна складова містить фахові знання про психофізичні особливості дітей з ООП; специфіку їхнього навчання та корекційно-розвиткових послуг; цілісність психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії; особливості внутрішкільного контролю; шляхи формування інклюзивного

простору в закладі. Операційна - володіння необхідними вміннями для виконання функцій, передбачених законодавством для керівника інклюзивного закладу (Миронова, Буйняк & Плохотнюк, 2018).

Відповідно до сучасних тенденцій розвитку інклюзивної освіти погоджуємося з І. Кучинською щодо необхідності формування нової системи управління, бачення її пріоритетних напрямів, а це означає, що потрібно звернути увагу на особу самого керівника, його особисту та професійну відповідність тим цінностям й критеріям, які дадуть можливість визначити ступінь його потенційних можливостей у справі формування компетентного педагогічного середовища. Саме тому сьогодні, як ніколи гостро постає питання наявності у сфері освіти менеджера-новатора, інтелектуала й інтелігента, особистості, яка має достатньо практичного досвіду керівника, високий рівень знань, умінь і навичок, якісної й ефективної підготовленості, управлінського мислення, творчого і морального потенціалу. Сучасний керівник закладу освіти, як вважає дослідниця, повинен бути гуманною, духовною, творчою особистістю, яка прагне створити в освітньому закладі атмосферу відкритості й відповідальності, бути для своїх підлеглих моральним авторитетом, повинен прагнути розвивати позитивний імідж закладу, здійснювати економічну і правову компетентність в управлінні та дотримуватись демократичних відносин, суспільних норм та статутних правил з усіма учасниками освітнього процесу (Кучинська, 2019, 60).

У Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти (2018) зазначено, що до складу Команди супроводу дитини з ООП у закладі загальної середньої освіти входить, як один із постійних учасників, - директор. Основні функції учасників Команди супроводу, зокрема адміністрації закладу освіти: формування складу Команди супроводу; призначення відповідальної особи щодо координації розроблення ІПР; організація роботи Команди супроводу; контроль за виконанням висновку ІРЦ; залучення фахівців (в тому числі фахівців ІРЦ) для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП; контроль за виконанням завдань учасниками Команди супроводу своїх функцій; розроблення спільно з іншими учасниками Команди супроводу індивідуального навчального плану дитини з ООП; залучення батьків дитини з ООП до розроблення і погодження ІПР; оцінка діяльності педагогічних працівників, залучених до реалізації ІПР; моніторинг виконання ІПР.

Актуальною для нас є думка З. Удич, згідно з якою керівник закладу загальної середньої освіти має виконувати такі функції: іміджеву (створення позитивного первинного уявлення про особливості освітнього закладу; втілення політики відкритості та доступності); мотиваційну (стимулювання педагогів до самоосвіти та участі в організованому навчанні та підготовки до роботи в умовах інклюзії); організаційну (створення умов для проведення навчального процесу та виховних заходів; залучення до мультидисциплінарної команди інших фахівців та батьків), аналітичну (проведення внутрішнього аудиту та його аналіз на предмет доступності, якості освітнього процесу, ефективного використання ресурсів), управлінську (спрямування зусиль на досягнення поставленої мети щодо реалізації принципів інклюзивної освіти), превентивну (попередження негативних проявів у педагогічному та учнівському колективі школи щодо осіб з особливими освітніми потребами), тимблдінгову (teambuilding) (формування ефективної мультидисциплінарної команди фахівців, які здійснюють супровід учнів із особливими освітніми потребами; виявлення і реалізація особистісного потенціалу фахівців команди; формування здатності швидко приймати командні рішення в критичних та нестандартних ситуаціях), рекреаційну (забезпечення умовами якісного дозвілля, відпочинку, психофізичного відновлення), комунікативну (налагодження комунікації між усіма суб'єктами едукативного процесу освітнього закладу; застосування різних засобів комунікації; здійснює зв'язок з громадськістю, координує роботу з батьками (особами, які їх замінюють)); захисну (захист законних прав та інтересів усіх вихованців, в тому ж числі з числа соціально вразливих груп (дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, зі статусом інвалідності) та інші (Удич, 2019).

Послуговуємося виокремленими Н.Фіголь критеріями готовності до інклюзивної діяльності, серед яких: усвідомлення необхідності виконувати соціально-педагогічну діяльність; готовність до подолання невдач; упевненість у тому, що виконувана діяльність принесе позитивні результати; знання фахових і методичних матеріалів; здатність до професійної рефлексії; наявність реактивного мислення для розв'язання нестандартних ситуацій: схильність до творчості; наявність особистісно значущих якостей, необхідних для виконання соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти; бажання допомогти розкрити потенціал учнів (Фіголь, 2020).

Отже, інклюзивна компетентність є однією з основних умов ефективності впровадження інклюзивної освіти, оскільки забезпечує формування готовності керівника закладу загальної середньої освіти до впровадження інклюзивної освіти. Підсумовуючи вищезазначене уважаємо, що інклюзивна компетентність може бути окремим компонентом професійної компетентності (окрім традиційних - управлінського, педагогічного, комунікативного, діагностичного, дослідницького), або входити у склад управлінської компетентності керівника закладу загальної середньої освіти, адже її зміст забезпечує реалізацію завдань інклюзивної освіти загалом та ефективного виконання керівником обов'язків щодо їх реалізації.

Література

- Колупасва А. А., Таранченко О. М. (2016). «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія]. Київ: ТОВ «АТОПОЛ». 152 с.
- Кучинська І. О. (2019). Керівник у сфері освіти: інтелігент, інтелектуал, менеджер-новатор. Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАНП України [гол. ред. Лабунець В.М.], Кам'янець-Подільський. № 27 (2-2019). С.59-63.
- Миронова С.П., Буйняк М.Г., Плохотнюк Н.С. (2018). Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу. Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки). Вип.11. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n11-2018/mironova-sp-bujnjak-mg-plohotnjuk-ns-profesijna-kompetentnist.html>
- Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text
- Удич З.І. (2019). Інклюзивна складова професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15684/1/Udych.pdf>
- Фіголь Н.А. (2020). Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С.199-202.

References

- Kolupaeva A. A., Taranchenko O. M. (2016). Inklusyivna osvita: vid osnov do praktyky. ["Inclusive education: from basics to practice"]: Monographiia. Kyiv: "ATOPOL" LLC. 152.
- Kuchynska I. O.(2019). Kerivnyk u sferi osvity: intelihent, intelektual, menedzher-novator [Manager in the field of education: intellectual, intellectual, manager-innovator]. Pedagogichna osvita: teoriya i praktyka: zbirnik naukovih prats' Kam'yanets'-Podil's'kyu natsional'nyy universytet imeni Ivana Ohiyenka. Vol. 27, pp.59-63.
- Myronova S.P., Buynyak M.G., Plohotnyuk N.S. (2018). Profesiyna kompetentnist' kerivnyka yak umova stvorennya inklyuzyvnoho prostoru zakladu. [Professional competence of the manager as a condition for creating an inclusive space of the institution]. Aktual'ni problemy korektsiyanoi osvity. Available at: <https://aqce.com.ua/vipusk-n11-2018/mironova-sp-bujnjak-mg-plohotnjuk-ns-profesijna-kompetentnist.html>
- Salamans'ka deklaratsiya pro pryntsyipy, polityku ta praktychnu diyal'nist' u haluzi osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta Ramky Diy shchodo osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. [Salamanca Declaration on Principles, Policy and Practice in the Education of Persons with Special Educational Needs and Framework for Action on the Education of Persons with Special Educational Needs]. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text
- Udych Z.I. (2019). Inklusyivna skladova profesiynoyi kompetentnosti kerivnyka zakladu zahal'noyi seredn'oyi osvity [An inclusive component of the professional competence of the head of a general secondary education institution]. Available at: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15684/1/Udych.pdf>
- Figol N.A. (2020). Inklusyivna kompetentnist' pedahoha: teoretychnyy aspekt [Inclusive competence of the teacher: theoretical aspect]. Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedagogichni nauky: realiyi ta perspektyvy. pp.199-202.

MENTÁLHIGIÉNÉS TÁMOGATÓ CSOPORT LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN

Bergbauer-Olasz Emőke

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszék
bergbauer.olasz.emoke@kmf.org.ua*

Bevezetés

Háborús konfliktus terheli mindennapjainkat, a Kárpátalján maradtak a háború okozta traumát ugyan közvetve érzik a bőrükön, mégis legtöbben javarészt a félelemből, a bizonytalanság érzéséből táplálkozó szorongásos tünetekre panaszkodnak. Főiskolai hallgatóink mindezek mellett az életkori normatív krízissel is találkozhatnak, s a főiskolai, egyetemi életbe való belépése során, az otthon elhagyásának tényével, ennek nehézségeivel is szembe kell nézniük.

A közösségi lét, a társak jelenléte és támogatása, valamint a szülőkhöz, családdhoz való kötődés kulcsfontosságú a serdülőkort tekintve. Számos vizsgálat is alátámasztja, hogy a fiatalok saját életükkel való elégedettségére milyen fokú befolyással bírnak korábbi tapasztalataik és kapcsolataik. Tulajdonképpen ezek a társas erőforrások nyújtanak segítséget az új helyzetekhez való adaptációban és a stresszel való megküzdésben. A közösség egyfajta biztonságot nyújtó bázisa a serdülőnek (Frenkl – Rajnik 2011).

Hivatásunk gyakorlása során tapasztaljuk, hogy a hallgatókra nehezedő mindennapi stressz szinte elkerülhetetlen. Számos lehetőség kínálkozik különféle prevenciós programok szervezésére, melyek létrehozásával lehetőséget biztosíthatunk a hatékony megküzdési stratégiák elsajátítására, ezzel együtt a fiatalok maladaptív magatartásmódjai rögzítésének elkerülésére. Legfőképpen azt a komponenst ragadja meg a tanulmány, amely a közösség megtartó erejét hangsúlyozza. Az ember társas lény, s mivel a közösség egyfajta biztonságot nyújtó bázisa a serdülőnek, ennek függvényében olyan lehetőségeket kell kínálnunk fiataljainknak, amelyekben új perspektívára találhatnak. A közösségi létforma megélése terápiás jelleggel bírhat a hallgatók számára (Fodor 2001). Az egyedüllét, a szeretethiány, az elfogadás hiánya nem múlik el nyomtalanul, lelki sérüléseket okoz. Egy mentálhigiénés projekt keretén belül elindított támogató csoport egy adott felsőfokú intézményben innovatív kezdeményezés, melynek fő célja felhívni a figyelmet a lelki egészség megőrzésének fontosságára,

a lemorzsolódási mutatók csökkentésére, hiszen a hallgatói közösség számára létrehozott támogató csoportban egyértelműen megélhető a valahova tartozás érzése, a megértéssel és elfogadással, megtartó erejével együtt.

Problémafelvetés

A felsőoktatásba került hallgatóknak a beilleszkedés nehézsége mellett is óriási feladattal kell megbirkózniuk – meg kell tanulniuk alkalmazkodni a felsőoktatási rendszerhez, meg kell felelniük a tanulmányi követelményeknek, amely a tapasztalatok alapján számos esetben korai lemorzsolódással jár. A hallgatók nehezen viselik a tanulással, a záró dolgozatokkal együtt járó stresszt, a túlhajszolás miatt az órapárokra kimerültek, nehezen koncentrálnak. A beilleszkedési nehézségek és a vizsgaidőszak okozta stresszhelyzetek megélése mellett egy-egy családi háttérproblémával is szembe kell nézniük, melyből számos esetben leginkább a közösséghez tartozás érzésének megélése után vágyakoznak. Egy korábbi szükségletfelmérésünk tapasztalatai azt mutatták, a hallgatók nem érdektelenek, csupán más módszereket igényelnek. A hallgatóknak hiányzik egy közös „fészek”, ahová heti rendszerességgel eljárhatnak, az együttes élmény átélése mellett olyan életkorukat érintő témákról beszélhetnek, amelyekről otthon nem volt alkalmuk (lelki ellenálló képesség fejlesztése, stresszkezelés, emberi kapcsolatok, család, párkapcsolat, társas viselkedés). Jelezték, szívesen néznek filmet a nevezett témákban, melyet beszélgetés követne, emellett olyan csoportos játékokban, gyakorlatokban vennének részt, amelyek tapasztalatai segítenek a mindennapok nehézségeivel kapcsolatos megküzdésben (Bergbauer-Olasz 2021).

A felsőfokú intézmény bázisán elindított projekt elsődleges célcsoportjának az első és második évfolyamra beiratkozott hallgatókat érdemes megszólítani és számukra mentálhigiénés támogató csoportot szervezni. A mentálhigiénés projekt kiemelt célja a hallgatói lemorzsolódás csökkentése, további célkitűzése, hogy alkalmi lehetőséget nyújthassanak a hallgatóknak az erőforrásaik felfedezésére, a coping stratégiák mozgósítására, az érzelmi töltekezésre, s ezek által kapcsolataik rendezésére. Kiemelten fontos megjegyezni, hogy a folyamatosan és rendszerességgel elindított csoport az egészséges/egészségtudatos felsőfokú intézmény felé vezető út egyik első lépése lehetne, működése e koncepciót támogatja.

Az identitáskriszis megélése mellett fiataljainknak a főiskolai, egyetemi életbe való belépése során, az otthon elhagyásának tényével, ennek nehézségeivel is szembe kell nézniük. A pszichológiai szakirodalomban találkozhatunk olyan nézetekkel, mely szerint az otthon elhagyása gyászreakcióhoz hasonló

tüneteket produkálhat az egyéneknél. Az ehhez kapcsolódó elméletekre talá-lunk utalást Freud gyászdefiníciójánál, de világosabb párhuzamot a helyvesztés és a fontosabb személyek elvesztésének hatására keletkező gyászmunka kapcsán Fried nyújtott pszichodinamikus elméleteiben az 1960-as években. Véleménye szerint az egyén számára fontos hely elhagyása egyfajta szakadást eredményez a folytonosságélményben (Horvát 2012).

Környezetpszichológiai vizsgálatok támasztják alá, hogy az emberek érzelmileg kötődnek a közvetlen környezetük, otthonuk iránt, s annak elhagyásával olyan szintérből lépnek ki, amely védő funkcióval rendelkezik és autonómiaérzést biztosít számukra (Wang – Davis et al. 2017). Chawla (1992) a koragyerekkortól serdülőkorig zajló helykötődési mintázatokat figyelte meg. Azt találta, hogy egy gyermekben boldogság látszik, ha olyan helyen van, ahol otthon érzi magát, ugyanakkor a hely elhagyásakor distressz tüneteket produkál. Megfigyelései során szoros összefüggést talált a szocializáció és helyhez való kötődés között, egymás kiegészítőiként is nevezte őket. Hasonló elképzelésekkel találkozhatunk Marcus (1992) munkáiban, miszerint a gyermek érzelmi-környezeti tapasztalatai nagyban befolyásolják felnőttkori lakhely választását, annak berendezését. A hely tulajdonképpen a személyessé vált tér, melyhez a jelentést a környezetből, a társas kapcsolatokból szerzett élmények adják (Tillmann – Tobin et al. 2018). A helyhez kapcsolódó pszichológiai kötelek kialakulásában a környezeti múlt, a helybe vetett hit kollektív tapasztalata, valamint a közös elbeszélésekben megjelenő jelleg játszik nagy szerepet (Dúll 2009). Horvát tanulmányában részletesen elemzi azt a bizonyított tézist, mely szerint mind az elsődleges, mind a másodlagos territóriumok elhagyása, annak tényleges vagy pszichológiai megsemmisülése, a fontos társak elvesztéséhez hasonló gyászt hív elő. A lakóhelyelhagyást követő veszteség-feldolgozást kutatva háromszakaszos modellt dolgozott ki. Az első szakaszt az el nem fogadás és tudomásul nem vétel jellemzi, a második tulajdonképpen a tudatosítás szakasza, amelyben az elhagyott helyhez való kötődés és/vagy az elutasítás jellegzetességei egyaránt megjelenhetnek. A harmadik stádiumban a veszteség okozta élmények integrálódnak a személyiségbe. Hasonló eredményt tapasztaltak a lakóhelyüktől távol tanuló diákokkal végzett vizsgálatok során. A fontos társak elvesztése, valamint a helyvesztést követően a diákoknál jelentős egyéni eltérések mutatkoztak a gyászmunka időbeli lefutásában, annak súlyosságában és a veszteség feldolgozási szakaszok meglétében (Horvát 2012).

Ehhez hasonló érzésekkel kerülnek főiskolásaink intézményünkbe, kollégiumokba kerülésük után többségük hetente egyszer tud csak hazautazni az otthonába. Fontos megjegyeznünk, hogy az új terek is képesek a fenti kontextusban

említett helyekké változni. Az új környezet, terek minőségéről és az ahhoz való megfelelésről alkotott elképzelések annak függvényében változnak, mely mértékben befolyásolják személyes céljaikat és tevékenységüket (Dúll 2009).

A megküzdés fogalmának körüljárására és tisztázására számos pszichológiai modellt alkottak meg a kutatók. Freud írásaiban még azt találjuk, hogy az ego feladataihoz tartozik felvenni a külvilággal kapcsolatos fenyegetéseket, s abban az esetben, ha képtelen eleget tenni ennek a feladatnak, védekező manővereket alkalmaz. Az elhárító mechanizmusok alkalmazása valójában a megküzdés kudarcának a következménye (Carver–Scheier 2006). A coping fogalmát elsőként lánya, Anna Freud (1944) említi, többször is említésre kerül, hogy a problémák kezelésére az ego számára más lehetőségek is adóttak. Az analitikusok közül a coping fogalmának legbehatóbb elemzésével Haan (1977) foglalkozott, aki különbséget tett a megküzdés és védekezés meghatározása között. Véleménye szerint a megküzdés pozitív töltetű, magában foglalja a célt és a választást, míg a védekezés neurotikus egomanőver. Olyan megközelítés is létezik, amely a személyiségvonások tekintetében vizsgálja a coping fogalmát. E modell szerint a nehézségek kezelésének módját, a megküzdést, a személyiség stabil vonásának tekinthetjük. Az emberek eszerint életük során olyan védekező manővereket, megküzdési stratégiákat dolgoznak ki, amelyeket alkalmazni tudnak a stresszel kapcsolatban (Daga–Kempis 2021). A személyiség öt alapidimenziója (extroverzió, barátságosság, neurotikusság, lelkiismeretesség, nyitottság) határozza meg a stressz kapcsán fellépő fenyegetettség jelentőségének megítélését (Oláh 2004).

A serdülőkorban a stressz terheltség mellett módosul és bővül az egyén megküzdési repertoárja, amely determinálja a felnőttkori viselkedésmintákat, s ezzel együtt a testi-lelki egészséget (Breik – Zaza 2019). A megküzdési stratégiák, a reziliencia szignifikáns szerepet töltenek be a hatékony stresszoldásban. A reziliencia olyan személyiségijegyet jelent, amely szorosan kapcsolódik az alkalmazkodási képességekhez, többek között pozitív énkép, empátia, optimizmus jellemzi. Frydenberg (2008) serdülőkkel végzett vizsgálatai rámutatnak arra, hogy a problémamegoldásra fókuszáló coping módszert alkalmazó személyek boldogabbak és elégedettebbek az életükkel, mint önvádoló, távolítás-visszahúzódotást alkalmazó társaik.

A nagyfokú stressz különösen abban az esetben veszélyes a serdülőre nézve, ha repertoárjában nagyrészt a maladaptív megküzdési stratégiák szerepelnek, ilyenkor megnő az esély az adaptációs problémák megjelenésére. Ezzel együtt a maladaptív copingtechnikák rendkívül szoros kapcsolatba hozhatók az olyan káros szenvedélyekkel, mint a dohányzás és az alkoholfogyasztás.

MacCann és mtsai (2012) arra a következtetésre jutottak vizsgálataik során, hogy a fokozott stresszterheltség nemcsak az étellel, hanem az iskolával való elégedettséget is rontja, valamint negatív hatással van az iskolai kimenetelre (Iqbal–Akram et al. 2021). A társas támogatás és a coping stratégiák közötti nyilvánvaló kapcsolat meglétét támasztja alá a segítségkérés, vagy a visszahúzódnak momentuma. A hatékony segítségkérés alkalmazkodási folyamatok erősödését támogatja, ezzel szemben a visszahúzódnak viselkedés megrekeszti az adaptációt (Pikó–Hamvai 2012).

A közösségi lét, a társak jelenléte és támogatása, valamint a szülőkhöz, családhoz való kötődés kulcsfontosságú a serdülőkort tekintve, a rezilienciafaktorok egyik fontos pillérét tulajdonképpen az egészséges kapcsolatok alkotják (Donders 2022). A fentiekben tárgyalt vizsgálatok is alátámasztják, a fiatalok saját életükkel való elégedettségére milyen fokú befolyással bírnak korábbi tapasztalataik és kapcsolataik. Tulajdonképpen ezek a társas erőforrások nyújtanak segítséget az új helyzetekhez való adaptációban (Camara–Bacigalupe 2017) és a stresszel való megküzdésben (Berghauer–Olasz 2016).

A közösség egyfajta biztonságot nyújtó bázisa a serdülőnek: „A kortárs csoport a kísérletezés, a szerepek kipróbálásának terepe. S csoport biztosította lehetőségek, a benne elfoglalt pozíció »rangja« kivédhetik az egyén krízisre adott regresszív megoldásait. A kortárs csoportban a szubkultúra értékendjének, normáinak megfelelően a korábbi viselkedésminták újraértékelődnek, a jelenben folyó azonosulásokkal ötvöződnek. Az identitás biztonságos átélése csoporton belül történhet csak meg. A serdülőkorai identitás alakulásának útját és módját megszabja, hogy a tágabb társadalom milyen átmenetet tesz lehetővé a szociális játéktól a felnőtt munkájáig” (idézi Frenkl – Rajnik 2011, 112 p.).

Az ember életét közösségi életben éli, miközben különféle áttekinthetetlen kapcsolatrendszerben elhelyezkedő társas alakzathoz tartozik (Méreai 1988).

Az érdeklődésünk középpontjában a kiscsoportok, az azon belül zajló segítő folyamatok, lehetőségek ezen a szintén érik el a tetőpontot. Buda Béla gondolatával értünk egyet, amikor azt összegző gondolatában olvassuk: „A legfőbb gyógyító eszköz azonban a csoport... A közösség voltaképpen mindig kis csoportokon át válik valósággá, a kis csoporton át kötődik az ember a nagyobb közösségi alakzatokhoz. A szomszédságban a közvetlen környezet a döntő tehát a legközelebb lakó néhány család, a munkahelyen a munkatársi (ún. informális) baráti és ismerősi kör, a hobbik szórakozások, sportok stb. eleve kis csoportokban folynak, csakúgy mint – jól érthető gyakorlati okok miatt is – az oktatás, tanítás” (Buda 1994, 182).

A csoportban rejlő értékek, valamint személyiségfejlesztő szerepének felismerése már a múlt század elején megjelent a világban. A USA-ban Pratt

iskolai módszerrel gyógyította a tbc-ben szenvedő betegeit. Ülésein általában 10–20 beteg vett részt, akik gyógyulásában a pszichológiai dinamika játszott meghatározó szerepet (Szilágyi 2004). Bécsben Moreno alakít színjátzó csoportot gyermekek számára; az oroszoknál Makarenko, az angoloknál Neil szervezi át a pedagógiai gyakorlatot. A csoportpszichoterápia a harmincas években vetette meg lábát Európában és Észak-Amerikában, ehhez kapcsolódóan alakítja meg ugyancsak Moreno pszichodráma rendszerét (Riva – Grassi et al. 2020). A második világháború utáni éveket követően jöttek létre a mai értelemben vett önismereti csoportok. Először az Egyesült Államokban, a faji ellentétek kiéleződésével vált szükségessé egy olyan program létrehozása, amely vezetőknek segít a problémák kezelésében. Lewin így alkotta meg programját, mely később kiváló kiindulási alapjául szolgált az interperszonális (Bryan 2021) és vezetői készségek fejlesztése érdekében létrehozott T-csoportok működtetésének.

A 60-as években a kaliforniai Esalen Intézet, majd a Nyugati Viselkedéstudományi Intézet megalakulásával bővíthettek segítségre irányuló technikák: így a nonverbális technikák, fantáziatechnika, mozgásos terápia is beépülhetett a rendszerbe. Maslow, Rogers, Perls, Schutz és Bach tevékenysége révén elindult az encounter mozgalom. Rogers elhagyta a T-csoport elnevezést, helyette az encounter alapcsoport megnevezéssel hirdette önismereti csoportját (Rudas 2001). Napjainkban számos olyan segítő műfaj és csoport létezik, melyek célja a csoporttagok elaborációjának, fejlődésének elősegítése.

Rendkívül nagy hatást gyakorol a hallgatókra a háborús krízis, az emellett rájuk nehezedő mindennapi stressz szinte elkerülhetetlen, prevenció programok létrehozásával és lehetőséget biztosítva a hatékony megküzdési stratégiák elsajátítására, a fiatalok elkerülhetnék a káros magatartásmódok rögzítését. Ennek függvényében olyan lehetőségeket kell kínálnunk fiataljainknak, amelyben perspektívára találnak.

A támogató csoportok részben hasonlítanak az önsegítő közösségekhez. Nagyszabású expresszív funkciókat látnak el, ahol a csoport miliője lehetőséget kínál a személyiségfejlődésre, az azonosságtudat pozitív átértékelődésére. Emellett alkalom nyílik a társas élethez szükséges készségek begyakorlására, az őszinte és hiteles kommunikációra, az empátia és tolerancia fejlődésére, valamint a kompetenciatudat pszichológiai előnyére (Csepeli 2005). A támogató csoportok rendelkeznek vezetővel, s általában valamely szervezetten keretein belül működnek. A vezető, nagy előfordulással, valamely segítő területen végzett szakember. A csoportok szerteágazó célkitűzései a támogató csoport esetében némiképp kanalizálódnak, főként a pszichés támogatás dominál.

A lelki problémákkal való megbirkózásban kínál támaszt nemcsak azzal, hogy a csoport tagjai mind hasonló cipőben járnak, de azzal is, hogy kapcsolatot kínálnak. Yalom támogató csoportok tagjait kérdezte arról, hogy miben látják csoportjuk eredményességét. Azt találta, hogy a legfontosabbak voltak a kapcsolati interakciók, melyen belül fontosnak érzik, mások problémájának meghallgatása mellett segítséget kapjanak a többiektől, hogy nincsenek egyedül és szeretetet és törődést tapasztalnak a csoporton belül (Barcy 2012).

A közösség a mai társadalomban egyértelműen mentálhigiénés tényező, ennek fejlesztése mindnyájunk érdeke (Buda 1994). Speciális közösségi támogatások sorát hívhatjuk életre egy felsőfokú intézményben, célunkká válhat egy egészségtudatos felsőfokú intézmény koncepciója köré szervezni a programokat. Emellett fontos egy javarészt felmérés útján lezajló adatbázis létrehozása is. A tervezett felmérés fő szempontjai lehetnek intézménybe kerülés, beilleszkedés kérdése, a stresszkezelés, vizsgaidőszak, lemorzsolódási mutatók, a „kreditneurózisok” jelenléte a különböző szakokon, a drogkérdés, a megélhetés, SES, valamint a hivatásgondozás és pályaszocializáció.

Minden évfolyamon más és más igény jelenik meg. Az igények felmérése után ennek megfelelően lehet alakítani az egészségtudatosság koncepcióját, megtervezni az intervenciós folyamatokat. Különösen fontos feladatként jelenik olyan programok szervezése, amely a lelki egészség köré szerveződik.

Egy mentálhigiénés projekt elindítása előtt minden esetben célszerű szükségletfelmérést végezni az adott intézményben. A szükségletfelmérést végezheti az intézmény pszichológusa, aki pszichológiai szakszolgálat alkalmazottja is egyben. A megnevezett igényeknek megfelelően lehet kiépíteni a további tervezetet egy mentálhigiénés támogató csoport létrehozására, ahol a hallgatók megerősödnek érzelmileg, s ezáltal képessé válnak kapcsolataik rendezésére, valamint energiáikat sikeresen csoportosítanák át a stressz- és konfliktusok kezelésére. A támogató csoport olyan biztos pontot képezhet az életükben, ahol érzelmeik kifejezése nyomán valóban erős és biztos támaszra lelhetnének az által, hogy megtalálják az utat saját maguk elfogadásához, könnyebben értelmezhetik egymást, a társak jelzéseit, a környezet felől érkező impulzusokat, megfelelően kezelik a felmerülő nehézségeket.

Egy frissen induló mentálhigiénés projekt kivitelezése előtt ajánlott a tervezetet egy előzetes SMART-analízisen lefuttatni (Asztalos–Járay 2017), melyen keresztül tisztázódnak a tézisek, lehetőségek és veszélyek is. Az alábbiakban egy korábban megvalósult támogató csoport (Berghauer-Olasz 2017) előzetes SMART-analízisét mutatja be a tanulmány.

Specifikusság – Cél olyan zárt csoport létrehozása a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola bázisán, ahol az első évfolyamos hallgatók megerősödnek érzelmileg, önértékelésük pozitívabbá válna, ezáltal képesek lennének kapcsolataik rendezésére, valamint energiáikat sikeresen csoportosítanák át a stressz és konfliktusok kezelésére. Kiemelten fontos megjegyezni, hogy a folyamatosan és rendszerességgel elindított csoport az *egészségtudatos felsőoktatási intézmény* felé vezető út egyik első lépése lehetne, működése e koncepciót támogatná.

Mérhetőség – Elégedettség/általános közérzet felmérést végzünk minden csoportfoglalkozáson, ezzel nem csupán az aktuális érzelmeket, gondolatokat, vágyakat érhetjük tetten, hanem egyfajta periodizációt, haladást, egyéni fejlődést is mérhetünk. Ebből az okból kifolyólag célszerűnek találjuk a méréseket a foglalkozás elején és végén is elvégezni. Az ehhez szükséges eszközök: színes kártyák, öntapadó cédulák, képeslapok, emotikonos kártyák, színes intelligens gyurmák, Maci-kártya.

- *Sikerkritérium*: ha a csoport tagjai végig „kitartanak”, rendszeresen eljönnek a foglalkozásokra, kimaradás nélkül. Aktívan részt vesznek a foglalkozáson, beszélnek érzelmeikről, nyíltan vállalják véleményüket, valamint bevonódnak a tréningjátékokba. A csoport hatékonyságát valójában az bizonyítaná a legmarkánsabban, ha a főiskolai mindennapokban is tetten érhető lenne a változás, nőne a teherbírásuk a vizsgaidőszak idején, és kevesebb lenne a lemorzsolódás.

- *Eredménytelenség*: ha az induló projektben nem vesznek szívesen részt a hallgatók, tartósan vonakodnak az egyéni és csoportos gyakorlatok elvégzésénél, elmaradoznak a foglalkozásokról, nem mutatnának érdeklődést a felvetett téma megvitatása során, valamint nem nyílnának meg egymás előtt a csoport tagjai, kommunikációjuk változatlan marad.

Akceptálhatóság – A tervezett projekt kiválóan beleilleszthető a főiskola éves tervébe. A *Mentál Fészek* támogató csoport foglalkozásai úgy épülnének fel, hogy a tanítási órák végeztével, heti rendszerességgel 5. órapár után egy fél órával elkezdődhessenek. A csoportos foglalkozás mellett lehetőséget biztosítunk egyéni segítő beszélgetésre is, melyet egy erre kijelölt teremben tudunk lefolytatni.

Realitás – A projekt előre pontosan megtervezett lépésekkel, gondos szervezéssel és időráhagyással kiválóan kivitelezhető az aktuális felsőfokú intézményben.

Tempírozhatóság – A csoportfoglalkozások heti rendszerességgel kerülnek levezetésre. Az előzetes tervek szerint egy szemeszterben két csoport

indul, igény szerint bővíthető három csoportra. Egy kezdő projekt optimálisan hat-hét alkalomra orientálódhat, majd ennek tapasztalataira támaszkodva, valamint a speciális igényekre, szükségletekre alakíthatóak a továbbiakban induló csoportok (Berghauer-Olasz 2017).

Egy mentálhigiénés program erőforrásai elsősorban mindig a teamtagok, akik szellemi húzóerőként, támaszként képviseltetik magukat, emellett azonban azt is érdemes megjegyezni, hogy a mentálhigiénés alkalmak anyagi forrást és támogatást is igényelnek. A tapasztalatok alapján minimális eszközigényekkel is kiválóan kivitelezhető a projekt, jól használhatóak az intézményen belül meglévő források (terem, laptop, projektor, lapok, színes ceruzák).

Célszerű olyan szakembereket bevonni a programba, akik az adott intézményben oktatnak, emellett korábban már részt vettek valamilyen mentálhigiénés képzésben is. Fontos kiemelni, hogy a támogató csoportok állandó pszichológusi jelenlétet igényelnek, így az adott intézmény pszichológiai szak szolgálata is aktívan bekapcsolódhat a programba.

A fentiek mellett *szellemi erőforrások* nyújtják azt a biztos bázist, melynek segítségével gördülékenyen mehet végbe a szervezés. A projektben részt vevő teamtagok szakmai tudása, tapasztalata és kreativitása rendkívüli jelentőséggel bír. A közösség formálódásában kardinális szerepet tölthetnek be a részt vevő hallgatók "hozott értékei", általuk tanulhatunk, többek között rugalmasságot és türelmet.

A mentálhigiénés projekt lebonyolításához olyan *módszereket* alkalmazhatunk, amelyek a szükségletek feltérképezése mentén kerülnek fókuszba. A rendszeres, heti rendszerességgel megszervezett találkozások, támogató csoportfoglalkozások alkalmával példának okáért a következőket lehet kitűzni: csoportdinamikai gyakorlatok a tréningmódszer szempontjait követve; filmvetítés, melyet csoportos beszélgetés követ; kommunikációs gátakat oldó, stressz- és konfliktuskezelő gyakorlatok; művészetterápiás technikák, valamint projektív rajzvizsgálati módszerek alkalmazása intervenciós lehetőségekkel.

A projekt lépéseit ugyanakkor fontos dokumentálni, jegyzőkönyvbe foglalni – a foglalkozások apróbb mozzanatai dátummal ellátva kerülnek rögzítésre a projektnaplóban. Kiemelten fontos részleteit képezik az esemény mellett megjelenő önreflexiók, értékelések, valamint javaslatok. A csoportfoglalkozáson szerzett tapasztalatok sajátos építőköveiként szolgálnak a soron következő induló csoportnak. A *végző kiértékelések* alapját az utolsó csoportfoglalkozás tapasztalatai, valamint a hatásvizsgálat eredményei szolgáltatják. Emellett, a folyamatos mérés lehetővé teszi, hogy a csoport igényeire szabjuk

a soron következő alkalmakat és a második csoport indítását. Az új tapasztalatokat lejegyezve együtt találni megoldást az esetleges változtatásokra. A team feladata, hogy figyelemmel kísérje az egyéni fejlődést és szükség esetén egyéb kiegészítő segítő beszélgetésre is lehetőséget biztosítson igény szerint.

Számos lehetőség kínálkozik különféle prevenciós programok szervezésére, melyek létrehozásával lehetőséget kínálunk a hatékony megküzdési stratégiák elsajátítására, ezzel együtt a fiatalok káros magatartásmódjai rögzítésének elkerülésére (Berghauer-Olasz 2022a). Legfőképpen azt a komponenst ragadja meg a tanulmány, amely a közösség megtartó erejét hangsúlyozza. Az ember társas lény, s mivel a közösség egyfajta biztonságot nyújtó bázisa a serdülőnek, ennek függvényében olyan lehetőségeket kell kínálnunk fiataljainknak, amelyekben új perspektívára találnak (Berghauer-Olasz 2022b). A felsőfokú intézmény bázisán létrehozott támogató csoport elsősorban a lelki egészség megőrzésére, a kölcsönös segítségre, támogatásra fókuszáló közösség, melynek tagjai azonos problémahelyzetből kerülnek ki.

Hivatkozott irodalom

- ASZTALOS B. – JÁRAY M. – SZENTJÓBI O. (2017): *Álom, terv, tett. Gyakorlati útmutató és példatár mentálhigiénés projektekhez*. Antropos Mentálhigiénés Egyesület, Budapest.
- BARCY M. (2012): *Segítő módszerek, fejlesztő-támogató eljárások*. Budapest
- BERGHAUER-OLASZ E. (2016): *A kinetikus iskolarajz mint közösségek rejtett kapcsolatainak feltáró módszere*. Doktori (PhD) értekezés. PTE BTK Pszichológia Doktori Iskola, Pécs
- BERGHAUER-OLASZ E. (2017): *A közösség szerepe a lelki egészség megőrzésében*. A Mentál Fészek főiskolai mentálhigiénés támogató csoport. Szakdolgozat. Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet, Mentálhigiénés Segítő Szakirányú Továbbképzési Szak. Budapest
- BERGHAUER-OLASZ E. (БЕРГАУЕР-ОЛАС Е. А.) (2021): Доцільність заснування гуртка з охорони психічного здоров'я на базі вищих навчальних закладів та тих можливості. *Проблеми сучасної психології*. Науковий журнал. Запорізькій національний університет. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України. № 4 (23) 2021. 7-14.
- BERGHAUER-OLASZ E. (БЕРГАУЕР-ОЛАС Е. А.) (2022a): Досвід проведення занять в рамках групи підтримки психічного здоров'я реалізованого на базі закладів вищої освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2022. 42-51.
- BERGHAUER-OLASZ E. (БЕРГАУЕР-ОЛАС Е. А.) (2022b): *A közösségek rejtett kapcsolatai és a kinetikus iskolarajz (KSD). A módszer és alkalmazási lehetőségei*. Monográfia. II. RF KMF – „RIK-U” Kft. Beregszász–Ungvár
- BREIK D. W. – ZAZA I. H. (2019): Coping strategies adopted by adolescents: A comparative study in relation to gifted status, gender, and family size. *Gifted Education International*, Vol. 35(1) 3–19.
- BRYAN L. K. (Ed.2021): *Historical perspectives in industrial and organizational history*. New York. Routledge.
- BUDA B. (1994): *Mentálhigiéné*. Animula Kiadó, Budapest
- CAMARA M. – BACIGALUPE G. –PADILLA P. (2017): The role of social support in adolescents: are you helping me or stressing me out? *International Journal of Adolescence and Youth*, Vol. 22, No. 2, 123–136.
- CARVER C. S. – SCHEIER M. F. (2006): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó. Budapest.
- CSEPELI Gy. (2005): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- DAGA C. C. N. – KEMPIS G. M. (2021): Coping Mechanism of Teenagers of Stress and Anxiety: A Case Study. *International Journal of Research Publications*. Vol.69 (1), 1. 529 -534.
- DONDERS P. Ch. (2022): Reziliencia. Hogyan fejlesszük lelki ellenálló képességünket, és előzzük meg a kiégést? Harmat Kiadó. Budapest
- DÚLL A. (2009): *A környezetpszichológia alapkérdései*. Helyek, tárgyak, viselkedés. L'Harmattan, Budapest
- FODOR G. (2001): Az iskola: esély a lelki egészségvédelemre. In: *Új Pedagógiai Szemle*, LI. évf., 2001. május. 76–79.
- FRENKL S. – RAJNIK M. (2011): *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*. Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány, Budapest

- HORVÁT M. T. (2012): Költözés és honvágy diákkorban. In: Kőrössy J. – Kőváry Z. (szerk.): *Fiatalok biztonságkeresési stratégiái az információs társadalomban*. Primaware Kiadó, Szeged. 62–78.
- IQBAL S. – AKRAM M. – MUSHTAQ I. (2021): *Relationship between Stress and Educational Performance of University Students: A Correlational Research Study*. *Review of Education, Administration and LAW*. 4(4), 805-811.
- MÉREI F. (1988): *Közösségek rejtett hálózata*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest
- OLÁH A. (2004): *Megküzdés és pszichológiai immunitás*. In: (Pléh Csaba – Boross Otília (szerk.): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris Kiadó, Budapest. 632–663.
- PIKÓ B. – HAMVAI Cs. (2012): *Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban*. In: *Iskolakultúra*. 9. sz. 24–33.
- RIVA M. A – GRASSI L. – BELINGHERI M. (2020): Jacob L. Moreno and psychodrama – psychiatry in history. *The British Journal of Psychiatry*. Volume 217 (1), 369.
- RUDAS J. (szerk.: 2001): *Önismereti csoportok*. Animula Kiadó. Budapest
- SZILÁGYI I. (2004): *Önismeret és személyiségfejlesztés*. Skandi-Wald Kiadó, Budapest
- TILLMANN S. – TOBIN D. – AVISON W. – GILLILAND J. (2018): Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: a systematic review. *Epidemiol Community Health*. 72, 958–966.
- WANG R. A. H. – DAVIS O. S. P. – WOOTTON R. E. et al. (2017): Social support and mental health in late adolescence are correlated for genetic, as well as environmental, reasons. *Scientific Report*. 7, 13088.

RAJZFEJLŐDÉSI SAJÁTOSSÁGOK ÓVODÁS- ÉS KISISKOLÁSKORBAN

Biró Brigitta

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
biró.brigitta.m21ti@kmf.org.ua*

*„A gyerek nem azt rajzolja, amit tud,
hanem inkább azt, amit érez.”
(Goodenough 1926, 25)*

A kutatott témának napjainkban aktualitása van, mivel a rajzolás közkedvelt tevékenysége mind az óvodáskorúaknak, mind a kisiskoláskorúaknak, rajzaik mindent elárulnak gondolatvilágukról, fejlettségükről, érzelmeikről. S mivel nemcsak a gyermek alkotókészségi szintjéről, hanem szellemi fejlettségéről is tudakozódhatunk a rajzaikból, gyakori vizsgálati módszer. Fontos, hogy hangsúlyt fektessünk erre a témára, mivel nem minden gyermek a korának megfelelően rajzol, sokan megrekednek egy-egy korszaknál, amit a pedagógusnak vagy a szülőnek tudnia kell észlelni és segíteni továbbfejlődni. A gyermekrajzokon kétségtelenül megjelennek a személyiség rejtett szférái, pszichés tartalmak válhatnak nyilvánvalóvá. A gyermek rajzaiból következtethetünk lelki állapotára, akár nehézségeire, problémáira, amit nem mond ki, lehet, hogy lerajzolja. Rajzaiból tájékozódhatunk, és ha szükséges segíthetünk a problémái megoldásában.

A játék és mese testvére a gyermekrajz is, benne is a gyermek képzelete dominál, spontán tevékenységből ered úgy, mint a játék (Berghauer-Olasz 2013; Balogh 2004). A rajz átmenet a nyelv és az írás között, kiegészíti és előrejelzi az írást, gyermek személyiség jegyeit legjobban tükrözi, a gyermek alkotótevékenységei közül legjobban megfigyelhető. A gyermek rajzai nem gazdag tartalmúak, hanem alkotóiak tapasztalataik hiánya miatt, gazdag tartalmat csupán a felnőttek képzelete magyaráz beléjük. A gyermekek egyéni eltéréssel 1,5–3 éves korukban kezdenek el rajzolni. A ceruzát először valamilyen botféle játéktárgynak tekintik, eleinte hadonásznak vele, majd felfedezik, hogy ügyeskedni is lehet vele. Rájönnek, hogy nyomot tudnak hagyni vele. Eleinte ez a nyom nyomatéka gyenge, hullámzó (Gerő 2017).

Képi ábrázolás hosszas fejlődési folyamatokon megy keresztül. 13 hónapos kor körül jelenik meg a firkalás, kusza vonalak. Mozgás örömeért rajzol, figyel a mozgást és nyomot hagy a papíron. A szétszórt firkak idővel formát

öltének, megjelennek a lengő és körkörös firók. 2–3 év között a firókálás át- megy tudatos tevékenységbe, jelentést kezdenek adni rajzaiknak, de ez a je- lentés még változó lehet. Egyes formák állandóvá válnak (Cole–Cole 2003; Mérei–V. Binét 2017).

Óvodáskorban a gyermekek *legkedveltebb tevékenysége a rajzolás*, kiélhetik kreativitásukat. Körfirókából kibontakozik lassan az emberi alak (Feuer 2003). Az ábrázolás lassan fejlődni kezd, ahogyan a gyermek készségei javulnak. A rajzaikhoz érzelmileg gazdag fantázia társul. A gyermek vonalai véglegessé válnak, nem javít rajzain, csak nagyon ritkán (Feuer 1995).

5 éves korra a sémák világosabbá, jelentésük érthetővé válik. A rajzok jól felismerhetőek. Piaget ezt a korszakot nevezi intellektuális realizmusnak, vagyis a gyermek nem azt rajzolja, amit lát, hanem amit tud a tárgyakról. A beszéd kezdetekor már meg tudja nevezni a testrészeket, mégis rajzain később jelen- nek meg. 7–9 éves korra az érzékleti realizmus, a természetyszerű ábrázolás válik jellemzővé. Azt rajzolja, ami a valóság. Az emberi test formái realiztikusabbá válik. A gyermek megkülönbözteti a rajz jobb és bal oldalát. Jellegzetessé válik a mozgó alakok ábrázolása, megjelenik a perspektíva és téri dimenziók. 10–12 éves korra csökken a képzeletből való ábrázolás, *a rajz megszűnik gyermeknyelv lenni*. A gyermek igyekszik a realitáshoz közeledni. 12 éven felül a másolási ké- pesség jelentősen javul, a gyermek tökéletesebben ábrázolja a téri dimenziókat és a perspektívát. Viszont fejlődik a kritikai képessége, így elveszti a rajzolás iránti vágyát. Csak a tehetségesek rajzolnak idősebb korokban (Vajda 2014).

A gyermek rajzaiban megjelennek projekciós értékek, mivel megmu- tatkoznak a gyermek személyiségének főbb jellemzői, a gyermek pillanatnyi érzelmi állapota. *A rajzolás és a játék a gyermek 8–9. életévéig projektív jelentő- séggel bír*. Végzésük örömforrás a gyermek számára, problémák, konfliktusok megoldására, vágyak, élmények, félelmek kivetítésére, levezetésére, feszültség- oldására szolgálnak. A rajzolásnak fontos szerepe van az megélt élmények és kialakult indulatok feldolgozásában.

„Játék és rajz egyaránt az élményfeldolgozás valamilyen állomásának reprezentánsa. Az élményfeldolgozás szintkülönbsége elsősorban a feszültség más minőségében nyilvánul: a mozgásban – játékban – nem kiélt feszültsé- geket a gyermek tovább hordozza magában, míg átfurmálódva ez a rajzban kifejezésre jut” (Gerő 2007, 39).

A neveléstörténeti kutatásoknál századforduló környékén elkezdték hasz- nálni a gyermekrajzot mint intelligencia tesztet. Miért kezdték a pszichológusok a századforduló óta a rajzfejlődés szakaszait a szellemi fejlődéssel párhuzamba állítani? Egyértelmű válasz lenne, hogy az 1920-as és 1930-as években széles- körűen kezdték el alkalmazni az óvodások és iskolások körében a rajztesztet,

ennek kapcsán megnőtt a rajztanítás tekintélye, mivel kiderült, hogy a fogalmi gondolkodást is fejleszti a rajzolás, nemcsak a spontán alkotási vágy kiélését.

De sajnos kiderült, hogy erről szó sincs, mivel nyilvánvaló, hogy a vizuális nevelésnek nem volt nagy szerepe a közoktatásban. Azért alkalmazták a rajzoltatást, mivel a gyerekek még nem tudtak írni, olvasni. De mégis hatással voltak ezek az eljárások a pedagógiára, mivel az értékelési rendszerük a fejlesztő program irányát sugalmazta az óvodákban és iskolákban, ezzel a technikai rajzkészségek kialakításának szükségességét hangsúlyozták a művészeti tárgyak oktatási tervében.

Az egyik legelső rajzteszt, amit máig használnak a **Goodenough Rajzolja egy embert!** rajztesztje. Florence Laura Goodenough egy különleges képességekkel rendelkező nő volt, fejlett IQ-val, ennek köszönhető valószínűleg, hogy kutatásai is erről szólnak, 1926-ban mutatta be vizsgálatainak eredményeit. Mintegy 3 593 emberrajzot elemzett, 4–8 évesek rajzait, hogy megbizonyosodjon róla, milyen kapcsolatban van a rajzszintjük a szellemi fejlődésükkel. Rajzszinten az emberfigura valóság-hűségét, az emberalak minél részletgazdagabb ábrázolását tűzi ki feladatul. A gyerekek egy rajzot készítenek, ezt elemzi ki a pedagógus, pontozva az arc-, testrészek meglétét vagy hiányát, ábrázolásuk minőségét. Ehhez táblázatot készítenek, melyből kikereshető a rajzkorának megfelelő életkor és megállapítható, hogy a gyermek teljesítménye átlagos, gyenge vagy kiemelkedő korához képest (Kárpáti 1995).

Goodenough módszere gyors és egyszerű volt, nagyon elterjedt. A **probléma** az lenne vele, hogy nem ismerte fel, hogy a rajz színvonalát más tényezők is befolyásolják, nem csak a gyermek intelligenciaszintje. Kellog bebizonyította, hogy *külső tényezők is hatnak a gyermekre rajzolás közben*, mint például a fáradtság, klinikai környezet, rajzeszköz kevésbé vonzó volta, vizsgáló pszichológus jelenléte. Az is kiderült, hogy a gyermek nem biztosan a fejében kialakult emberképet veti papírra, hanem sémákat kombinál, az általa begyakorolt saját firkákból kifejlesztett rajzi elemeket vagy tanult ábrázolási módot.

A kutatás alapját képezi az óvodáskorúak rajzfejlődési jellegzetességeinek vizsgálata, mellyel az óvodapedagógiai alapképzésen foglalkoztam, majd ezt tovább gondolva folytattam és kiegészítettem a vizsgálatokat a MA-képzés tanító szakán, a kisiskoláskorúak rajzfejlődési sajátosságainak vizsgálatával. Alapképzésen összehasonlítottam a nagycsoportos óvodások rajzi fejlődését félév elteltével, miként tükröződik a fejlődés a rajzaikon. A már meglévő anyagot bővítettem a kisiskoláskorú gyermekek rajzi fejlettségének meghatározásával, összehasonlítva milyen fejlődési mutatók figyelhetők meg a két életszakasz között. Mennyit fejlődnek a gyermekrajzok óvodáskor végétől kisiskoláskor végéig.

A **vizsgálat célja** volt felmérni nagycsoportos óvodások és 3–4. osztályos kisiskolások rajzsintjét, megállapítani, hogy az ő korukhoz képest hol állnak a rajzfejlődésben, esetleg van-e, aki leragadt egy-egy fejlődési korszaknál. Ezenkívül meghatározni a fejlődési vonalat az óvodáskor vége és kisiskoláskor vége között.

A vizsgálat **hipotézise**, hogy az alakrajzoláshoz több gyermek leragad egy bizonyos szinten, magáról az emberi testről nagy fogalomtárral rendelkeznek, de ábrázolásnál nem törekszik megjeleníteni, hanem megmarad az általa begyakorolt legegyszerűbb sémánál. A feltételezés az általam vizsgált mintára vonatkozik.

A konzekvenciákat levonva a hipotézis bizonyítást nyert, miszerint többben egy sémánál leragadnak annak ellenére, hogy nagy fogalomtárral rendelkeznek az emberi testről. Emellett a vizsgált gyerekek szellemi fejlettsége a korosztálynak megfelelő, ennél fogva rajzaik alapján nem lehet minden esetben következtetni az esetleges szellemi elmaradottságukra.

A rajzvizsgálat módszere Goodenough *Rajzolj egy embert!* tesztjén nyugszik. A rajzfelvétel során az instrukció az volt, hogy a gyerekek a kapott lapra grafit ceruzával rajzoljanak egy embert, lehetőleg ne radírozzanak. Torda Ágnes *Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuo-motoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez* című könyvében megtalálható a Goodenough-skála használata, ez alapján vizsgáltam meg a rajzokat. Elsőként A vagy B csoportba sorolta a rajzokat. A csoporthoz tartoznak azok a rajzok, melyeken nem felismerhető az alak, B csoportba, melyeken felismerhető vagy gyermek elmondása szerint emberi alakot ábrázol. A felismert alakokat négy szempont alapján osztályozta: részletezettség, komplexitás, arányok és motoros koordináció (Torda 2015).

A kutatásban nagycsoportos óvodás gyermekek és 3–4. osztályos kisiskolások vettek részt. Az óvodák közül a kutatás helyszínei voltak a Gáti Hópehely Óvoda, a Derceni Szivárvány Óvoda és a Beregszászi Fenyőfácska Óvoda. Az elemi osztályokat tekintve a kutatás helyszínei voltak a Gáti Kovács Vilmos Líceum, a Beregszászi Horváth Anna Gimnázium és Beregszászi Kossuth Lajos Líceum. 55 óvodás gyermek rajzát sikerült megvizsgálni. A rajzvizsgálat kétszer valósult meg, ősszel és tavasszal, így az eltelt idő alatt végbemenő rajzi fejlődést sikerült megfigyelni. Kisiskoláskorú gyermekek rajzának egyszeri felvétele történt meg a további kutatómunkát folytatva. 122 tanuló rajzát sikerült felvenni november és januári periódus között. Minden rajz anonim módon volt kezelve.

Az óvodáskorú rajzok (lásd 1. és 2. ábra) a részletezettséget tekintve a legerősebbek, megjelennek az alaptestrészek. Jellemző az aránytalanság, ami szintén a csapongó képzelet, illetve érzelmeiknek a szüleménye, mivel a testré-

szekeket fontossági sorrend alapján rajzolják nagynak vagy épp egészen kicsinek. A rajzokat többnyire a legegyszerűbb mértani alakzatokból állították össze.

Az alakok sematikusak, mozdulatlanok. Természetesen a rajzok vázlatos rajzolása összefügg a gyermekek fejletlen technikai készségeivel.



1. ábra. 5 éves kislány rajza, 2020



2. ábra. 5 éves kislány rajza, 2020

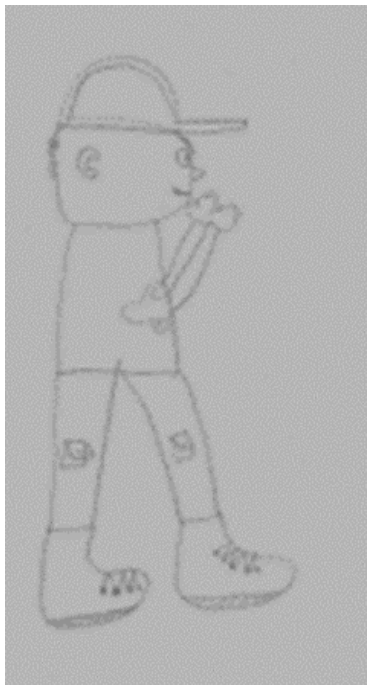
A kisiskoláskorúak rajzai (lásd 3. és 4. ábra) átlépve a valóság-hű ábrázoláskorszakába már sokkal részletesebbek, komplexitásukat tekintve megjelenik az emberi test öltöztetése. Az emberi test formái realiztikusabbá válnak. Viszont a mozgó alakok ábrázolása nem számottevő, holott jellemző tulajdonság kisiskoláskorban. Az arányok még nem pontosak, a csapongó képzelet jellemzői még érintik a rajzokat, sokszor előtűnt a képzeletszerű ábrázolás korszakának nyoma.



3. ábra. 9 éves kislány rajza, 2022

Több iskolás rajzolt tündéreket, mesehősöket vagy kitalált karaktereket digitális játékokból. Ez a jelenség megegyezik az érzelmi alapú képkalkotói szakasz jellemzőivel. Viszont az ábrázolás stílusát alapvetően meghatározza a médium is. A fejlődő technika vívmányai hatással vannak a gyermek vizuális kommunikációjára. Mivel azt rajzolja, amit lát, ami őt érdekli. Gyakori volt a szeretett barát vagy családtag egyes testrészeinek aránytalan kiemelése. A karok és láb tagoltsága még mindig nem jellemző, több rajz nem volt mentes az átlátszó-ságtól. Az egocentrikus gondolkodás csökkenése már megfigyelhető a rajzokon, az alakok mérete egyre kisebb az iskolásoknál. Az óvodáskorban szintén nehezebben fejlődő motoros koordináció ebben a korszakban sem erősségük

a gyerekeknek. A vonalvezetés már határozott és szabályos, viszont a testrészek formakifejezése még fejlődésben. Jellegzetes a fül és az orr kimaradása a figurákról, ha meg is jelennek nem formakifejezőek. A fej, a törzs és a láb profilja még nem hibátlan. A rajzkvóciensek megfelelnek az életkori normáknak, viszont az intellektuális képességeikhez mérten a rajzoknak már fejlettebbnek, formakifejezőbbnek kellene lenniük.



4. ábra. 9 éves kislány rajza, 2022

Viszont meg kell említeni, hogy a gyermek rajzfejlődése nem lineáris, gyakori a visszatérés egy-egy régi, megszokott sémához. Az élethű ábrázolás a technikai és nem a művészeti jellegű rajzkészség kritériuma. A tanítás az iskola feladata, nem következnek szervesen a gyerekek rajzfejlődéséből. A rajztanítás innovatív módszerei tehát a gyermekrajzfejlődés legjobb ösztönzői.

A hiányosan részletezett rajzok okai lehetnek a részképességek (finommotorika) megkésett fejlődése, tesztellenállás, egyszerűen nincs kedve hozzá a gyermeknek, ezenkívül szituatív tényezők is befolyásolhatják a rajzokat, mint például fáradtság vagy az egyik legjellemzőbb, a pszichológiai problémák. Ez bizonyítja, hogy egy-egy rajzból nem vonható le messzemenő következtetés, ha kiemelkedik egy probléma, az alaposan körüljárandó. A Goodenough

rajzteszt az egyik legismertebb és leggyakrabban használt emberrajzteszt, viszont számtalan kutató kiemelte a hibaforrását, miszerint a rajzfejlettségi szint nem minden esetben egyezik a gyermek értelmi fejlettségével.

A technikai, finommotoros és kézügyességi fejlődésükre is nagy figyelmet kell fordítani a pedagógusoknak és nevelőknek a munkájuk során, nem elég a kognitív és egyéb szellemi fejlesztésre összpontosítani. A rajzot mint diagnosztikai eszközt ne hagyják figyelmen kívül a pedagógusok munkájuk során, ezzel feltárva megoldásra váró problémákat.

Hivatkozott irodalom

- BALOGH Éva (2004): *Fejlődéslélektan*. Didakt Kiadó
- BERGHAUER-OLASZ Emőke (2013): *Fejlődéslélektan I. Jegyzet*. Beregszász
- COLE Michael – COLE Sheila. R. (2003): *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó
- FEUER Mária (1995): *A gyermekrajzok lélektanáról*. Miskolc: Miskolci Bölcsész Egyesület
- FEUER Mária (2003): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- GERŐ Zsuzsa (2007): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Flaccus Kiadó, Budapest
- GERŐ Zsuzsa (2017): *Klinikai gyermekpszichológiai tanulmányok és más írások*. Flaccus Kiadó, Budapest
- KÁRPÁTI Andrea (1995): *Vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- MÉREI Ferenc – V. BINÉTT Ágnes (2017): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- VAJDA Zsuzsanna (2014): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Saxum Kiadó
- TORDA Ágnes – DARVAS Ágnes. (2015): *Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuo-motoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez*. Krasznár és Társa Könyvkereskedelmi Bt. Kiadó, Budapest

SZEREPKONFLIKTUSOK A FELSŐOKTATÁSBAN A PANDÉMIA IDEJÉN

Bús Ágnes – Bús Éva – Kovács-Bogya Tünde – Szántainé Baráth Anita

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Tanszék
bus.eva@uni-eszterhazy.hu*

Előzmények

A Covid-19 hatásvizsgálatok, tanulmányok leginkább a negatív következményekre fókuszáltak. 2020. márciusban a Covid-19-járvány világszerte rendkívüli kihívásokat hozott az oktatási rendszerekben. Szinte leküzdhetetlen mértékű veszteségekkel álltunk szemben ezen a téren, nehézségek leküzdéséhez már nem volt elegendő, hogy az iskolák visszatértek a kontaktoktatáshoz.

A diákoknak intenzív szakmai támogatásra van szükségük ahhoz, hogy bepótolhassák az elvesztett oktatási időt és közösségi élményeket. Az iskolának a tanulás fizikailag is elérhető helyszínén túlmenően a gyermekek mentális és fizikai egészségét, szociális fejlődését is támogatniuk kell. Az oktatás ilyen eltérő formája nemcsak a köznevelés színterein tanuló diákokra volt nagy hatással, hanem a felsőoktatásban részt vevőkre is. A jelenléti oktatás hiányában a gyerekek a világ legtöbb részén elvesztették az alapvető számolási és olvasási készségeiket is. Gyermekek milliói maradtak le jelentősen arról a tudásról, amelyet csak akkor szerezhettek volna meg, ha az osztályteremben tanulhattak volna. Ezeket a veszteségeket leginkább a fiatalabb és a hátrányos helyzetben élő gyermekek szenvedték meg, de a negatív hatások minden tanulói korosztályban megfigyelhetők.

Az UNICEF vizsgálata szerint a Covid-19 a gyermekek és fiatalok körében nagy mértékben okozott szorongást és depressziót. Magyarországon a szülők fele szerint romlott gyermekének mentális, lelki egészsége a járvány alatt. Leginkább a 11–18 éves korosztály sínylette meg a pandémia legnehezebb, ott-hon töltött hónapjait: alvász problémákról, befele fordulásról és motivátlanságról számoltak be a legtöbben, míg a kisebbek körében elkalandozó figyelmet, túlzott mozgékonyt és engedetlenséget figyeltek meg leginkább. Szakemberek szerint mindennek hosszú távú kihatása lehet, másrészt bár jelenleg általános iskolabezárás nincs, de számos osztály szorul időről időre karanténba, ezért a tanulságoknak változatlanul nagy jelentőségük van (UNICEF 2021).

A pszichológusok véleménye szerint, a járvány és a bezártság komoly negatív hatással volt a tanulók, tanárok, hallgatók, oktatók pszichológiai jóllétére. A szociális elszigeteltség miatt leginkább a szorongásos és pániktünetek erősödtek fel, valamint megnőtt a lehangolt, motiválatlan, depressziós fiatalok száma, illetve az ehhez kapcsolódó öngyilkossági gondolatok és kísérletek. Jellemző volt még a kényszeresség, valamint az evészavar több formája is. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, mekkora hatással volt a pandémia a fiatalok mentális egészségére: ez a járvány egyik legsúlyosabb öröksége. A fiatalok egész generációjának jövőjét is befolyásolhatja az, ami az elmúlt években velük, a hozzájuk közel álló emberekkel és az egész társadalmunkkal történt.

Nagyon fontos feladata a pedagógusoknak, pszichológusoknak, szociális szférában dolgozó, oktatással foglalkozó szakembereknek a családok lelki, mentális egészségének megóvása. Bár a koronavírus-helyzet mérséklődött, újabb jelentős problémákkal kell szembenéznünk: a társadalmi és gazdasági nehézségek felerősödése (gazdasági válság, ukrajnai krízis, egzisztenciális bizonytalanság), további jelentős stresszt okoz az oktatás különböző szinterein jelenlévőknek, családoknak, akiknek segítségre van szükségük.

A járvány önmagában is felforgatott szinte mindent, ami megszokott volt, de az emberi hibák, ügyetlenségek, a hozzá nem értés, az önzés és mohóság sokat rontott a helyzeten. Elmaradt az előregondolkodás, a felkészülés. Az emberi kapcsolatok nehézségei megjelennek a családi, munkahelyi és a baráti viszonyokban is – jelentősen befolyásolva a mentális egészséget. A fejlődés kríziseken keresztül vezet, mert amikor a régi értékek, a régi viselkedési formák már nem tarthatók, de az újak még nem alakultak ki, rengeteg lehetőség nyílik a továbblépésre. A szabályok fellazulnak, és a lehetőségek mellett rengeteg veszély és főleg bizonytalanság jelenik meg. A XXI. században a gyors változás állandóan új helyzeteket teremt, akár a most tapasztalthoz hasonló, robbanás-szerű átalakulást. Az emberiség valódi kríziseket él meg (Polónyi 2021).

A krízis az Arcanum meghatározása szerint: válság, válságos állapot, illetve helyzet megnevezésére használatos főnév (Arcanum é.n.).

Caplan az 1970-es évek elején összegezte a kríziselmélet elemeit egy egységes modellben, valamint definiálta a krízis fogalmát. E meghatározás értelmében a krízis:

- lélektanilag egyensúlyvesztett állapot,
- az egyénnek szembe kell néznie a lélektani egyensúlyt veszélyeztető tényezőkkel,
- a probléma központi szerepet tölt be az egyén életében, mindennél fontosabbá válik,

- az egyén ezt a fennálló helyzetet az addigi problémamegoldó eszközrendszerével nem tudja megoldani, illetve elkerülni sem.

A lelki homeosztázist veszélyeztető körülmények legtöbbször váratlan eseményként jelentkeznek. Hajduska Marianna *Krízislélektan* című könyvében a krízis fogalmának meghatározás kapcsán kiemeli, hogy a krízist átélő a fenyegetettség, a kiszolgáltatottság, tehetetlenség érzését éli meg. Krízisállapotot okozó körülmények lehetnek: veszteségélmények, traumák, kapcsolódhatnak életszakaszváltásokhoz is (Hajduska 2015).

A lélektani kríziseket két csoportba sorolhatjuk, beszélhetünk normatív, illetve nem normatív krízisekről. A normatív krízisek az életfolyamatok változásaihoz kapcsolódnak, abból fakadó válsághelyzetek. Ilyen krízisek lehetnek például a személyiségfejlődés egyes stációi közti átmenetek, (élet)szakaszváltások. (Hajduska 2015).

A normatív kríziseket más néven fejlődési kríziseknek is nevezzük. Ezzel a fogalommal találkozunk Erikson pszichoszociális fejlődéelméletében is, ahol két fejlődési szakasz határán, egyikből másikba való átlépés során mutatkozik meg. Egy újabb életszakasz új elvárásokat, új feladatokat kíván, ezen helyzetek megoldása új copingstratégiákat kíván (József 2011).

A nem normatív krízisek közé tartozik minden olyan körülmény, veszélyeztető ágens, melyek váratlanul érkeznek az egyén életébe. Ilyen lelki egyensúlyt veszélyeztető tényezők lehetnek: természeti katasztrófák, haláleset, válás, gazdasági válság. Nem normatív krízishelyzetet eredményezett a Covid-19-világjárvány, illetve a háború is (Hajduska 2015).

A krízis megoldása során a lelki egyensúly helyreállása, helyreállítása két módon valósulhat meg. Egyik kimenet az egyensúlyba kerülés diszfunkcionális működés árán, másik egy fejlettebb egyensúlyi állapot elérésének lehetősége. A lelki homeosztázis diszfunkciója esetén az alábbiak jelentkezhetnek: szorongás, illetve a poszttraumás stressz tünetei, különböző alkalmazkodási zavarok, depresszív tünetek, szerfüggőség, valamint pszichoszomatikus zavarok. Fejlettebb egyensúlyi állapot elérése is lehetséges egy krízis után, melynek megnyilvánulási formái a következők: fejlettebb coping stratégiák megjelenése, az önkifejezés gazdagodása újabb eszközökkel, veszteségek, traumák kezelésének bővülő eszköztára, differenciáltabbá váló a személyiség, növekvő önbizalom (Hajduska 2015).

A konfliktus szó mai értelmezésben az egyén belső vívódásait, „harcait”, illetve másokkal való szembenállását, ellentéteit emeli ki. Különböző tudományágak egymástól eltérő módon értelmezik, határozzák meg a konfliktus fogalmát. A pedagógiai, valamint a pszichológiai konfliktusértelmezésre térek ki.

Pedagógiai aspektusban Szekszárdi Júlia (1994) értelmezésében a konfliktus: „A konfliktus olyan ütközés, amelynek során igények, szándékok, vágyak, törekvések, érdekek, szükségletek, nézetek, vélemények, értékek kerülnek egymással szembe.” (Szekszárdi 1994.). A konfliktuselmélet pszichológiai megközelítése a kanadai pszichológus munkásságához kötődik. Vélekedése szerint a konfliktusok megoldásában a konfliktusok észlelésének a „minősége” a mérvadó és meghatározó (Klineberg 1954.).

A mezőelmélet értelmében a csoportműködést a pozitív és negatív erők ütközése teremti meg. Ő a konfliktusokat három csoportra bontja az alapján, hogy pozitív vagy negatív ösztönerők állnak egymással szemben. Első csoportban két pozitív erő, a másodikban egy pozitív, egy negatív előjelű erő, a harmadikban két negatív előjelű erő összecsapása teremti meg a döntési folyamatok alapját (Lewin 1972, 1975.).

A szerep az egyén adott helyzetben, szituációban előírt viselkedése vagy reagálási módja (Buda 1987l).

A szerepkonfliktus fogalma tág keretek között értelmezhető a szociálpszichológiában. Gross és mtai (1973l) a szerepkonfliktus három főbb csoportját határozták meg:

- konfliktus az egyén különböző szerepei között, tehát az egyén által betöltött több szerep között feszül ellentét,
- egy adott szerepen belül jelentkeznek egymásnak feszülő elvárások,
- nem megfelelő szerepilleszkedésből eredő konfliktusok (Gross–McEachar et al. 1973l).

A pandémia alatt is megjelent különböző szerepek közti konfliktus, mikor például szülői szerep (gyermek ápolásának szükségessége) és a hallgatói szerep (online órán való részvétel) egyszerre, egy időben jelent meg, feszült egymásnak.

A vizsgálat körülményei

A vizsgálati módszerek közül az online kérdőívet választottuk, mely nyitott és zárt végű kérdéseket is tartalmazott. A vizsgálat időtartama 2022 január és március közötti időszakot ölelt fel. A kitöltők közvetlen linken érték el a kérdőívünket, melyet a Neptun felületen osztottunk meg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem hallgatói és oktatói között. A válaszadók kimagasló arányban hallgatók voltak. 239 látogatóból, csak 113 fejezte be a kitöltést, mely egy gyenge, 47,3%-os arány. A kérdőív kitöltési ideje átlagosan 5–10 percet vett igénybe. Három hipotézist fogalmaztunk meg, melyek azon a tapasztalaton alapultak, hogy a pandémiának, mint minden élethelyzetnek, nemcsak

negatív következményei vannak, hanem a pozitív hatásai is. Szerettük volna feltérképezni, hogy hogyan vélekednek erről az egyetem hallgatói és oktatói, mely területeken érezték ennek a különleges élethelyzetnek az előnyeit, hogyan viszonyultak a megváltozott tanulási környezethez.

Hipotézisek

H 1: A krízishelyzet az emberek életében nemcsak negatív következményekkel jár, hanem pozitív érzelmeket is indukált.

H 2: A pandémia ideje alatt inkább a családi körben jutottak a vizsgált személyek nyereséghez, mint a baráti kapcsolatok terén.

H 3: A vizsgált 4 terület közül az online oktatás körülményeit élték meg legnagyobb veszteségként a hallgatók.

Eredmények a hipotézisek tükrében:

Első hipotézisünket, mely a krízishelyzet pozitív érzelmek indukálásáról szólt, egyértelműen sem igazolni, sem cáfolni nem tudtuk. Hisz míg megjelentek erős pozitív érzelmek, addig mellette, elválaszthatatlanul ott lebegtek a negatív jelzők is.

Négy területen vizsgáldtunk:

- online oktatás (1. ábra),
- családi kapcsolatok (2. ábra),
- baráti kapcsolatok (3. ábra),
- csoporttársakkal, kollégákkal való kapcsolat (4. ábra).



1. ábra. Az online oktatás területe



2. ábra. A családi kapcsolatok területe



3. ábra. A baráti kapcsolatok területe

Ami a válaszokból egyértelműen kiderül, hogy egyetlen közös jelző jelenik meg mind a négy területen: a bizonytalanság. Sok pozitív érzelmet sorakoztattak fel, de egyértelműen a negatív érzelmek összekapcsolásával. A bizonytalanság érzésének megjelenése teljesen észszerű: a Covid-járvány mint betegség

forrása, a járvánnyal kapcsolatos korlátozó intézkedések, a lefolyás időbeli bizonytalansága nagyon sok megválaszolatlan kérdést vetett fel az emberekben.



4. ábra. A csoporttársakkal, kollégákkal való kapcsolat területe

Második hipotézisünk, mely szerint a családi körben jutottak a vizsgált személyek inkább nyereséghez, mint a baráti kapcsolatok terén. Mind a zárt, mind a nyitott végű kérdések egybehangzóan igazolták a hipotézisünket. A családdal töltött időt a válaszadók 46,9 %-a érezte a pandémia kifejezetten pozitív következményének. Igen magas eredményt ért el az önismeret, személyiségfejlődés és az online kompetenciák bővülése is.

Harmadik hipotézisünket megcáfolták a válaszadók, miszerint leginkább az online oktatás körülményeit élték meg legnagyobb veszteségként a hallgatók. 87%-ban a társas kapcsolatok hiányát jelölték meg veszteségként, és a válaszadók 47,2%-a nyereségként élte meg az online oktatással járó időtöbbletet. Szükség volt digitális kompetenciáik fejlesztésére, melyet szintén pozitívként éltek meg a hallgatók, és az otthon folytatott tanulmányok miatt a költségeik is csökkentek.

Összegzés

A Covid-19-járvány társadalmi szinten nagyon sok, és valószínűsíthetően több negatív következménnyel járt, mellyel számos tanulmány foglalkozott. Jelen vizsgálatunkban a pozitív hatásokra fókuszáltunk, amelyet négy területen vizsgáltunk egyetemi hallgatók és oktatók körében. A négy vizsgált terület az online

oktatás, a családi kapcsolatok, a baráti kapcsolatok és a csoporttársakkal, kollégákkal való kapcsolat a Covid-19 következtében hozott intézkedések alatt.

Sok kutatás keresi annak magyarázatát, hogy a krízisek megélésében, átélésében az egyént milyen protektív tényező segíti, segítheti, miért más és más az egyének megküzdési módja. A krízis ebben a járványügyi helyzetben paranormatív, az egyén pszichésen nem volt felkészülve annak kezelésére. Ennek ellenére, ahogyan ezt a mi kutatásunk eredményei is mutatják, a vizsgálatban résztvevők pozitív érzésekről, élményekről, eredményekről is beszámoltak.

A vizsgálat igazolta a pozitív érzelmek megjelenését, mint nyugalom, érdeklődés, kíváncsiság, nyitottság, hála, harmónia. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy ezen érzelmek mellett – természetes módon – megjelentek a negatívak is, mint bizonytalanság, aggodás, kimerültség, félelem, frusztráltság. A bizonytalanság érzése mind a négy vizsgált területen megjelent, ami alátámasztja azt, hogy egy olyan járvánnyal állunk szemben, amelyet eddig nem kellett kezelünk, nagyon sok tényező ismeretlen volt a hétköznapi ember számára.

A vizsgálatban résztvevők fele a családdal töltött időt a pandémia nyereségeként élte meg. Többen számoltak be arról, hogy önismeret-személyiség-fejlődés terén olyan változást tapasztaltak meg, amelyre ebben az időszakban tettek szert. Az eredmények mutatják az online oktatás pozitívumait, az online kompetenciák fejlődését.

Kutatásunk továbbgondolásaként az egyén megküzdési stratégiája, a reziliencia, vagyis rugalmas ellenálló képessége szempontjából érdemes és érdekes lenne azt vizsgálni, vajon ezek a tényezők hogyan játszanak szerepet egy paranormatív krízis megjelenésekor.

Hivatkozott irodalom

ARCANUM (é.n.): Krízis

Letöltve: 2023.03.10.

<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-etimologiai-szotar-F14D3/k-F287B/krizis-F2D45/>

BUDA Béla (1987): A szerep fogalma a szociálpszichológiában. In Pataki Ferenc (szerk.): *Szociálpszichológia. Szöveggyűjtemény, I. kötet.* Tankönyvkiadó, Budapest. 417–431.

GROSS N. – McEACHAR A. W. – MASON W. S. (1973): A szerepkonfliktus és feloldása. In: Hunyady György (szerk.): *Szociálpszichológia.* Budapest, Gondolat Kiadó. 329–345.

HAJDUSKA Marianna (2015): *Krízislélektan.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

JÓZSEF István. (2011): A fejlődésről alkotott nézőpontok In: József István. (szerk.): *Fejlesztépszichológia, 3. fejezet*

Letöltve: 2023.03.17.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/a_pszichoszocilis_fejldselmlet.html

KLINEBERG Otto (1954): *Social Psychology.* Henry Holt and Company, New York

LEWIN Kurt (1972): *Mezőelmélet a társadalomtudományokban.* Gondolat Kiadó, Budapest

LEWIN Kurt (1975): *Csoportdinamika. Válogatás Kurt Lewin műveiből.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

SZEKSZÁRDI Júlia (1994): *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény.* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém

POLÓNYI István (2021): Pandémiás oktatás. In: *Educatio.* 30 (1). 3–21.

DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.1

https://mta.hu/tudomany_hirei/a-covid-19-jarvany-hosszabb-tavu-pszichologiai-hatasai-kulonos-tekintettel-a-gyerekekre-111387

<https://unicef.hu/sajto/sajtokozlomenyek/a-koronavirus-oktatasra-gyakorolt-hatasa-embert-probalo-kihivast-jelent-mindannyiunknak-figyelmeztet-az-unicef>

ÉRTÉKEK A REZILIENS PEDAGÓGUSOK ÉLETÚTJAIBAN

Ceglédi Tímea – Fekete Dorottya – Pusztai Gabriella

*Debreceni Egyetem
feketedorottya02@gmail.com*

Bevezetés

A kutatás a reziliens pedagógusok értékrendjéről, illetve azok továbbadásáról szeretne többet megtudni. Azt már több kutatásból tudjuk, hogy a pedagógusoknak értékközvetítő szerepe van, formálják a diákok értékrendjét, hiszen a szocializáció szempontjából az otthonon kívül az iskola a másik meghatározó intézmény (Parsons, 1959). A kapott értékek hatnak a tevékenységeinkre, a céljainkra és a választásainkra (Bocsi, 2020), ezért érdemes kutatni azt, hogy a reziliens pedagógusok milyen értékrenddel rendelkeznek, illetve mi az, amit át tudnak ebből adni diákjaik számára. A téma különös aktualitást élvez, mert a reziliens pedagógusok értékrendjének vizsgálata egyaránt hasznos lehet a tanári pályára készülőknek, hiszen a diploma megszerzése után, ez a tudás elősegítheti az olyan tanári munkaközösségbe való beilleszkedést, ahol reziliens pedagógusok is vannak, de ugyanakkor ez a téma fontos lehet a már aktívan tanító pedagógusoknak, mert mindezen információk hozzájárulhatnak a pályaelhagyások számának csökkentéséhez. A kutatás eredményei felhasználhatók lennének azon szakemberek, pedagógusok számára, akik a pályaválasztás előtt álló reziliens diákokkal foglalkoznak.

Elméleti rész

A kutatásnak négy alapfogalmat használ. Ezek közül az első a reziliencia, amely – tág meghatározása szerint – „a rendszer azon képessége, hogy sikeresen alkalmazkodjon a rendszer életképességét, működését vagy fejlődését veszélyeztető zavarokhoz” (Masten, 2019: 101). Más megközelítésben: „olyan univerzális képesség, amely lehetővé teszi egy személy, egy csoport vagy egy közösség számára, hogy megelőzze, minimálisra csökkentse vagy legyőzze a megpróbáltatások káros hatásait” (Grotberg, 1996).

A kutatás alanyai a reziliens pedagógusok, vagyis „1) Akik maguk reziliens életutat jártak be, azaz hátrányos helyzetű gyerekből váltak diplomás értelmiségiekké. (Ceglédi, 2020). A nemzetközi szakirodalom ezt akadémiai rezilienciának nevezi. A pedagógusjelöltek otthonról hozott kulturális, kapcsolati és gazdasági tőkéje amiatt érdemel külön odafigyelést, mert ezek nagy

hatással lehetnek hallgatóéveikre, s (részben hallgatóéveik által) a későbbi pályafutásukra is. Fontos kérdés például, hogy a leendő pedagógusok elsajátították-e, s ha igen, akkor hol azt a kulturális tőkét, amelyet pedagógusként már nekik kell továbbörökíteniük diákjaikra. Meg tudnak-e birkózni azzal a jövőbeli feladatukkal, hogy leendő tanítványaik kulturális tőkebeli hiányosságait kompenzálják, ha esetleg ők maguk nem hozzák e tőkét otthonról (Ceglédi, 2015)? A leendő pedagógusok családjainak iskolázottsági, foglalkoztatottsági és jövedelmi viszonyai összefüggésben állnak e tőkék családon belüli jelenlétével. Mindez kihat a pedagógusok értékrendjére is.

A reziliens pedagógus fogalmának második lehetséges megközelítése, amikor azokat a pedagógusokat látják el ezzel az ismérvvvel, akik eredményes munkát folytatnak hátrányos helyzetű tanulók körében, reziliens életutakat támogatnak (Ceglédi, 2020). Reziliens diák az, aki megtalálja tehetségét és boldogul az iskola világában annak ellenére, hogy sok megpróbáltatás megakadályozhatná ebben, például valamilyen megterhelő életesemény, a családi háttere, lakóhelyi vagy egyéb hátrányai miatt. A pedagógusok feladata, hogy minden diák kihozza magából a legtöbbet, és az eredményes közös munka a pedagógus számára is hivatása beteljesüléséhez vezethessen (Ceglédi et al., 2020; Kozma & Ceglédi, 2020; Parkes & FitzGibbon, 1986; Lee, 2012; Bersh, 2018; Everington, 2014; Salinas, 2002; Fejős, 2019).

A pedagógus pálya kihívásokban gazdag. A mindennapos megpróbáltatásokkal, szakmai kihívásokkal szemben, adaptív megküzdési stratégiák, szakmai reziliencia szükséges. A harmadik megközelítés ebben a szakmai értelemben használja a reziliens pedagógus fogalmat. Kutatásunkban az első két megközelítéssel foglalkozunk.

Egyre több kutató és a gyakorló szakember foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy a személyes életút miképpen áll kapcsolatban a szakmai életúttal. A szakmai pályáiv több fontos szakaszában rávilágítanak a személyes élettapasztalat során szerzett tudás és az élettörténet jelentőségére: a pályaválasztás, a pályaszelekció, a formális képzés, az első gyakorlóévek és a folyamatos szakmai továbbképzések során egyaránt (Everington, 2014; Bersh, 2018; Lee, 2012; Villegas & Irvine, 2010). Mindebben az értékek is szerepet játszanak.

A reziliens pedagógusok életútjaiban az értékeket, vagyis „A kultúra azon szelete, amely megmutatja, hogy egy adott közösség mit tart jónak és fontosnak.” (Bocsi, 2020) keressük.

Az értékek vizsgálatánál kiemelkedően fontos szerepe van a családnak, ami az első olyan szocializációs közeg, ahol az egyén elsajátítja a legfontosabb értékeket (Engler, 2020).

A kutatás alap gondolata az, hogy mindenkiben ugyanazok az értékek vannak meg, csak más mértékben (Rokeach, 1973). Ennek alapján vizsgáljuk

azt, hogy a reziliens pedagógusoknál melyek azok az értékek, amelyek nagy jelentőséggel bírnak számukra. Az értékrendek kialakulását befolyásolja a családi háttér, hiszen a szülői részvétel hatása a szülői értékekből és oktatási (tanulási) aspirációiból ered (Zellman & Waterman, 1998). Nem csak a szülők értékeit kell figyelembe venni, hanem tanulással kapcsolatos elvárásaikat és törekvéseiket is, hiszen ezek a legjobb előrejelzői a tanulók teljesítményének (Singh, 1995). A reziliens pedagógusok életútjainak vizsgálata is alátámasztja azt, hogy a család szocio-ökonómiai háttere nem mutat szignifikáns összefüggést az otthoni támogatással, ellenőrzéssel (Sui-Chu & Willms, 1996).

A kutatás alapfeltevése az, hogy a reziliens pedagógusok gondterhelt, akadályokkal teli életútjuk miatt különleges értékrenddel rendelkeznek. Ez alapján azt a kérdést kívánjuk megválaszolni, hogy mely értékek azok, amelyek rendkívül fontosak a reziliens pedagógusok számára. Mindemellett a kutatás fényt szeretne deríteni arra is, hogy a családi háttér miként és milyen mértékben befolyásolta a reziliens pedagógusokban kialakult értékrendeket, mert korábbi kutatások már kimutatták, hogy az iskola és az otthon, a két meghatározó intézmény egy tanuló életében, konfliktusban állnak egymással (Parsons, 1959). A reziliens pedagógusok a többi pályán lévő társaikhoz hasonlóan, ugyanúgy értékátadói szerepet is betöltenek. Ezért érdemes vizsgálni azt is, hogy a reziliencia hogyan nyilvánul meg az értékek továbbadásánál.

Adatok és módszer

A kutatás során eddig kettő darab félig strukturált interjú készült el. Az alapsokaság a Debreceni egyetem vonzáskörzetébe tartozó pedagógusok voltak. Az alanyoknak két kritériumnak kellett megfelelniük: legyenek eredményesek és hátrányos helyzetből indultak. Az interjúk átlagosan 60 percesek. Felvételük személyes megkeresés alapján készült el 2022 tavaszán. Korlátozott az általánosíthatóság, de az adatok hiánypótlóak. A felvétel után megtörtént az interjúk szó szerinti legépelése, majd ezt egyszerű kézi kódolás követte (Creswell, 2012). A szöveges feldolgozás a kódok mentént történt. Elsődleges kód az értékrend volt, a másodlagos kód pedig a családban elsajátított értékek és a munka során alkalmazott értékek.

Eredmények

Az alanyokat több szempontból is megvizsgáltuk: jelenlegi munkahely, születési hely, szülők végzettsége és foglalkozása. Ezen szempontok mentén számos hasonlóság figyelhető meg a két alany között. Mindketten vidéki általános iskolában dolgoznak és születési helyük fejlesztendő járás, szüleik nem rendelkeznek érettségivel. Egy szempontban viszont különbözőek voltak, mégpedig abban, hogy az egyik alanyuk mindkét szülője szakács volt, addig a másiknak a szülei szakácsok és hegesztők voltak.

Családtól kapott értékek

A kutatás eredményeit kettő, jól elkülöníthető csoportra lehet bontani. Az első csoportba tartoznak azok az értékek, amelyeket a családjuktól kaptak az alanyok, amelyeket otthonról hoztak magukkal és már egészen kicsi koruktól kezdve birtokolnak. Ezen értékek egyike a tanulás, amit az egyik alany így fogalmazott meg:

„Nem volt más lehetőségem, csak a legjobbnak lenni.”

Az alany számára a tanulás kiemelkedő jelentőséggel bírt, hiszen tudta, hogy jövőjének ez a kulcsa. Ez az érték határozta meg tanulással töltött éveit. A másik érték, amit a családjuktól kaptak az a támogatás.

„Sokszor erejükön felül segítettek engem és testvéreimet is.” – mondta a másik alany.

Ebből is látható, hogy az alanyok szülei időt és energiát nem sajnálva igyekeztek segíteni mindenben gyermeküket. Ezért válhatott a támogatás kiemelkedően fontossá az alanyok számára.

A tanítványoknak továbbadott értékek

A kutatás eredményeinek másik csoportját a tanítványoknak továbbadott értékek alkotják. Az interjúkból az derült ki, hogy a reziliens életútnak köszönhetően kialakult kitartás értékét igyekeznek átadni a reziliens pedagógusok a diákjaik számára.

„Lehetőségeket kell megmutatni, valamint olyan erőforrásokat mozgósítani, amelyek segítik őket abban, hogy a cél felé vezető úton maradjanak. Illetve folyamatosan bátorítani őket, hogy ne adják föl.”

Az egyik alany ezen mondata is mutatja, hogy igyekszik minden tőle telhetőt megtenni annak érdekében, hogy segítse a tanítványait abban, hogy kitartóbbak legyenek. Az alany számára a kitartás elsődleges értékévé vált, hiszen értékrendje ezzel gazdagodott amiatt, hogy reziliens mivoltából fakadóan sok nehézséggel kellett megküzdenie.

Következtetések

Az eddigi kutatás következtetéseként levonható az, hogy három érték, a tanulás, a támogatás és a kitartás rendkívül fontosak a reziliens pedagógusok számára. Ezek állnak az értékrendjükben az első helyen. Továbbá megállapítható az is, hogy a reziliens pedagógusok a nehézségekkel sújtott életút miatt szerzett értékeiket tovább is adják tanítványaik számára. Igyekeznek saját életükkel példát mutatni számukra, valamint felhívni a diákok figyelmét arra, hogy milyen fontosak ezek az értékek. Mindemellett még hozzá kell tenni azt is, hogy nem csak azokat az értékeket adják át, amelyek a reziliens életút miatt alakultak ki bennük, hanem azokat is, amelyeket családjuktól kaptak, mivel a reziliens pedagógusok értékrendjében egyaránt megtalálható mindkettő értéktípus.

Hivatkozott irodalom

- BERSH, L. C. (2018). Writing autobiography to develop culturally responsive competency: Teachers' intersections of personal histories, cultural backgrounds and biases. *International Journal of Educational Research*, 88, 31–41.
- BOCSI Veronika (2015). *A felsőoktatás értékmetszetei*. Budapest, ÚMK Kiadó.
- BOCSI Veronika (2020). Értékátadás a plurális társadalomban. In (Szerk.) Pusztai Gabriella: *Nevelésszociológia*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- CEGLÉDI, T. (2015). Resilient Teacher Education Students. *Social Inequalities in Higher Education*. In Pusztai, G., & Ceglédi, T. (Eds.), *Professional Calling in Higher Education* (pp. 61–75). Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK.
- CEGLÉDI Tímea (2020). Reziliencia és kompenzáló tényezők. In (Szerk.) Pusztai Gabriella: *Nevelésszociológia*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- CRESWELL, John W. (2012). *Educational research: planning, conducting, evaluating, quantitative and qualitative research (Fourth Edition)*. United State of America: Pearson Education Inc.
- ENGLER Ágnes (2020). Családi közösségek. In (Szerk.) Pusztai Gabriella: *Nevelésszociológia*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- EVERINGTON, J. (2014) Hindu, Muslim and Sikh religious education teachers' use of personal life knowledge: The relationship between biographies, professional beliefs and practice. *British Journal of Religious Education*, 36(2), 155-173
- FEJŐS, A. (2019). "There is an exemplar because I'm there". Professional roles and experiences of Roma teachers in rural Hungary. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*, 5(4), 18–40.
- GROTBORG, E.H. (1996) *The International Resilience Project: Findings from the Research and Effectiveness of Interventions (kézirat)*. Forrás: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb97a.html> (utolsó látogatás: 2010.12.22.)
- IMRE Nóra (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. Budapest, Ph.D. értekezés.
- KOZMA, K., & Ceglédi T. (2020). „Akinek van bátorsága a gesztenyét lebontani?”. *Reziliens életúttal a pedagógus pályán*. *Acta Medicinæ Et Sociologica*, 11 (31), 85-101. <https://doi.org/10.19055/ams.2020.11/21/8>
- LEE, S. (2012). Knowing myself to know others: Preparing preservice teachers for diversity through multicultural autobiography. *Multicultural Education*, 20(1), 38–41.
- Masten, A. S. (2019). Resilience from a developmental systems perspective. *World Psychiatry*, 18(1), 101-102. <https://doi.org/10.1002./wps.2059>
- MASTEN, A.S. (2019). Resilience from a developmental systems perspective. *World Psychiatry*, 18(1), 101-102. <https://doi.org/10.1002./wps.2059>
- PARKES, S. M., & FITZGIBBON, A. (1986). Autobiography in teacher education: An exploratory paper. *Irish Educational Studies*, 6(1), 86–101. <https://doi.org/10.1080/0332331860060109>
- PARSONS, T. (1959). *1 General Theory in Sociology*. Basic Books.
- ROKEACH, Milton (1973). *The Nature of Human Values*. New York, The Free Press.

- SALINAS, J. P. (2002). *The Effectiveness of Minority Teachers on Minority Student Success*. Houston, TX: National Association of African American Studies & National Association of Hispanic and Latino Studies.
- SINGH, K., BICKLEY, P. G., TRIVETTE, P., KEITH, T. Z., et al. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24(2), 299–317.
- SUI-CHU, E. H., & WILLMS, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *The Sociological Quarterly*, 69, 126-141.
- VILLEGAS, A. M., & IRVINE, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175–192.
- ZELLMAN, G. L., & WATERMAN, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 370–380.

TESTI ÉS LELKI EGÉSZSÉG, SPORTOLÁSI SZOKÁSOK A FŐISKOLAI CAMPUSON A PANDÉMIA IDŐSZAKÁBAN

Csehil Anikó

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszék
csehil.aniko@kmf.org.ua*

Bevezetés

Az utóbbi évek robbanásszerű technológia fejlődés hatására jelentősen megváltozott az emberek életvitele, megemelkedett az ülő életmódot folytató emberek száma, melyet tovább tetézte a Covid–19-pandémia hatása (Ráthonyi et. al. 2021). A nemkívánatos mellékhatása vagyis a mozgásszegény életmód számtalan egészséget károsító hatással jár: erek elmeszedése, infarktusveszély, nagy testsúly, állandósult ideg feszültség, csökkenő munkaképesség. Az egészség érdekében végzett testmozgás, rekreációs edzés célja a testi-lelki felfrissülés, aktív pihenés során az egészség megőrzése és fejlesztése, a tudatos és tervszerű végzése a következő hatásokkal jár: növeli a szív teljesítményét, megnöveli az izmokban a mitokondriumok száma, növeli a szív koszorúereinek számát, növeli az erek átmérőjét, rugalmasságát, csökkenti a vérnyomást, csökkenti a koleszterinszintet, elősegíti az ideális testsúly megtartását, megfelelő táplálkozással társítva növeli az edzés hatását, megelőzi és gyógyítja a negatív stressz mértékét (Fritz 2006). A rendszeres fizikai aktivitás és a sport az egészség fenntartásának, prevenciójának alappillére és a stresszoldó hatása a gyakorlatban is ismert széles körben, csökkenti a depresszív és pszichoszomatikus tünetképzés gyakoriságát (Müller–Bácsné Bába 2018; Petrika 2012). Életünk alapjaiban okozott változást a járványhelyzet, a távolléti oktatás bevezetésével különleges helyzet elé állította a testnevelés tantárgy folyamatát és a sporttevékenységek számos szférájában is éreztette korlátozó hatását (Tokodi et. al. 2022).

Alkalmazkodva a korlátozások adta lehetőségekhez az otthon végzett online tanulás és az elmaradó utazással felszabaduló időt töltsük minél több mozgással a szabad levegőn évszaktól és időjárástól függetlenül. Amennyiben rászánjuk magunkat, hogy napi, de legalább heti szinten elegendő időt szakítsunk a rendszeresen végzett testmozgásra a sportolási szokások mindössze azon változtatásával, hogy a beltéri, konditermi, uszodai edzést kültéri biciklizéssel, sétával, túrával elegyítve vagy esetlegesen felváltva, nagyban hozzájárulunk ezáltal a testi-lelki egészség megőrzéséhez a legszigorúbb korlátozások ellenére is (Szóts et.al. 2020).

Anyag és módszer

Primer kutatásom során kérdőíves felmérést alkalmaztam, melyet papíralapú kérdőíves vizsgálat segítségével valósítottam meg. A mintavételi keret meghatározása az intézmény nappali szakon tanuló hallgatók adatszolgáltatása alapján történt, jelen esetben II. RF KMF első és második évfolyam képzésében részt vevő diákok körében végeztem el (279 fő, 85 férfi, 194 nő). A válaszokat először kvantifikáltam és Microsoft Excel 2010 táblázatkezelő programba rögzítettem. Ezt követően a kapott adatokat alapvető matematikai statisztikai módszerrel dolgoztam fel, gyakoriságot számítottam, az összefüggések vizsgálatára χ^2 -próbát alkalmaztam.

Eredmények

Kutatásomban 166 főiskolai hallgató vett részt (54 férfi: átlagéletkor=18,06, szórás=0,93; 112 nő: átlagéletkor=17,89, szórás=0,7). A nemek arányának válasszadási hajlandóságát tekintve megfelelő szintű megoszlást mutat. A munka jellegét tekintve kíváncsi voltam arra, hogy a válaszadók mennyire elégedettek és hogyan minősítenék ennek tekintetében egészségi állapotukat. Az egészség önminősítése szoros összefüggést mutat a különböző módszerekkel mért egészségi állapottal, ezért az önminősítés az egészségi állapot mérésének ma már egyik elfogadott módszere.

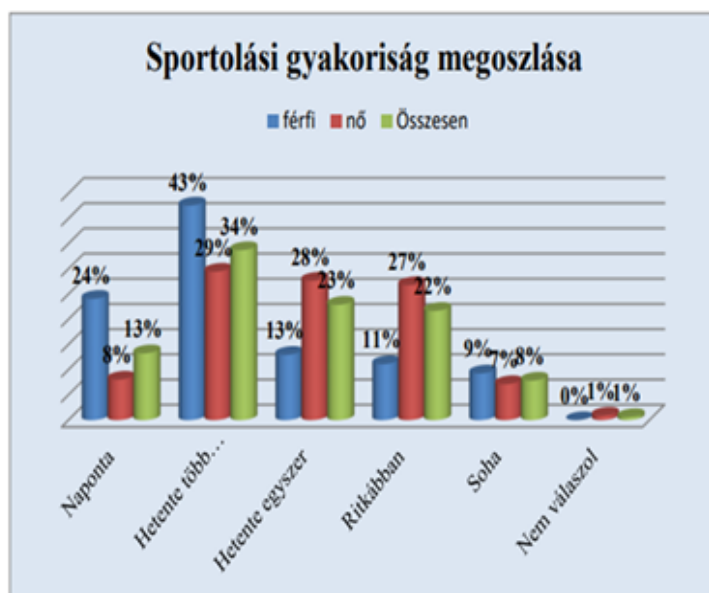
1. táblázat. Egészségi állapot önminősítése

Hogyan minősítené egészségi állapotát?					
megoszlás N=166	Kiváló	Jó	Éppen elfogadható	Kevésbé jó, gyakran betegeskedem	Rossz
	17%	60%	18%	4%	1%

Forrás: Saját kutatás

A felmérésben részt vevő főiskolások pozitívan vélekednek saját önminősített egészségi állapotukról, jónak és kiválónak tartja 77 százaléka, éppen elfogadhatónak 18%-uk és mindössze 5%-uk tekinti rossznak. Továbbá kíváncsi voltam a dohányzás és az alkoholfogyasztás mértékére. Az egészségmagatartási tényezőkre vonatkozó kérdések alapján soha nem dohányzott hallgatók 65%-a, 8%-a már leszokott, 18%-uk viszont napi rendszerességgel cigarettázik. Saját bevallásuk szerint a hallgatók 71%-a soha, vagy csak alkalmanként fogyaszt alkoholt, s mindössze 2 fő napi rendszerességgel. A vizsgálat eredményei alapján a hallgatók egészségi állapota jónak mondható, s habár 17%-uk túlsúlyos vagy elhízott, de hozzávetőleg majdhogynem mindenki (kivétel a felmentéssel rendelkezők) végez rendszeres testmozgást, melyet a heti egy általános testnevelési óra és egy választott sportszakköri foglalkozáson való kötelezettség is biztosít.

Sajnos nem ilyen jók az eredmények a sportolást illetően az önszántukból, szabadidejükben végzett testedzést vizsgálva, mivel mindössze a minta 47%-a felel meg az elvárt határnak. Szabadidős tevékenységeiket illetően az inaktív életvezetés élvez prioritást, ezek közül is kiemelkedő arányban játszik vezető szerepet a tévézés, a minta 45%-ánál.



1. ábra. Sportolás gyakorisága

Forrás: Saját kutatás

2. táblázat. Szabadidős tevékenységek

Kategóriák	Férfi (fő/százalék) (N=54)		Nő (fő/százalék) (N=112)		Összesen (fő/százalék) (N=112)
Film/TV/Sorozat	21	39	53	47	74/45
Sportol	21	39	19	17	40/24
Olvas	7	13	31	28	38/23
Barátok/Család	8	15	28	25	36/22
Zene	8	15	28	25	36/22
Házimunka	3	6	17	15	20/12
Hobbi	4	7	15	13	19/11
Internet	10	19	9	8	19/11
Séta/Kirándul	3	6	13	12	16/10
Pihenés/Alvás	4	7	10	9	14/8
Szórakozás	–	0	4	4	4/2
Nem válaszolt	3	6	3	3	6/4

Forrás: Saját kutatás

A főiskolánk tanítványai számára az első két tanulmányi évben heti egy alkalommal – 90 percben – biztosított a tanórai testnevelés lehetősége és az egy választott jellegű szakköri foglalkozás, ezért akik hetente legalább egyszer űznek valamilyen sporttevékenységet szabadidejükben, azok már a közepes gyakorisággal sportolóknak számítanak, így a sportol kategóriájába soroltam. Ennek tekintetében a sportolói típusok mentén kedvezőbb értékek alakultak a sportolók tekintetében, mivel 116 fő bizonyul ennek eleget téve, a nem sportolók aránya pedig 30%-ra csökkent. Viszont a járványhelyzet ezen adta lehetőségek területét nagyban gátolta, s a szorítkozások tekintetében a felelősség a diákokra hárult az otthon adott feltételekre korlátozódva. A napi rutin felborulása, az életvitel egyensúlyának eltolódása, a társadalmi elszigeteltség, a fizikai távolságtartás, az infokommunikációs eszközök igénybevétele jelentősen tovább növelte az ülő életmód időmértékét, amelynek további befolyásoló tényezője az edzés mennyiségének csökkenése és a gyakori étkezés, valamint a megnövekedett stressz rossz hatása a mentális egészség állapotváltozására. A kutatásban arra is keresem a választ, hogy a testmozgási szokások, hogyan függenek össze a hallgatók aktuális lelkiállapotával, az észlelt stressz mértékével, a mentális jóléttel.

A vizsgált mintában – önbevallásos alapon – az észlelt stressz nagysága jelentős mértékben fordul elő 75 diák esetében, mely alapvetően egyéni stresszérzékenység függvénye, meglehetősen szubjektív kategória és több tényezőtől függ. A sportolói típusok mentén összefüggést kerestem a χ^2 -próba segítségével a stressz mértékére, de nem nyert bizonyítást, hogy a rendszeresen sportolók nyugodtabb életet élnek, mint a nem sportoló társaik ($p=0,413$). Viszont a sportolás fontosságát vizsgálva a sportolók egyértelműen alátámasztották válaszaikkal, hogy a legtöbben azért sportolnak: hogy csökkentsék a stressz mértékét ($p=0,028$), szellemileg felfrissüljenek ($p=0,000$) valamint azért, mert örömet okoz ($p=0,002$).

3. táblázat. A stressz mértéke

		Nyugodt	Sokat idegeskedik	Összesen
Sportol	Fő	66	50	116
	%	56,9%	43,1%	100%
Nem sportol	Fő	25	25	50
	%	50%	50%	100%
Összesen	Fő	91	75	166
	%	54,8%	45,2%	100%

Forrás: Saját kutatás

A Covid–19 járványhelyzet okozta korlátozások következtében jelentősen visszaesett az egyébként sportoló hallgatók sportolási gyakorisága, 40% kevesebb alkalommal sportol és 7% teljesen abbahagyta a sportolást. A nem sportoló hallgatók esetében is lényeges visszaesés látható, 24%-kal kevesebben végeznek még kevesebb sporttevékenységet mint azelőtt, 10%-a pedig abbahagyta, így a 6%-uk, akik elkezdtek sportolni elenyésző a visszaesés mértékéhez képest.

4. táblázat. Sportolás gyakoriságának a változása

	nem sportol		sportol	
Igen, abbahagytam a sportolást	5	10%	8	7%
Igen, elkezdtem sportolni	3	6%	10	9%
Igen, kevesebb alkalommal sportolok	12	24%	46	40%
Igen, más típusú, korábban űzött mozgásformától eltérőt választottam	4	8%	4	3%
Nem válaszolt		0%	3	3%
Nem változott	23	46%	27	23%
Többet sportolok, mint korábban	3	6%	18	16%
Végösszeg	50	100%	116	100%

Forrás: Saját kutatás

A vírusidőszakban a megváltozott feltételek jelentős hatást gyakoroltak a válaszadók sportolói szokásaira, a megszokott edzésformák egy újabb szintérbe léptek az online platformok nyújtotta lehetőségeket kihasználva az otthoni környezet alternatívájaként.

Következtetés

A főiskolai hallgatók rendszeres edzése és sportolása a testi-lelki egészségre gyakorolt hatását vizsgálva az önminősített egészségi állapotukról vélekedve jó eredményeket kaptunk, amelyet az egészségmagatartási tényezőkre vonatkozó mérések tovább erősítenek. A stresszhatások elemzése során nem mutatott egyértelmű szignifikáns összefüggést az észlelt stressz nagysága és a rendszeres sportolás között. Viszont hatékony eszközeként bizonyul a mentális egészség megőrzésében, mivel a rendszeresen sportoló diákok eszközként használják a sportolás valamely formáját a stressz csökkentése és a szellemi felfrissülés érdekében. A sportolási szokásokat figyelembe véve számos vizsgálatból kiderült, hogy az iskolai évek tanulmányi haladtával látványosan csökken a sportban való aktív részvételi arány. Mindamelllett, hogy kötelező jelleggel biztosított a minimum ajánlott sportolási lehetőség főiskolánkon, sajnos a tanulmányi évek előrehaladtával a sportban való aktív részvétel lemorzsolódása

erőteljes, s a rendszeres testedzést öncélú ráfordítással is csak a minta közel fele éri el. Habár a testsúlyukkal a női hallgatók elégedetlenebbek, mint a férfiak, a felmérés alapján a férfiak nagyobb arányban (közel a kétszerese) is sportolnak többet női társaikhoz képest. Jelen eredmények azt is mutatják, hogy a sportolásra vonatkozóan új, divatos irányzatok kerültek előtérbe a hön áhított vonzó testalkat elérése érdekében – a klasszikus sporthagyományokat félretéve –, az egyik legkedveltebb sportolási tevékenységnek örvidenek kondi/fitnesz irányzatok. A világjárvány okozta korlátozások következtében még inkább rányomta bélyegét az inaktivitás növekedésére. A fizikai aktivitásnak, a sportnak bizonyítottan jótékony hatása van a mentális egészség megőrzésében (Petrika 2012). Az észlelt stressz nagysága hosszabb távon fokozódhat a korlátozások következtében beszűkülő sportolási lehetőségek miatt, s a testi-lelki egyensúly így könnyen megbomolhat.

Hivatkozott irodalom

- BERKI Tamás László (2020): *A sport-elköteleződés modell összefüggéseinek vizsgálata serdülő sportolók körében*. PhD-értekezés, Szeged. Letöltve: 2021.01.20.) https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10447/1/ertekezes_berkitamas_FINAL.pdf
- FRITZ Péter (2006): A rekreációs edzés az egészségtudatos életmód alapköve. In: Szatmári Zoltán (szerk.): *Sport, élet, egészség*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 884–896. Letöltve: 2023.02.17. <https://docplayer.hu/1024502-Sport-életmod-egeszseg.html>
- MÜLLER Anetta – BÁCSNÉ BÁBA Éva (2018): *Az egészséges életmód és a sport kapcsolata*. Létavértes SC '97 Egyesület, Debrecen. Letöltve: 2020.10.28.) <https://docplayer.hu/105277502-Az-egeszseges-életmod-es-sport-kapcsolata.html>
- PETRIKA Erzsébet (2012): *Rendszeres testedzés hatása a mentális egészségre és az életminőségre fiatal felnőttek: depresszív tünetek, stressz és stresszkezelés összefüggéseinek empirikus vizsgálata*. Egyetemi doktori értekezés, Debrecen. Letöltve: 2020.09.14. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/bfb9fe9-9a66-4720-8216-a311e4a07c0f/content>
- RÁRHONYI Gergely – BÁCSNÉ BÁBA Éva – SZABADOS György – RÁTHONYI-ODOR Kinga (2021): A COVID-19 pandémia hatása a munkavállalók fizikai aktivitására. In: *International Journal of Engineering and Management Sciences. Sporttudományok*, 6 (2) 72-84. Letöltve: 2022.01.31.) <https://ojs.lib.unideb.hu/IJEMS/issue/view/698> (
- SZŐTS Gábor – TÓTH Miklós – SZMODIS Márta (2020): A testmozgás és a koronavírus kapcsolata (különös tekintettel az elhízásra). In: Antal Emese - Pilling Róbert (szerk.): *A magyar lakosság életmódja a járványhelyzet idején: táplálkozás, testmozgás és lélek*. TÉT Platform Egyesület 41-51. Letöltve: 2023.01.15. https://mstt.hu/wpcontent/uploads/2020/12/TP_FK_jarvany_es_életmod_konyvPDF-1.pdf
- TOKODI Margaréta – PETROVICSNÉ Tejes Edit – ALMÁSI Dóra – OCSKÓ Tímea – SZÁSZ Róbert (2022): Az SZTE Sportközpont online „Mozdulj!” programjának bemutatása, avagy miként lehet megvalósítani virtuálisan egy rekreációs versenyt. In: Fritz Péter (szerk.): *Rekreation*. A Közép-Kelet-Európai Rekreációs Társaság Tudományos Magazinja 12 (2). 18–23. Letöltve: 2023.03.02.) <https://doi.org/10.21486/recreation.2022.12.2.3>

A PROGRAMME TO FOSTER RESILIENCE AMONG KINDERGARTEN CHILDREN

Erdei, Róbert

*Tokaj-Hegyalja University of Applied Sciences
erdei.robert@unitbe.hu*

Introduction

In this study, I will briefly introduce a development programme designed for preschool children to foster resilience, flexible coping, and facing risk factors that may threaten their optimal development at this age. Resilience is the ability to adapt and bounce back from difficult life experiences or challenges. Children must develop resilience early to help them cope with challenges and stress.

Review of the literature

Research has shown that resilient children have better academic performance, mental and physical health, and more vital social skills (Masten 2001). One study found that children rated as more resilient by their teachers were more present in educational institutions and exhibited better behaviour (Wagnild – Young 1993). In addition, flexibility can help children develop self-esteem and self-confidence as they try to overcome difficulties and challenges. This can be particularly important during the preschool years when children are just starting to navigate institutional education's social and academic demands. By teaching children stress management skills and helping them develop resilience, educators and parents can support their overall well-being and success in school and beyond.

Researchers have yet to determine how resilience can be most effectively defined. Masten (2001) emphasizes the role of competent functioning, while Henley (2010) stresses the importance of leveraging social opportunities, and Blaustein and Kinniburgh (2010), as well as Becvar (2013), emphasize the process, the need for adaptation, achieved outcomes, and maintaining or restoring functional balance. Ungar and colleagues (2008) highlight the importance of the individual and the environment's ability to navigate resources toward personal growth and development. The constructivist perspective also plays an essential role in the modern interpretation of resilience, as the concept and its meaning are co-constructed by individuals (Theron 2013; Ungar – Liebenberg 2013).

Recent research suggests that resilience is a dynamic process that develops through interactions between individuals and their environment and allows individuals to reflect on and respond to life events (Luthar – Cicchetti et al. 2000; Smith – Webber et al. 2013).

Aims of the study and the programme

This study aims to demonstrate and empirically investigate which risk factors educational professionals working in pedagogical services can best cope with in their diagnostic and developmental therapy activities. The study further aims to identify resources and protective factors that can be used to reduce the impact of difficulties or risk factors present in the lives of at-risk children through pedagogical service provision. The study seeks to determine how to design a pedagogical-psychological intervention programme that can develop the resilience of at-risk children and thus mitigate the effects of risk.

Research shows a correlation between school readiness and resilience, so supporting school readiness is also a consideration in programme implementation. Children who exhibit resilient functioning are often better able to cope with academic challenges and stressors and are more likely to succeed academically and socially. Concurrently, academic success can help children develop resilience, increase self-esteem and self-confidence, and give them a sense of accomplishment (Masten et al. 2014).

There are methods through which school readiness skills can contribute to children's resilience. For example, developing language skills can help children understand the world and learn new information, increasing their self-confidence and sense of accomplishment. This can lead to improved persistence and help them manage the academic challenges of school (Neuman – Dickinson 2011).

Developing cognitive abilities represents the second important pillar in this area. Children with more developed cognitive abilities, such as problem-solving and critical thinking skills, are more likely to be able to adapt to new situations and challenges. This can increase their perseverance and help them manage academic expectations (Neuman – Dickinson 2011). Physical development is also vital for children, as those with well-developed fine and gross motor skills can more effectively participate in classroom activities, which can increase their competence. This feedback can improve their flexible coping ability (Neuman – Dickinson 2011). In terms of social and emotional abilities, children with strong social and emotional abilities can better establish positive relationships, regulate their emotions, and cope with the social demands

of the school environment. These abilities can help children connect with institution that welcomes them and seek support, which can provide critical protective factors for at-risk children (Neuman – Dickinson 2011).

For preschool children, it is advisable to develop certain aspects of resilience. These include emotional regulation issues, which means appropriately handling and expressing emotions. Children must learn to recognize and name their feelings and develop appropriate strategies for managing strong emotions such as frustration or anger (Denham et al. 1994). Social skills are also necessary, as preschoolers still learn to interact with others and establish positive relationships. Developing strong social skills can help children feel connected to others and seek support when needed, increasing their flexibility (Masten et al. 2014). The significance of problem-solving skills speaks for itself, as identifying and solving problems is essential to resilience. Preschool children may benefit from learning to identify problems, consider possible solutions, and make decisions (Masten et al. 2014). Flexible responses to new situations and challenges are also essential to resilience. Preschoolers may benefit from learning flexible adaptation and becoming open to change at this age, as this can help them cope with the challenges and stresses of life (Masten et al. 2014).

The programme's goals had to be designed and developed according to the realistic possibilities that could be influenced within the framework of activities carried out by the pedagogical assistance service. Specific general guidelines can be formulated as research goals, including the American Psychological Association's recommendations, which are also incorporated into the program's elements and other relevant topics.

The main elements of the program include the following:

Maintaining a positive self-image; teaching children about the importance of caring for themselves and others; transmitting an optimistic outlook; transmitting the importance of positive human relationships; raising awareness of the sense of belonging, with particular attention to the institution visited by the child; accepting the necessity of change; having high expectations; understanding the significance of collaboration; developing specific cognitive abilities; and identifying and effectively utilizing resources (Alvord et al. 2003).

Mayr and Ulich (2009) summarize the characteristics, traits, and behaviours that are typical of resilient children and can be incorporated as educational objectives, so they are also included as program goals:

Easy temperament and friendliness; able to elicit positive responses from others (family members, strangers); positive self-concept and self-esteem;

autonomy and independence; proactive problem-solving; persistence and concentration; find joy in new experiences, are alert, curious, and enjoy exploring; empathy and prosocial orientation; ability to delay gratification; process negative experiences positively and reframe them; control their emotions; and express their desires.

Methodology

I asked the educators of kindergartens to recommend children who could be considered for the program based on these factors. In addition, other relevant measurements were taken from the input perspective. Every child participated in the MSSST screening test at the beginning of the school year, which screens for children at risk of learning disorders or difficulties in motor skills, visuo-motor perception, and language skills. At the pedagogical assistance service in Encs, every child who has turned five years old participates in this screening test every school year within the framework of educational counselling. Colleagues who provide development activities select the development session participants based on the MSSST screening results. The selected children also participated in an intelligence test using the Raven Coloured Matrixes or the Budapest Binet Test (Rózsa – Nagybányai Nagy et al. 2006). It is important to note that intellectual abilities did not serve as a selection criterion since a child with better intellectual abilities may also have risk factors, behavioural or adaptation problems that may hinder optimal development. The assessment of intellectual abilities was mainly interesting from the input perspective since the program's declared goals include the development of cognitive abilities, and examining intellectual abilities is one of the most prominent indicators of this. When selecting participants, both the parent and educator versions of the Conners Child Behaviour Questionnaire were used. This tool is suitable for exploring a wide range of behavioural problems in the preschool age group, such as oppositional behaviour or signs of hyperactivity. Finally, I also had the participating children's parents and kindergarten educators fill out a resilience scale to assess the children's current level of resilient functioning.

The program involves children from the Encsi Csoda-Vár Kindergarten and the Szemerei Mesekastély Kindergarten and Kitchen. Thirty-four children were selected from the two institutions, 11 from Encs and 23 from Szemere. All of them are in the last year of kindergarten and will become of compulsory school age during the program. Fifteen girls and 19 boys are participating in the program. The average age of the participants was 5.78 years at the start of the program. The youngest participant was 5.2 years old, and the oldest child was 7.1 years old at the beginning of the program.

The main objective of the study was to identify children in the available sample who, despite experiencing medium to high levels of risk in their lives, will not show adverse outcomes, will develop appropriately, and will be able to effectively integrate and perform well in the kindergarten and later in the primary school environment. Risk factors that endanger optimal development are present in the entire population involved in the study, so successful coping with the effects of risk and effective integration into an environment that offers positive possibilities for development are essential indicators of resilient functioning.

The hypotheses of the study were as follows:

Participation in the program contributes to the development of cognitive abilities, as measured by the intelligence tests and the MSSST screening test.

Participation in the program contributes to decreased behavioral problems, as measured by the Conners Child Behaviour Checklist.

The level of resilience presumed by the children's teachers and parents improves because of the program, as measured by resilience scales.

Results

There was a slight improvement in the children's intelligence measurements. Based on the paired t-test, the input intelligence score was significantly weaker than the value obtained during the control test ($t=-5.618$, $df=33$, $p<0.0001$). Although the numerical difference in the obtained values (86.32 versus 89.56) does not seem particularly significant, the statistically significant difference indicates that the children's performance improved during the period between the input and control measurements.

Comparing the recommendations based on the MSSST screening test, it is noticeable that the level of learning disorder risk significantly decreased (2.35 versus 1.88). It is important to note that the results of the MSSST screening were evaluated according to the children's current age. The result is statistically significant ($t=4.871$, $df=33$, $p<0.0001$).

We can accept the first hypothesis based on the results because the children's cognitive abilities improved, as observed in their intelligence test results, and they showed fewer signs of learning disorder risk.

The second hypothesis examined whether the children's behavioural problems would decrease due to the program activities. To measure this, I used the Conners Child Behaviour Questionnaire, available in both the parental and teacher versions. For the Conners questionnaire, the total scores and the results of each subscale, such as oppositional behaviour, cognitive abilities, hyperactivity, and ADHD, were compared.

Based on the teacher version of the Conners questionnaire's total score (28.62 versus 26.65 points), it can be concluded that there was a significant decrease in the number of behavioural problems as assessed by the teachers ($t=1.044$, $df=33$, $p<0.0001$). There was no significant difference in the oppositional subscale's result concerning the individual subscales. The results of the other subscales showed significant differences. The result of the cognitive subscale (3.53 versus 3.32 points, $t=2.508$, $df=33$, $p=0.017$), hyperactivity subscale (7.56 versus 6.97 points, $t=3.583$, $df=33$, $p<0.001$), and ADHD subscale (15.79 versus 14.76 points, $t=3.93$, $df=33$, $p<0.0001$) were all significantly lower when comparing the input and control measurements. All significant differences indicate a decreasing tendency in the number of behavioural problems.

The results of the parental Conners questionnaire showed similar tendencies to the teacher version. It is noticeable that there was a significant decrease in the total score according to the data provided by the parents (29.26 versus 26.88 points, $t=6.893$, $df=33$, $p<0.0001$). There was a significant decrease in every subscale concerning the parents' given scores. The oppositional (4.12 versus 3.76 points, $t=2.425$, $df=33$, $p=0.021$), cognitive (6.71 versus 6.41 points, $t=2.052$, $df=33$, $p=0.048$), hyperactivity (6.85 versus 6.35 points, $t=3.137$, $df=33$, $p=0.004$), and ADHD (15.26 versus 14 points, $t=6.489$, $df=33$, $p<0.0001$) subscales' second measurement results were all statistically significantly lower than those of the input measurement.

The second hypothesis can be accepted based on the results obtained, as both teachers and parents judged that behavioural problems had decreased compared to the input data.

While examining the third hypothesis, I compared the presumed level of resilience based on data provided by teachers and parents. Resilience is directly less measurable than intelligence or other abilities, so in this case, I relied on the adults' evaluations, similar to the Conners questionnaire. The results indicate that children's observed level of resilience shows an increasing trend. The point values provided by teachers (39.09 versus 41.79) and those provided by parents (46.24 versus 48.59) are higher in the second measurement. The results are statistically significant in both cases (for teacher evaluations, $t=-15.308$, $df=33$, $p<0.0001$, parent evaluations, $t=5.111$, $df=33$, $p<0.0001$).

Based on the results obtained, the third hypothesis is also accepted, as the presumed level of resilience was significantly better according to both the teachers' and parents' opinions in the second round of scale filling.

Conclusions and Limitations of the Study

The methods used in the sessions aim to strengthen a wide range of skills and abilities, including cognitive abilities, orientation skills, social competence, and aspects related to self-regulation and emotional regulation. I tried to select methods and tools accordingly. Other important factors were that the program exceeds the possibilities of conventional developmental sessions within the framework of educational counselling. My psychological training and experience, as well as my expertise in the field of resilience, allow me to do this. Of course, the sessions do not provide a magical solution to all problems in children's lives.

If any improvement or progress can be observed, it should not be solely attributed to the results of the sessions. The work of kindergarten teachers, who work with children in groups daily, can provide a significant opportunity for development. Involving them in the program can provide an additional perspective to their daily pedagogical activities, which further emphasizes the need to counterbalance risk factors in their work.

Regarding possible progress, the role of parents is also essential, at least in some instances. Even though the child, or even the entire family, is exposed to risk factors, positive, loving relationships with parents and parental care can often counter these factors (Erdei, 2022).

Finally, the issue of spontaneous maturation and development must be addressed in children. In some instances, we can witness significant development even during the period from the beginning of the school year, mainly due to the child's emerging abilities and nervous system maturation, supported by other positive effects mentioned above.

However, we must also see that creating a meaningful counterbalance regarding the developmental risk for every participating child is impossible. Seeing the individual life stories of the children participating in the program, it is clear that some will require assistance for a more extended period to restore their developmental trajectory to an optimal path.

Regarding the hypotheses, the data obtained in the program can cause optimism, as all three formulated hypotheses were confirmed by the results obtained. Cognitive abilities improved, behaviour-related problems decreased, and resilience increased in March's second measurement stage. However, it should also be emphasized that the study's sample size was relatively small, so the data obtained are only limited in their ability to draw general conclusions.

References

- ALVORD M. K. – GURWITCH R. – PALOMARES R. S. (2003): *A Guide for Parents and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- BECVAR D. S. (ed., 2013): *Handbook of Family Resilience*. New York: Springer.
- BLAUSTEIN M. E. – KINNIBURGH K. M. (2010): *Treating Traumatic Stress in Children and Adolescents, How to Foster Resilience through Attachment, Self-Regulation, and Competency*. New York: The Guilford Press.
- BLUM R. W. (2002): *Risk and Resilience: A Model for Public Health Interventions for Adolescents*. University of Minnesota. Division of General Pediatrics & Adolescent Health. Minneapolis.
- DENHAM S. A. – ZOLLER D. – COUCHOUD E. A. (1994): Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding. *Developmental Psychology*. 30: 928-936.
- ERDEI Róbert (2022): Reziliencia és iskolakezds. Sárospataki Pedagógiai Füzetek 30. Sárospatak: Tokaj-Hegyalja Egyetem.
- HENLEY R. (2010): Resilience Enhancing Psychosocial Programmes for Youth in Different Cultural Contexts: Evaluation and Research. *Progress in Development Studies*. 10(4): 295-307.
- LUTHAR S. S. – CICHETTI D. – BECKER B. (2000): The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*. 71(3). pp. 543-562.
- MASTEN A. S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 56(3): 227-238.
- MASTEN A. S. – CUTULI J. J. – HERBERS J. E. – REED M.-G. (2014): Resilience in development. *Annual Review of Psychology*. 65: 743-769.
- MAYR T. – ULICH M. (2009): Social-Emotional Well-Being and Resilience of Children in Early Childhood Settings – PERIK: An Empirically Based Observation Scale for Practitioners. *Early Years: An International Journal of Research and Development*. 29(1): 45-57.
- NEUMAN S. B. – DICKINSON D. K. (2011): *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press.
- RÓZSA Sándor – NAGYBÁNYAI NAGY Olivér – OLÁH Attila (eds. 2006): *A pszichológiai mérés alapjai, elmélet, módszertan és gyakorlati alkalmazás*. Bölcsész Konzorcium. Budapest.
- SMITH L. WEBBER R. – DEFRAIN J. (2013): Spiritual Well-Being and Its Relationship to Resilience in Young People: A Mixed Method Case Study. *SAGE Open*. 2013 April-June: 1-16.
- THERON L. C. (2013): Black Students' Recollections of Pathways to Resilience: Lessons from School Psychologists. *School Psychology International*. 34(5): 527-539.
- UNGAR M. – LIEBENBERG L. – BOOTHROYD R. – KWONG W. M. – LEE T. Y. – LEBLANC J. – DUQUE L. – MAKNACH A. (2008): The Study of Youth Resilience across Cultures: Lessons from a Pilot Study of Measurement Development. *Research in Human Development*. 5(3): 166-180.
- UNGAR M. – LIEBENBERG L. (2013). Ethnocultural Factors, Resilience, and School Engagement. *School Psychology International*. 34(5): 514-526.
- WAGNILD G. M. – YOUNG H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*. 1(2): 165-178.

БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ВПЛИВ РІЗНИХ ФАКТОРІВ НА ЙОГО РОЗВИТОК

Греба Ілдіко – Шелельо Тетяна – Гаврилюк Ілона

*Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ
Фаховий коледж Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ
greba.ildiko@kmf.org.ua; ORCID 0000-0002-0764-0858
seleho.tetjana.m21ti@kmf.org.ua
gavriljuk.ilona@kmf.org.ua; ORCID 0009-0003-6637-4814*

Проблема булінгу для сучасного суспільства є надзвичайно поширеною та актуальною. Останніми роками набуває особливого значення в освітній практиці таке явище, як шкільний булінг, оскільки школа не залишається осторонь реалій життя, а учні наслідують моделі міжособистісної взаємодії, що набувають деструктивного характеру. Вперше проблемою шкільного насильства зацікавився К. Дьюкс у 1905 році, коли опублікував свою роботу на дану тему. Перші систематичні дослідження цього явища провели скандинавські науковці: Д. Олвеус, П. П. Хайнеман, А. Пікас, Е. Роланд. Вони розробили концепцію булінгу – (від англ. "bully" – хуліган), де визначили його як форму утиску, дискримінації та цькування (Аль-Зубейді, Нагорняк, 2022).

Етимологічно походження терміна "булінг" випливає із англійського дієслова "to bull", що в суті означає "переслідувати, знущатися". В перекладі це вказує на реалізацію дій, пов'язаних зі створенням негативного впливу, образою, інтимним тиском та іншими негативними проявами. Якщо адаптувати це поняття в українському термінологічному контексті, то "булінг" можна визначити як "процес", що включає в себе здійснення дій, спрямованих на переслідування, знущання, загрози тощо. Семантику англійського терміну "булінг" можна відтворити українським словом "цькування", яке точно відображає суть булінгу. Водночас визначення українського словника додає акцент на те, що "цькувати" означає "переслідувати когось незаслуженою критикою, образами та іншими негативними проявами" (Словник української мови, 1973).

В Україні довго не звертали належну увагу на проблему булінгу. Проте зі зміною поглядів на життя поступово у нашому вжитку з'явився термін, який був закріплений на рівні законодавства. У 2018 році був

прийнятий закон, спрямований на боротьбу з проявами булінгу. Шкільний булінг може мати різні причини, включаючи соціальні, психологічні, сімейні, культурні або особисті проблеми дітей. Це явище характерне як для молодшого шкільного віку, так і може продовжуватися до старшого шкільного віку. Наукові дослідження стверджують, що до причин шкільного булінгу додаються такі чинники, як криза сучасної сім'ї, низький соціальний статус, безробіття та відмова суспільства від одних моральних цінностей та перехід до нових орієнтирів. А зараз, коли наша країна вже другий рік живе в умовах війни, ця складна ситуація створює значні загрози для психічного стану всіх громадян. Щоденні ракетні атаки, зруйновані міста, будівлі, втрати людських життів і розбиті сім'ї спричиняють появу страху, відчаю та злості. Все це, на жаль, призвело до негативних проявів у поведінці учнів, які стають агресорами або жертвами булінгу.

Учні, зіткнувшись із великими викликами в житті та навчанні, спостерігають за подіями в країні та певним чином приміряють на себе моделі поведінки дорослих для вирішення своїх проблем та непорозумінь.

Існує ряд чинників, які сприяють виникненню та розвитку шкільного насильства і пов'язані з певними стійкими рисами характеру та схильностями людей. Такі схильності можуть бути обумовлені психологічними проблемами, кризовими періодами розвитку, а також складними ситуаціями, що виникають у повсякденному житті. Деякі періоди дитинства можуть супроводжуватися збільшеною агресивністю, що може порушити гармонійні стосунки з навколишнім середовищем, особливо у моменти найбільшої емоційної лабільності та переживання вікових афективних та особистісних криз.

Ступінь вразливості до шкільного насильства визначається розвитком емоційної сфери у дитини. Згідно досліджень В. Лебединського та інших, якщо ранній розвиток затримується або спотворюється, можуть формуватися та закріплюватися не адекватні форми афективного реагування, зокрема часто спостерігаються агресивні вербальні та символічні реакції.

Шкільне насильство може виступати як інструмент, за допомогою якого реалізуються різні механізми психологічного захисту. Серед захисних реакцій, що часто виявляються у дітей, найпоширенішими є пасивний протест, опозиція, імітація, емансипація, компенсація та ізоляція. Насильство може бути актуальним у всіх зазначених захисних реакціях, за винятком пасивного протесту (Левченко, 2015. 62).

В рамках кожної захисної реакції, насильство може проявлятися в різних формах.

Опозиція - це активний протест дитини проти норм і вимог дорослих, який може проявлятися фізичними або словесними реакціями.

Імітація - дитина намагається наслідувати певну особу, і це може включати як хороші, так і погані риси цієї людини, включаючи насильство, якщо таке спостерігалось у цієї особи.

Емансипація - це боротьба дітей за самостійність і свободу, де вони можуть проектувати поведінку та риси дорослих на себе, що може включати і насильство, особливо якщо позитивних взірців небагато.

Компенсація - це коли дитина намагається заповнити свої слабкі сторони досягненнями в інших галузях. Діти, які вдаються до компенсації, спочатку самі страждають від знущань. Згідно з висновками Р. Грановської, через уживання образливих прізвиськ, яке поширене серед дітей, цим дітям приписують багато інших негативних рис. Як наслідок, вони засвоюють ці гнітючі оцінки та поступово розвивають негативне ставлення до себе, що викликає душевний конфлікт. В результаті дитина починає поводитися грубо і нахабно.

Ізоляція - це захист, коли дитина дозволяє іграшки робити те, що їй заборонено, наприклад, прояв жорстокості та висміювання інших, особливо у дітей з недостатньою емпатією, де можна спостерігати емоційну холодність або пасивність (Левченко, 2015. 62).

Значний вплив на дітей мають також засоби масової інформації. Деякі зарубіжні дослідження показали, що на кожну інформаційну годину, в найпопулярніших телевізійних програмах, припадає в середньому приблизно дев'ять актів фізичної і вісім актів вербальної агресії (Вознюк, Слободянюк). Однак ідея про те, що перегляд жорстоких програм призводить до збільшеної агресивності і, в кінцевому рахунку, проковує агресивні дії, не є всесвітньо визнаною в психологічних дослідженнях. Зокрема, прихильники еволюційно-генетичного підходу, такого як К. Лоренц, вважають, що перегляд агресивних сюжетів може стимулювати катарсис (Юрчик, 2016).

Булінг, як форма насильства, може виявлятися через різноманітні дії. На початку слід розглянути два основні види булінгу, залежно від його форми: прямий або відкритий та прихований або непомітний. Перший вид передбачає відкриту фізичну агресію та ворожість, які проявляються через завдання різних рівнів тілесних травм, а також негативний емоційний вплив, виражений словесними образами, загрозами та шантажем. Другий вид - це прихована агресія, що може проявлятися в більш прихованих формах, таких як соціальна ізоляція, підірив самооцінки, маніпуляції та інше (Савицька & Гоцуляк, 2022).

Основні форми шкільного булінгу включають фізичний булінг (фізичні напади, штовхання, бійки), вербальний булінг (насмійки, використання прізвиськ), психологічний булінг (ізоляція, розповсюдження чуток) та електронний булінг (кібербулінг), який відбувається з використанням інформаційно-комунікаційних засобів. Фізичний булінг проявляється через фізичну агресію спрямовану на інших учнів. Вербальний булінг представляє собою форму насильства, яка проявляється через словесні дії. Це може включати образи, насмішки, використання прізвиськ та інші неприємні коментарі, що можуть завдати психологічної шкоди жертві. Психологічний булінг – це одна з форм насильства, що виявляється у зневажливому ставленні до іншого учня і виражається через ізоляцію, поширення чуток та налаштування класу або групи учнів проти жертви. Часто психологічний булінг може бути продовженням вербального булінгу (Разумова & Марчевська, 2023).

Кібербулінг представляє собою одну з форм шкільного булінгу і відбувається за допомогою застосування електронних засобів комунікації, таких як соціальні мережі, електронна пошта, повідомлення та інші. Проявами кібербулінгу є розповсюдження висміювальних або неправдивих повідомлень про жертву, образливі коментарі під дописами в соціальних мережах, створення фальшивих профілів, стеження за жертвою цькування та інші подібні дії. Прикладами кібербулінгу є: флеймінг, що означає обмін грубими репліками в чатах соціальних мереж, на форумах, в групах; зачіпки - регулярні негативні повідомлення, які відправляються жертві; ошуканство - викрадання особистої інформації особи шляхом обману та поширення її в мережі Інтернет; самозванство - представлення себе як жертви та використання її особистих даних; обмовляння - поширення неправдивої інформації з використанням комп'ютерних технологій; остракізм - відкидання особи з мережевого простору, блокування її сторінок в соціальних мережах; сталкінг - анонімне переслідування особи для подальшого психологічного тиску; хепіслеппінг - фіксація на відео реальних нападів і бійок, їх поширення в соціальних мережах. Посеред вищевказаних прикладів, у наш час поширення "груп смерті" для підлітків стало особливо актуальним. Суть їх полягає у постійному зв'язку з дитиною з метою спонукання її до різних дій, включаючи навіть самогубство (Савицька & Гоцуляк, 2022).

Часто педагогічні працівники закладу освіти стають безпосередніми свідками ситуацій булінгу. Вони мають можливість першими помітити зміни в атмосфері класу чи групи і діяти одразу й рішуче, знаючи

порядок своїх дій. У подібних випадках їм належить вживати заходів для зупинення негативного впливу. При необхідності, вони мають надати першу допомогу жертві цькувань, викликати швидку допомогу, повідомити адміністрацію освітнього закладу і щонайменше одного з батьків або інших законних представників дитини, яка постраждала від булінгу. Також, якщо потреба виникне, вони можуть звернутися до місцевих органів Національної поліції України. Явища булінгу є складними, оскільки мають різні форми прояву та потребують координованої реакції від відповідних структур для забезпечення безпеки освітнього середовища. Важливо підкреслити, що одноособово це явище не може бути врегульоване.

Важливо відзначити, що будь-який прояв булінгу завдає непоправної шкоди не лише моральному, але і фізичному здоров'ю учасників освітнього процесу, незалежно від того, чи це дитина чи доросла особа. Цей вплив може бути як безпосереднім, так і опосередкованим. Саме жертва найбільше страждає від цих дій, вона почуває себе пригніченою та безправною, що призводить до зниження самооцінки і виникнення апатії. Однак наслідки булінгу можуть виявлятися набагато ширше. Статус жертви може закріпитися за особою на довгий час, що може вплинути на її успішність в навчанні або роботі, а також на її поведінку (Савицька & Гоцуляк, 2022).

Література

- Аль-Зубейді, Р. С., Нагорняк, О. А. (2022). Булінг як соціальне явище у школі. URL: <http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/21130.pdf>
- Вознюк В.А, Слободянюк А.В. Вплив телебачення: проблеми та наслідки (за результатами дослідження) URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29596/9825.pdf>
- Разумова, О. Г., & Марчевська, В. В. (2023, Мау). Види шкільного булінгу та їхній вплив на психоемоційний стан і соціальний розвиток учнів. In The 9 th International scientific and practical conference “Science and innovation of modern world”(May 18-20, 2023) Cognum Publishing House, London, United Kingdom. 2023. 727 p. (p. 423).
- Савицька, С. Л., & Гоцуляк, О. Г. (2022). Кримінологічна характеристика булінгу та шляхи його подолання. DICTUM FACTUM, (2 (12)), 120-138.
- Словник української мови; ред.кол.: І. Білодід (гол.) та ін.: в 11 т. Т. 4. Київ: Наук. думка, 1973. 840 с. (с 259)
- Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту: навчально-методичний посібник./ Левченко К.Б. – К.: Агентство «Україна». – 2015. – 424 с. (с 62)
- Юрчик О. М. (2016) Психологічна профілактика шкільного насильства в початкових класах. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Івано-Франківськ URL: https://www.oa.edu.ua/doc/dis/avtoreferat_Yurchik.pdf

ÁLLAPOT- ÉS VONÁSSZORONGÁS VIZSGÁLATA EGYETEMI HALLGATÓK KÖRÉBEN

Hanák Zsuzsanna

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
Pedagógiai Kar, Pszichológia Intézet
hanak.zsuzsanna@uni-eszterhazy.hu*

Bevezető

A pandémia vagy világvjárvány olyan fertőző betegség okozta járvány, amely az emberek tömegeit fertőzi meg világszerte. Ilyen volt a fekete himlő, a gümőkór vagy a pestis a XIV. században. Szintén világvjárványt okozott a spanyolnátha is 1918–19-ben. Napjaink problémája a Covid–19-pandémia, melynek hatása a társadalmi és gazdasági életünkre egyértelmű, beleértve az egyetemi oktatást és a hallgatók lelki egészségét is. Az egyetemi képzésben a jól bevált kontakt előadások, szemináriumok és gyakorlatok nem valósulhatnak meg pandémia alatt, ezért az oktatás-tanulás a személyes jelenléte nem igénylő, online és a távoktatás felé mozdul el. A távoktatás során a tanulás közvetett irányítása valósul meg, amely megköveteli a tananyagok speciális felépítését, az azokhoz való hozzáférés technikájának biztosítását. A hallgatókra (és az oktatókra egyaránt) új kihívások várnak online, illetve távoktatás esetében. Egyetemünk oktatói, több online oktatási programot dolgoztak ki már a Covid–19-pandémia időszak előtt, melyek szabadon hozzáférhetőek a <http://digital.uni-eger.hu> linken. Ezek közül a pedagógia és a pszichológia témakörébe tartozó anyagok megtekinthetőek a <http://digital.uni-eger.hu/kategoriak/pedagogia> oldalon. E tananyagok a tanárképzés sikerességét támogatják és gyakorlati hasznuk a pandémia időszakában kiemelt jelentőségű. A távoktatási anyagok magyar és angol nyelven készültek el, közvetlen hozzáféréssel, de a hallgatóknak a megszokottól eltérő tanulási módszerekkel kell ismereteket szerezni, attitűdöket és képességeket kialakítani. Az oktatóknak szintén a megszokottól eltérő módon kell a hallgatók kompetenciáit fejleszteni. A Covid–19-pandémia szorongást okozhat az emberek körében, a hallgatók esetében ennek jelentős komponense az egyetemi tanulmányok sikeres folytatása, annak abszolválása.

Elméleti alapok

A szorongás komoly pszichés problémákat okozhat. A Covid19-pandémia súlyos pszichikus következményekkel járhat főleg azoknál, akik nem, vagy nagyon

nehezen képesek megküzdeni félelmeikkel, szorongásaikkal. Ezzel kapcsolatban a legismertebb zavarok rövid ismertetése a következő:

– *Generalizált szorongásos zavar* esetében tartós és koncentrált szorongás jön létre, melyben több tünet jelenik meg egyszerre, és nem irányul egy tárgyra vagy helyzetre.

– *Pánikroham, pánikbetegség* megjelenésénél a szorongásos reakciók összetorlódása rohamszerűen jelenik meg. Gyakori az önkontroll elvesztésétől való félelem.

– *Specifikus fóbiák* esetében egy jellemző külső tárgy vagy helyzet az irracionális félelem oka.

– *Agorafóbia* esetében a félelem, szorongás akkor jelenik meg, ha a biztonságos környezetet el kell hagyni, és nincs a közelben, aki segíthet, vagy olyan helyeken jelenhet meg, ahonnan nehéz a menekülés.

– *Kényszeres zavar* esetében állandó lesújtó gondolatok, képek és kényszerek létrejötte figyelhető meg.

– *Akut stressz-zavar* esetében súlyos, rendkívüli fizikai vagy lelki sérülésre adott heves reakciók tapasztalhatók.

– *Poszttraumás stressz-szindróma* olyan szorongásos zavar, amely egy trauma átélése után jön létre. (Szendi 2009, Bourne 2021)

E problémák kialakulásának megelőzése, illetve időben történő kezelése kívánatos. Pszichoterápiás kezelés módszerei nagyon eredményesek lehetnek, de használnak gyógyszeres kezeléseket is. (Kopp M., Fóris N. 1993). A vallás, a hit is segíthet, erőt ad a hívők számára a szorongások legyőzésére.

Saját vizsgálat bemutatása

Mint ahogyan azt már az előző fejezetben leírtuk, a hallgatónak a megszo-kottól eltérő tanulási módszerekkel kell ismereteket szerezni, attitűdöket és képességeket kialakítani, valamint szükséges a szorongásaikkal is megküzdeni. A már jelzett online tananyagok jól átgondolt, kipróbált tartalmakat ölelnek fel, annak feldolgozása azonban új tanulásmódszertani technikákat, valamint nagyfokú önállóságot, felelősséget igényelnek a hallgatók részéről, és mindez nehéz terhet róhat a lelki egészségre.

A vizsgálat célja, kérdésfelvetése

A Covid-19-pandémia szorongást okozhat, és a szorongás komoly pszichés megbetegedést hozhat létre, erről olvashattunk a problémafeltárás fejezetben. A hallgatók esetében ennek jelentős komponense lehet az egyetemi tanulmányok sikeres folytatása, annak abszolválása. E szorongás erősségét kutattuk, és arra a kérdésre kerestünk választ, hogy kimutatható-e a hallgatóknál a standard értékektől eltérő állapot, illetve vonásszorongás.

Hipotézisek

Feltételezésünk szerint, kóros eltéréseket – az állapot- és vonásszorongás tekintetében – nagy számban nem fogunk kapni. E feltételezés oka, hogy az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pszichológia Intézete ingyenes szolgáltatásként egyéni, segítő beszélgetéseket ajánlott fel a hallgatók (és az oktatók) számára, melynek célja a kialakult lelki eredetű problémák, elsősorban a koronavírus okozta online tanulás és a tanítás okozta mentálhigiénés gondok feldolgozása, segítségnyújtás abban, hogy minden hozzánk forduló egyetemi hallgató és oktató megtalálja a legjobb megoldást saját maga problémakezelésére. A szolgáltatást magyar és angol nyelveken végezzük a Covid-19 megjelenése óta.

Vizsgálati módszer

Spielberger-féle állapot- és vonásszorongás kérdőív, mely megtalálható Dr. Perczel Forintos Dóra, Kiss Zsófia és Ajtay Gyöngyi által szerkesztett, Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában c. kiadványban az Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet (Budapest) gondozásában.

A STAI a szorongás erősségének mérésére kidolgozott, széles körben elterjedt, 40 tételből álló önkitöltős kérdőív. Gyakorlatilag két skálával dolgozik, az egyik a pillanatnyi, állapotszorongást méri (STAI-S), a másik a szorongás mint személyiségvonás felmérésére szolgál (STAI-T). A STAI-S skála a szubjektíven átélt félelemérzettel, szorongó várakozással, tudatos feszültségérzéssel jellemezhető, a vegetatív idegrendszer működésének fokozott izgalmát eredményező átmeneti szorongásos állapotok mérésére szolgál. Ez a szubjektíven átélt élmény a külső és belső környezet változásának hatására időről időre módosul. A STAI-T skála egy viszonylag állandó egyéni tulajdonságot ragad meg. Arra a kérdésre ad választ, hogy a vizsgált személy esetében milyen mértékű annak a valószínűsége, hogy erős szorongásos állapotba jusson. A kérdőívet Spielberger és munkatársai 1970-ben dolgozták ki, magyar mintára Sipos Kornél és munkatársai adaptálták 1978-ban. A kérdőív a mai napig használatos a klinikai pszichológiában, illetve a pszichiátriában és neurológia területén egyaránt. A kérdőív standardizált, melyet az 1. számú táblázat mutat.

1. táblázat. STAI standard értékek

	Állapotszorongás		Vonásszorongás	
	átlag	szórás	átlag	szórás
férfi	38,40	10,66	40,96	7,78
nő	42,64	10,79	45,37	7,97

Vizsgálati minta

A vizsgálati mintába IV. éves hallgatóinkat vontuk be, akik már több félévet főleg online oktatásban végeztek el, és most kezdik meg az iskolai tanítási gyakorlataikat. A kérdőív kitöltése nem volt kötelező, anonimitás természetes volt. Három csoport alkotta így a vizsgálati mintát:

1. csoport: 16 fő ebből: 11 nő 5 férfi
2. csoport: 19 fő ebből: 9 nő 10 férfi
3. csoport: 16 fő ebből: 8 nő 8 férfi

Tehát összesen 51 fő vizsgálatát végeztük el, ebből 28 nő és 23 férfi, valamennyien tanárképzésben részt vevő hallgatók voltak.

A vizsgálat lebonyolítása és annak eredményei

A vizsgálat lebonyolítása önkéntes alapon, nyomtatott kérdőív kitöltésével történt, személyes részvétellel, egyénileg.

Első lépésben felvettük és kiértékeljük a kérdőíveket, majd az eredményeket összehasonlítottuk a STAI standard értékekkel. Ezt követően a kérdőív kérdésre adott pontszámokat értékeltük, kiemelt figyelmet szenteltünk az átlag feletti szorongási értékeket mutató kérdőívek tanulmányozására.

A vizsgálati minta eredményei az 2. számú táblázatban látható.

2. táblázat. Spielberger-féle állapot- és vonásszorongás kérdőív eredményei

Sorszám. F férfi Sorszám. N = nő	Állapotszorongás értéke	Vonásszorongás értéke
1. N	35	36
2. N	37	47
3. N	50	48
4. N	37	45
5. N	44	44
6. N	28	37
7. F	45	44
8. N	40	61
9. N	54	55
10. N	29	35
11. F	42	33
12. F	31	32
13. N	45	49
14. N	48	50
15. N	41	41
16. F	33	45
17. N	27	37
18. N	39	39

A 2. táblázat folytatása

Sorszám. F férfi Sorszám. N = nő	Állapotszorongás értéke	Vonásszorongás értéke
19. F	31	32
20. N	68	59
21. N	37	35
22. N	28	35
23. F	50	53
24. N	24	28
25. F	34	28
26. N	34	51
27. N	38	46
28. F	34	34
29. N	33	35
30. F	35	27
31. F	34	40
32. F	23	22
33. F	33	34
34. N	28	36
35. F	34	45
36. N	40	38
37. N	46	49
38. N	53	56
39. N	41	60
40. F	43	44
41. N	29	36
42. F	23	24
43. F	24	24
44. F	33	29
45. F	35	31
46. F	49	52
47. F	42	33
48. N	29	34
49. F	48	49
50. F	41	34
51. F	34	28
52. nem teljes	–	–

Következtetések

Az állapotszorongás vizsgálatánál négy hallgató mutatott magasabb értéket, tehát leírható, hogy a vizsgált populáció 92%-a normál övezetbe tartozik. Tehát a szubjektíven átélt félelemérzettel, szorongó várakozással, tudatos feszültségérzéssel jellemezhető, a vegetatív idegrendszer működésének fokozott izgalmát eredményező átmeneti szorongásos állapotok a vizsgálati minta 8%-ára igazak.

A vonásszorongást vizsgálva hét hallgató eredménye magas, így a minta 86% a normál övezetben van. A STAI-T skála egyéni tulajdonságot ragad meg, és arra a kérdésre ad választ, hogy a vizsgált személy esetében milyen mértékű annak a valószínűsége, hogy erős szorongásos állapotba jusson. Tehát, a vizsgálati mintánk nagy részénél nem valószínű az erős szorongásos állapotba jutás általánosságban.

Összegzés

A feltételezésünk beigazolódott. A vizsgálatok alapján úgy tűnik, hogy sikeres volt támogatásunk hallgatóink felé, a Covid-19-vírus keltette pandémia oktatási rendszerre és az egyetemi hallgatók lelki egészségére gyakorolt negatív hatásainak megelőzésére. Sikeres tevékenységünket az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- 1) Tananyagfejlesztés: távoktatási anyagok + online kurzusok;
- 2) Pszichológiai támogatás: online ingyenes, egyéni segítő beszélgetések + online kiscsoportos tréningek.

Hivatkozott irodalom

- Perczel F. D.–Kiss Zs.–Ajtay Gy. (szerk.) (2007): *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában.* Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet, Budapest
- E. Bourne (2021): *Szorongások és fóbiák gyógyításának kézikönyve.* Édesvíz Kiadó, Budapest
- Kopp M., Fóris N.(1993): *A szorongás kognitív viselkedésterápiája.* Végeken Sorozat, Budapest
- Szendi G. (2009): *Pánik.* Jaffa Kiadó, Budapest

TANÁRI ATTITŰD A VAKOK OKTATÁSÁBAN

Kiss Magdaléna

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Pedagógia Kar Tanító- és Óvóképző Intézet
kiss.magdalena@uni-eszterhazy.hu*

A tanulmány központi témája a tanári attitűd bemutatása a látássérültek sikeres oktatásában. Ez a pozitív és tudatos magatartásforma hozzájárul ahhoz, hogy a fiatalok a különböző tantárgyi ismeretek tükrében megtalálják azokat a potenciális erőforrásokat, amelyek a pályaorientációban segítenek, hogy későbbi éle szakaszukban érvényesülhessenek. Munkám négy alappillére: 1. nehézségek a tanulás első szakaszában, 2. tanári attitűdök, 3. oktatási folyamat magyarórán, 4. a sikeres tanítás megvalósítása.

1. Nehézségek a tanulás első fázisában. A vizuális korlátokkal élők helyzetét az alábbi szintek ábrázolják a látásmaradvány mértéke alapján: **a)** vakok, akik nem rendelkeznek látásmaradvánnyal, vízusuk 0, fényt sem érzékelnek; **b)** aliglátók, akik látásteljesítménye 0,01–10% között van, szembe-tegségük súlyos fokú, már a tapintásos ismeretszerzésre is rászorulnak, fény-érzékenyek, ujjolvasók, akiknek szemüveggel korrigált látásélessége 10%-ig terjed, de a látótér 20%-nál szűkebb. Ebben az esetben az a csekély látásmaradvány a tájékozódás és a közlekedés szempontjából ugyan felbecsülhetetlen érték, de pedagógiai szempontból kevésbé hasznosítható. Számukra a tapintó, Braille- (Flamich–Horváth 2010) olvasás és -írás lehet a tanulás és a művelődés eszköze; **c)** gyengénlátók, akik látásteljesítménye, szemüveggel korrigált látásélessége 10–30% között van. Bár a gyengénlátók látásvesztése fölöttébb súlyos, mégis látó típusú életmódot folytatnak, ezért elsősorban képességeik kibontakoztatásában, az oktatásban és a képzésben szorulnak segítségre. Mindegyik esetben elengedhetetlenül fontos a pontos definiálás, hiszen vak személyt nem lehet gyengénlátónak titulálni eufemisztikus céllal sem, mivel így az ő valós önmeghatározását érzi megcsorbítva. Jelen munkámban a visszafordíthatatlan látásvesztéssel élő fiatalok iskolai életét mutatom be, ahol a genetikai okok mellett szerepel a koraszülöttek szemideghártyájának károsodása (ROP, Retinopathia Praematurorum).

Azok a nehézségek és akadályok, amelyekkel a látássérült diákok meg kell küzdjenek, a látók számára gyakran láthatatlanok, pedig a lelki jellegűek

mellett fizikai korlátokról is említést kell tennünk. Ilyen empirikus probléma a sikeres felvételi utáni új környezetbe kerülés, amikor a hatalmas munka és türelem által megszokott környezet lecserélődik egy merőben idegenre. Jóllehet, az akkomodálódás néhány hónapja letelik ugyan, de a stresszfaktorok száma csupán részben csökken, mert azt meghatározza a tanóra hangulata, a diáktársak megnyilvánulása (verbalitás, zúgás, morajlás stb.). A kapcsolatok alakulása kezdetben ingatag, gyakran kétpólusú, hiszen a jó kezdet után negatív élmények is megszakíthatják a társas interakciókat. Kardinális kérdés, hogy mindebből mi tartozik a szaktanárra, és oda kell-e figyelnie arra, hogy miként (pontosabban milyen akadályokat legyőzve) jut el időre, becsengetésig a szaktanterembe egy sérült látású serdülő, milyen lelkiállapotban ül be az órájára, és egyáltalán mi vagy ki motiválja arra, hogy készüljön a tanórára? Ha hétköznapi iskolai étellel kapcsolatos megpróbáltatásokra tekintünk, nyilvánvaló, hogy a határok összerosódnak egy ép és egy látáskárosult diák esetében, mégis a nem látónak van nehezebb helyzete a látók között, amit egy látó konkrétan nem vizualizál, nem vesz észre.

2. Tanári attitűdök. Az általános tanári célok alapvetően a követelmények teljesítésére szorítkoznak, hogy olyan alapelvárásoknak tegyenek eleget, mint a kompetenciaalapú tudásátadás és a sikeres érettségire való felkészítés. Talán a mindennapok forgatagában háttérbe szorul a diák megismerésének vágya (különösen, ha a diák introvertált), egy bizonyos fokig részévé válni kívülről a diák belső világának, valamint a különleges és közös munka örömeinek az igénye. Valójában ezek egyenként is meghatározó és néha nehezen megvalósuló teendők korántsem lehetetlenek. Ezeknek a dilemmáknak az egyik elemi kulcsszava a *tanári attitűd*, amelynek fontos összetevője a tudatosság és az érzelmi viszonyulás személyekhez, csoportokhoz, tárgyakhoz, ismerettartalmakhoz stb. Mivel jelentősen befolyásolja a tanulási motivációt, elősegíti vagy hátráltatja a jó eredmények elérését és a különféle kompetenciák elsajátítását. Az attitűd összetevői (kognitív, affektív és viselkedéses) szerint a kognitív komponens az egyénnek a magatartás tárgyával kapcsolatos ismereteire vonatkozik. Az affektív alkotórész a személynek az attitűd tárgyára irányuló érzéseit foglalja magában, míg a viselkedéses összetevő arra utal, hogy a személy milyen hozzáállást tanúsít az adott helyzetben – közelítő vagy inkább távolító jellegűt. A követendő tanári magatartás ismérvei a következők: törekszik a fiatalok világáról minél több ismeretet szerezni, tiszteli különbözőségeiket, jogait; szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra; pedagógiai helyzetekben képes együttműködésre, kölcsönösségre, asszertivitásra, se-

gító kommunikációra; nyitott arra, hogy a konfliktushelyzetek, problémák feltárása érdekében szakmai segítséget kérjen és elfogadjon (Gaál–Jászai 2015). Érdeemes nyomkövetni mindezek megvalósulását nem ép látású fiataloknál, és felmérni azt, hogy milyen energiatöbblettel jár mindezek megvalósítása.

A probléma újabb megválaszolendő kérdéseket generál, ha figyelembe vesszük már a kezdeti felállást, esetünkben egy integrált és egyben inkluzív oktatást biztosító gimnáziumban történő pedagógiai munka során (Hegyiné et al. 2008). Először IX. osztály elején az akkomodálódás időszakában a beilleszkedés, az összecsiszolódás, az első barátságok kialakulása jellemző, így maga a tanulás a változatos és változékony környezeti hatások következtében kissé háttérbe szorul. Ez az inerggazdag környezet a látássérültek esetében számtalan kihívást rejt magában az iskolába való eljutástól a különböző osztálytermekben tartott órákra való pontos megérkezésem át az oktatás megkezdéséig. Kérdés, hogy tisztában van-e ezekkel a körülményekkel az a tanár, aki először lép be az osztályba? Csak a tananyag leadása és számonkérése a cél, vagy kell-e tudnia erről egy pedagógusnak? Természetesen igen, ismernie kell az oktatónak a helyzetet, aminek legalább két oka van: az egyik, hogy a tanár ne szánalmat érezzen az ilyen tanuló iránt, hanem olyan személyiséget fedezzen fel benne, aki sokkal több akadályt képes legyőzni a mindennapokban, mint egy ép érzékszervekkel rendelkező serdülő korú fiatal; a másik ok az, hogy meg kell értenünk, hogy amit mi, látóként a mi szemszögünkben hiánynak tekinténénk a látássérültek életében – amennyiben nem látásvesztésről van szó –, számukra saját világuk ugyanolyan teljes és egész, mint nekünk a miénk. Ezt úgy érhetjük el, hogy hagyjuk bevezetni magunkat abba a dimenzióba, ami számunkra ismeretlen lehet. Ennek a gesztusnak a realizálása meglehetősen nagy segítséget jelenthet a közeledés, ismerkedés interakcióiban. A Láthatatlan kiállítás meglátogatható néhányszor, de a tanórák egyedisége, megismételhetlensége élményforrás lehet a látó, a nem látó diák és az oktató számára egyaránt. Ennek egyik módja az *alkalmazkodás* fogalma: ki és kihez kell alkalmazkodjon, mikor és milyen helyzetben? Döbbenetes belegondolni, hogy egy nem látó embernek a látók világában kell érvényesülnie, ezért az alkalmazkodás minden lehetséges változatát latba kell vetniük, míg az ép látású emberek kevesebb problémával küzdenek meg ezen a téren. A tanár és a diáktársak ideális alkalmazkodása is eltöri a fentebb leírt kihívásokkal szemben, amelyeket a látássérülteknek meg kell vívniuk. Ezzel összefüggésben merül fel az érzékenyítésre való nevelés, bár találóbb terminusnak bizonyul a *szemléletformálás* fogalma és annak praktizálása egy osztályfőnöki óra keretén belül (pl. kipróbálhatják az érdeklődők a fehérbottal történő közlekedést, megismerkedhetnek

a Braille-írással, a beszélő számítógéppel és a beszélő mobiltelefonnal stb.). Az effajta megközelítési mód minden egyes tanórára kihat, és elősegíti a diák-diák, tanár-diák kooperációt.

A *pozitív és negatív diszkrimináció* bonyolultabb helyzetre világít rá, és gyakran szignifikáns eltéréseket mutat az iskolai életben (Lukács 2019). A diszkrimináció megkülönböztetést jelent: a negatív diszkrimináció a hátrányos megkülönböztetés, a pozitív diszkrimináció pedig az előnyben részesítés. Ideális állapot lenne, ha a diákok semmilyen negatív megkülönböztetéssel nem élénének, azonban ennek ellenőrzése nem valósul meg minden esetben, így a pedagógusra hárul, hogy ezt biztosítsa az osztályban a legjobb szakmai tudása és erkölcsi meggyőződése szerint. A látó diákok, akik először szembesülnek látássérült társuk helyzetével, érzelmileg lavíroznak a túl sok segítségnyújtás, a bátortalanság vagy éppen a látszólagos közömbösség között. Ebben a szituációban a tanár facilitátorként jelenhet meg, aki kompromisszum kialakításával teheti optimálissá a kialakult helyzetet. Amennyiben a tanár pozitív diszkriminációval él a látássérültek javára (pl. kevesebb házi feladat, gyengébb szóbeli feleletre jobb jegy stb.), az a diáktársaival való kapcsolatrendszerét kikezdheti. Lehetséges megoldásnak tűnik, a következetesség és az adott helyzetben való konfliktuskezelés vállalása, amennyiben a közös megbeszélés módszere nem bizonyulna elegendőnek.

Összefoglalva a tanári célok és attitűdök témakörét megállapíthatjuk, hogy rendkívül fontos a megfelelő korreláció kialakítása minden diákkal, függetlenül a fizikai állapot jellegétől, hiszen a kölcsönösség tükrében lehet produktívan együttműködni.

3. Oktatási folyamat magyarórán. A téma gyakorlati megvalósulását illetően meg kell nevezni az oktatást segítő személyeket és eszközöket, azaz a gyógypedagógust, a tanár személyét, valamint a különféle író-felolvasó technikai eszközöket. A gyógypedagógus, tiflopedagógus szakmai kvalitásai közé tartozik, hogy felkészült, érzékeny, tudatos, kitartó és alázatos, és bár szolgálatkész, mégsem kényszeríthető szervilis helyzetbe, hanem minket segítő társként tekinthetünk rá. Az ő felszínen észrevehető szolgálata gyakran úgy látszik, mintha kísérő lenne, pedig hatalmas háttérmunkát végez minden tantárgy esetében, amivel megkönnyíti a látássérültek tanulását és az oktatók munkáját. A diák szülei (ha egy háztartásban vannak gyermekükkel vagy ha egyáltalán élnek) őszinte beszélgetés révén juthatnak közös nevezőre a pedagógussal, tájékoztatva őt a gyermekük továbbtanulásával kapcsolatos célokról. Nagy segítséget jelenthet a kollégák kumulatív hatású konzultációja egy mikroértekezlet alkalmával, ahol az érett gondolkodású, tapasztalt kollégák ki

tudnak lépni az „omnipotent” szerepből, és a fiatalabb vagy járatlanabb kollégákat át tudják vezetni egy nehezebb helyzetben. Felbecsülhetetlen segítséget nyújthat minden ép látású diák a tanárnak és a látássérült diáknak egyaránt, moderátorrá válva egyes helyzetekben, pl. egy-egy kirándulás alkalmával.

Az infokommunikációs technikai eszközök szintén nagy szolgálatot tehetnek. A látássérült tanulók informatikaoktatása, valamint a sérülésspecifikus informatikai ismeretek megszerzése nem csupán a látássérült emberek (gyógy) pedagógusai és rehabilitációs szakemberei, hanem a befogadó pedagógusok számára is alapvető fontosságú (Jones et al. 2018), hiszen a többségi iskolában tanuló vak és gyengénlátó diákok a tanórák zömén velük dolgoznak – többek közt magyarórán. A felgyorsult technikai fejlődésnek köszönhetően napjainkban igen változatos a látássérült személyek digitális eszköztára. Több képernyőolvasó szoftver, például az országlicenz keretében ingyenesen elérhető JAWS for Windows, illetve az ingyenes NVDA segíti a számítógépen végzett munkát (Farkasné et al. 2021). A Braille-írás ismerete már kisebb osztályokban jelen van a látásproblémával küzdők életében (Bieber 2016), míg a gimnáziumban a hordozható számítógépen való írás veszi át a vezető szerepet. További alkalmazások a Robobriaille (2004 óta), de a Word és PDF helyett a TXT kiterjesztésű fájlok a preferáltabbak szerkeszthetőségüknek köszönhetően. A tudáselsajátítás mélysége és mennyisége, valamint a tudásalkalmazás képességének fejlődése az aktív tanulási folyamatban való részvétellel valósul meg a fenti segédletek bevonása által.

Számos nemzetközi tanulmány (Corn et al. 2002, Zhou et al. 2012) arról számol be, hogy a látássérült tanulókkal dolgozó többségi pedagógusok nem találták magukat kellően jártasnak az informatikai eszközök akadálymentes használata terén, ugyanakkor a kutatások mindegyike hangsúlyozza, hogy a megkérdezettek nyitottak látássérülés-specifikus informatikai tudás megszerzésére. Ezt elősegíti az a tény is, hogy az informatikai ismeretek bővítése jóval kevésbé megterhelő, mint például a Braille-írás elsajátítása.

A tanórán a verbalizmus és az írásbeliség egyaránt megjelenik. Az első esetben a szóbeli performancia érvelés során, feleltetés alkalmával, csoportmunka közben vagy egyéb tevékenységek folyamán bizonyul megfelelő eszköznek. Az olvasóprogram segítségével versolvasás is megvalósítható, amihez adott a diákok kiváló memóriája és osztott figyelme: miközben elmondja, amit az olvasóprogram felolvas, a program tovább olvas, amit szintén hall és megjegyez a diák, így a felolvasás folyamatossága biztosított. A sikeres megvalósítás titka a különösen gyors beszédhallás és -percepció, míg a reprodukció már lassított, hogy a többi diák számára érthető legyen. Ennek köszönhetően egy vers első alkalommal való felolvasása lehet hangsúlyos, kifejező előadásmódú.

A tanári kommunikáció és a körülírás nélkülözhetetlen a tanóra folyamán, bár néha akadályokba ütközik, például a színek megnevezése vakon született diákok részére. Rendkívül lényeges eleme a tanórának a tanári bemutató olvasás egy rövidebb alkotás vagy terjedelmesebb mű részletének az interpretálása esetében. A nem látó diákoknál az előszó hallása különösen értékes, mert a gépies hang kifejezéstelen, monoton és nem biztosít semmilyen élményforrást, ezért szeretik még azokat a műalkotásokat hallgatni, amelyeket önkéntesek olvasnak fel vagy éppen színészek mondanak el. A jegyzetírás jól működik, ha a tanár miközben a táblára ír, mondja is a szöveget, a nem látó diákok pedig a laptopjukon írnak. Megjegyzendő, hogy rendkívül gyors gépelési technikájuknak köszönhetően gyakran sokkal több információt lejegyeznek, mint ami a többiek füzetébe kerül, de az is megesik, hogy a tanári diskurzus 80–90%-át rögzítik. Ami a szóbeli és írásbeli megnyilvánulás arányát illeti, sajnos gyakran eltolódhat a beszéd irányába, pedig eltekintve az apró helyesírási hibáktól, félreütésektől és szerkesztésembeli egyedi megoldásoktól, ez a módszer is jól működik.

Tanórán jelentkező nehézség lehet az önállóság hiánya egyes részfeladatok esetében, különböző stresszfaktorok, a vizuális információk pontatlan verbalizálása a látók részéről, egy fontos információ táblára való felírása, ami szóban viszont nem hangzik el (pl. házi feladat, dolgozat időpontja) vagy akár a mondatelemzési ágrajz megszerkesztése. Ez utóbbira a megoldás a mondatrészek kiírása ábrázolás nélkül a szintagmák szerint. Erősségek között említhető a kimagaslóan jól működő munkamemória, az osztott figyelem, ami egyszerre több kommunikációs csatorna együttes aktivizálását teszi lehetővé. Nem okoz gondot a szövegértés sem, mert rákeresnek a feladat kulcsszavaira a szövegben, és így sikerül megválaszolni a kérdést. Az esszéírás tartalmi részének rögzítése nem ütközik akadályokba, inkább a szerkesztés mutat némi újdonságot: a mondatok külön sorba kerülnek, a bekezdések pedig egy kihagyott sorral lesznek jelölve.

4. A sikeres tanítás megvalósítása. Felmerül a kérdés, hogy szükséges-e egyéni fejlesztési terv a tanuló képességeinek ismeretében és lehetőségei alapján a mérhető teljesítmény eléréséhez, amely tartalmazza a tanuló egyéni tanulási programját, illetve mindazokat a fejlesztési igényeket, feladatokat, tennivalókat, amelyek a tanuló előmeneteléhez szükségesek. Ha igen, minden tantárgy esetében mindegyik pedagógusnak kötelezően meg kell írnia ezt a programozott munkatervet, vagy csak a fejlesztőpedagógusnak. Kétségtelen, hogy lelkiismeretes és ezen a téren is felkészült szaktanárnak ez nem akadály, de minden bizonnyal produktívabb eredményhez vezet, ha a gyógypedagógus útmutatása szerint jár el. Ezért kulcsfontosságú közte és a pedagógus között

folyamatos és rendszeres kommunikáció jöjjön létre, például a fájlok formátumáról vagy egy várható témazáróra való felkészülésről, akár az időközben adódó nehézségekről és azok megoldási lehetőségeiről.

Az érettségi vizsgán való megmérettetés formai követelményei kevésbé vannak kidolgozva és akadálymentesítve a gyakorlatban. Az írásbeli részt felváltja ugyan egy szóbeli (tehát kétszer kell tételt húzni), de ha a feladatlap képet, táblázatot, összepárosítós feladatot tartalmaz, a program nem tudja értelmezni, a gyógypedagógus magyarázatát pedig a vizsgabizottság segítségnyújtásnak is titulálhatja. Ez rendkívül kényes kérdés, mert az elért pontszámok függvényében alakul az érettségiző diák sorsa. Jó érettségi vizsgaeredményekkel társadalomtudományi és bölcsészettudományi területen tanulnak tovább a látássérült fiatalok, esetleg idegen nyelvű szakokat is választanak, de az informatika terén is megállják a helyüket.

Meglátásom szerint megtisztelő feladat egy fiataalt a pályáján elindítani, és ennek alapvető feltétele a pozitív tanári attitűd, a hivatástudat, az elszántság, a rugalmasság, a kitartás és a bábáskodás. Nagy dolog jelen lenni és támogatni, amikor megszületik egy vágy, egy elhatározás annak az ifjú felnőttnek az életében, aki bizonyos szempontból rövid, de annál inkább meghatározó ideig tartozik a pedagógus szárnya alá.

Hivatkozott irodalom

- BIEBER Mária (2016): *A magyar Braille-írás, Braille-ábécé*. Bevezetés a Braille-írás-olvasás „rejtelmibe”, Budapest
- Letöltve: 2023. 04. 07.
- <https://www.mvgyosz.hu/tudjon-meg-tobbet-hu/braille-iras/>
- CORN A. L. – WALL R. S. (2002): *Access to multimedia presentations for students with visual impairments*. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(4), 196–211. <https://doi.org/10.1177%2F0145482X0209600402>
- FARKASNÉ GÖNCZI Rita – GÁSPÁR Nóra – GOMBÁS Judit – VERESS Éva Ilona (2021): *Kapcsolódási pontok a vak tanulók oktatásában és a gyógypedagógus képzésben a digitális kultúra területén*. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49(1), 62–72.
- FLAMICH Mária – HOFFMANN Rita (2010): *A tapintható írásrendszerek történeti áttekintése*. *Iskolakultúra* 2010(10) melléklete. Vakok Iskolája ELTE Doktori Iskola, Budapest 1–17. <https://tanarkepzo.uni-miskolc.hu/files/19466/Tan%C3%ADtani%202022%20k%C3%B6tet.pdf> (2023. 04. 07.)
- GAÁL Gabriella – JÁSZAI Éva (2015): *Pedagógus-mesterség*. Líceum Kiadó, Eger http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/1122_attitdknzetek.html (2023. 04. 07.)
- HEGYINÉ HONYEK Katalin – MÁNDI Tiborné – PARASZKAY Sára (2008): *Sérülésspecifikus eszköztár gyengénlátó és aliglátó gyermekek, tanulók együttneveléséhez*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- JONES B. A. – RUDINGER B. – WILLIAMS N. – WITCHER, S. (2019): *Training preservice general educators in assistive technology competencies for students with visual impairments*. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 29–39. <https://doi.org/10.1177%2F0264619618814066>
- LUKÁCS Réka (2019): *Ésélyegyenlőségi alapfogalmak*. <https://vgyke.com/eselyegyenlosegi-alapfogalmak/> (2023. 04. 07.)
- ZHOU L. – AJUWON P. M. – SMITH D. W. (2012): *Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairment: a national study*. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10). 597–608. <https://doi.org/10.1177%2F0145482X1210601010>

A COVID-TAPASZTALATOK ÖSSZEFÜGGÉSE A COVIDDAL KAPCSOLATOS IMPLICIT BEÁLLÍTÓDÁSOKKAL

Kondé Zoltán – Kovács Judit

*Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet
konde.zoltan@arts.unideb.hu*

Bevezetés

Az elmúlt évek egyik meghatározó társadalmi tapasztalata a Covid-19-járványhoz kapcsolódik. Ennek az összetett, az életünket sok szempontból befolyásoló negatív tapasztalatnak több összetevőjét lehet megkülönböztetni. Egyrészt szembesülhettünk a vírus, illetve a járvány által okozott, a megbetegedés lehetőségéből fakadó *veszélyhelyzettel*, amit felerősített, fokozott a szokásos védekezés (gyógyszer, oltás) lehetőségének a hiánya, és a veszélyhelyzettel szembeni óvintézkedések (lezárások) miatt felbolydult mindennapi élet. Emellett szinte mindenki számára közvetett vagy közvetlen tapasztalatként adódott a betegség élettani, fiziológiai következményeivel való szembesülés, mint *betegségtapasztalat*. Mindezen összetett benyomások összhatásában a Covid-19-járvánnyal kapcsolatban a vélekedések és a védekezéssel járó cselekvő hozzáállás ambivalenciáját figyelhettük meg. A betegségről, a védekezés lehetőségéről, a vakcináról szóló hivatalos kommunikációban és közösségi médiában, de a személyközi kommunikációban is egy dominánsan negatív kép rajzolódott ki. Ez alapján óvatos, körültekintő viszonyulás, az óvintézkedések fokozott figyelembe vétele, és az oltáshoz való nyitott hozzáállás volt elvárható. Ugyanakkor markánsan megjelent egy szkeptikus vélekedés is, elsősorban az oltások és egyéb ellenintézkedések hatékonyságát illető kétségek, illetve vírus- és oltástagadó álláspontok formájában. Kutatásunkban ennek az ellentmondásos helyzetnek igyekeztünk mögé nézni a Covid-dal kapcsolatos vélekedések implicit vonatkozásainak elemzésével. Kutatásunk célja a Covid-betegséggel kapcsolatos betegségtapasztalatok, a betegségre és veszélyeztetettségre vonatkozó beállítódások, vélekedések, illetve az oltási hajlandóság összefüggésének vizsgálata volt. Jelen keretek között kutatásunk eredményeinek egy metszetét ismertetjük, előtérbe helyezve a Covid-dal kapcsolatos étékelő vélekedések implicit megközelítését és az implicit beállítódások jellemzőinek a betegségtapasztalatokkal való összefüggését.

Az attitűdök vizsgálatának kézenfekvő és bevett módját az ún. explicit, vagy direkt módszertan képviseli. Ez a megközelítés azon a józan feltevésen alapul, hogy az emberek el tudják mondani mit gondolnak, ki tudják fejezni hogyan vélekednek, éreznek, és meg tudják azt magyarázni. Ehhez olyan eszközök alkalmazására, jellemzően skálákra van szükség, melyek közvetlenül a kérdezett személyek tudatos mérlegelésére bízzák a szóban forgó attitűdtárggyal kapcsolatos vélekedéseinek a kifejezését. Ugyanakkor megfogalmazódott az az álláspont is (pl. Payne–Gawronski 2010), hogy az emberek hozzáállása valamihez jobban megismerhető önkéntelen reakcióikon keresztül. Az erre a feltevésre alapozott ún. implicit megközelítés az értékelő vélekedéseket viselkedéses adatokon keresztül ragadja meg indirekt módon, azaz tudatos önjellemzések nélkülözésével, az akaratlagos kontroll „megkerülésével” automatikusan érvényesülő hatásokon keresztül. Az implicit megközelítéshez illeszkedő módszertan eljárásai (pl. Gawronski–De Houwer 2014) reakcióidő-méréssel járó számítógépes, laboratóriumi feladathelyzeteket alkalmaznak. A legelterjedtebb eljárása az Implicit asszociációs teszt – IAT (Greenwald–McGhee et al. 1998) és rokon eljárásai (Teige-Mocigemba–Klauer et al. 2010). A méréses adatokban (reakcióidő, pontosság) kirajzolódó mintázat a kognitív rendszer strukturális elemei (reprezentációk, sémák) közötti asszociációs jellemzőket képezi le. Mivel az implicit eljárásokban nincs szükség önjellemzésre, és mert nincs lehetőség a válaszok kontrollálására (befolyásolására, torzítására), az implicit módszerek alkalmazása azzal a lehetőséggel kecsegtet, hogy olyan vélekedések, attitűdök is tetten érhetők, melyek nincsenek összhangban vagy adott esetben ellentétesek a közvélekedésszerű, normatív társas vélekedésekkel, ezért explicit megközelítésben (pl. nyílt állásfoglalások vizsgálatán keresztül) nem jelennek meg.

Kutatásunk kiindulópontjában tehát az az elképzelés áll, hogy az oltásokkal szembeni ellenállás megértéséhez közelebb vihet, ha a nyilvánosan képviselt (explicit) nézetek mellett megvizsgáljuk a rejtett, a nyilvánosan képviselt nézeteknek akár ellentmondó implicit beállítódásokat is. Az implicit módszertan a Covid-19-cel kapcsolatban Choi–Chan (2021), a Covid betegekkel kapcsolatos explicit (jellemzően pozitív) és (negatív tendenciájú) implicit attitűdök különbségét/szét tartását találta, mely a fertőzöttek/betegségen átesettek iránti nyíltan képviselt pozitív (támogató, segítő) hozzáállásra rácafoló önkéntelen stigmatizáló beállítódásra utal. Zhu, Yan és Mu (2022) konzisztens negatív beállítódást

tapasztalt implicit adatokban a Covid és más járványos betegségekkel szemben, ami az explicit szinten megfigyelt különbségek fényében egyfajta fertőzés-, illetve vírus-negatív hozzáállás, ebből adódóan elutasító (pl. stigmatizáló) önkéntelen viselkedésformák alapja lehet. Werntz és mtsai (2023) nagy mintás vizsgálatukban életkorfüggőnek találták a Covid iránti explicit és implicit beállítódások összhangját. Ugyanakkor a szubjektív stressz (jóllét/egészség) szempontjából az explicit beállítódások bizonyultak meghatározóbbnak és még az erőteljesebb félelemtel implicit hozzáállás (Covid-veszélyes) sem járt együtt rosszabb mentális egészséggel. Caledani és mtsai (2022) explicit és implicit eszközök alkalmazásával azt találták, hogy amennyiben a Covid és az oltás fogalmi köre erőteljesebben kapcsolódik a biztonság fogalomhoz, implicit módon a biztonságérzethez, az oltási hajlandóság nő. Ez az összefüggés különösen azok körében volt markáns, akik tájékozódásukban nagyobb értékben hagyatkoztak tényszerű, tudományos információkra. Nem vizsgálták ugyanakkor a Covidal szembeni implicit beállítódásnak a kapcsolatát a betegség tapasztalatokkal.

Vizsgálat

Kutatásunkban a Covidal kapcsolatos implicit beállítódást vizsgáltuk a betegségtapasztalatokkal való összefüggésben.

Hipotézisek

Feltevésünk szerint a Covid-betegség felé való implicit viszonyulás negatív. Ennek kognitív hátterében a Covidal kapcsolatos ismereteket leképező fogalmi háló közvetlen és szoros kapcsolata feltételezhető a negatív értékelő vélekedések fogalmi rendszerével. További feltevésünk szerint a Covidal szembeni értékelő viszonyulás a betegséggel kapcsolatos közvetlen és közvetett negatív tapasztalatok súlyosságának függvényében változik.

Minta

Online adatgyűjtést végeztünk 63 fő (életkor: 27,42 (min:18; max:53) részvételével az Inquisit web program segítségével. A személyek betegségtapasztalatokra vonatkozó kérdőíves kérdéseket válaszoltak meg és egy Covidal kapcsolatos implicit értékelő vélekedéseket vizsgáló IAT-tesztváltozatot oldottak meg. A részvétel a vizsgálatban önkéntes volt, a kutatás az Egyesített Kutatásetikai Bizottság jóváhagyásával zajlott.

Betegségtapasztalatok kérdőív

A kérdőíves vizsgálatban a személyek Covid-betegséggel kapcsolatos áttételes és közvetlen tapasztalataira kérdeztünk rá. A kérdéseket az 1. és 2. táblázat mutatja.

1. táblázat. A közvetlen betegségtapasztalatokra vonatkozó kérdések a válaszolók számával

ÁTTÉTELES TAPASZTALATOK							
Kérdés	Válaszlehetőségek						
Átesett-e a Covid-fertőzésen?	Nem voltak covidos tüneteim		Valószínűleg igen		Pozitív Covid-teszt	Többször is igazoltan	
Összevonás után	Nem – N=18		Valószínűleg – N=23		Igen – N=22		
Mennyire voltak súlyosak a tünetei?	Nem voltak tüneteim	Enyhe tünetek	Elhúzódó betegség	Poszt-Covid-tünetek	Orvosi ellátás	Kórházi kezelés	Lélegeztetőgép
Összevonás után	No – N=18	Mild – N=26	Severe – N=19				

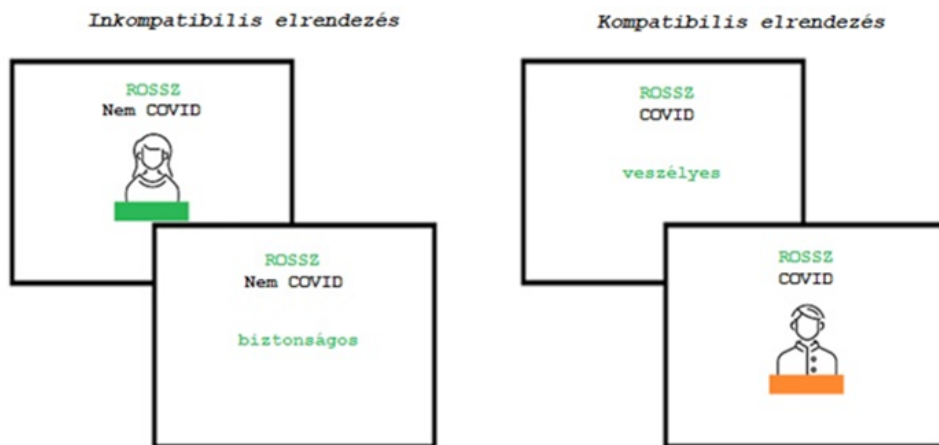
2. táblázat. Az áttételes betegségtapasztalatokra vonatkozó kérdések és az igen/nem válaszokat adó személyek száma

ÁTTÉTELES TAPASZTALATOK		
Kérdés	Válaszlehetőségek	
Az ismeretségi körében volt-e súlyos Covid-beteg, akinek betegsége megrendítette?	Igen – 35 fő	Nem – 28 fő
Történt-e Covidal kapcsolatos haláleset az ismeretségi körében, ami megrendítette?	Igen – 27 fő	Nem – 36 fő

Implicit módszertan

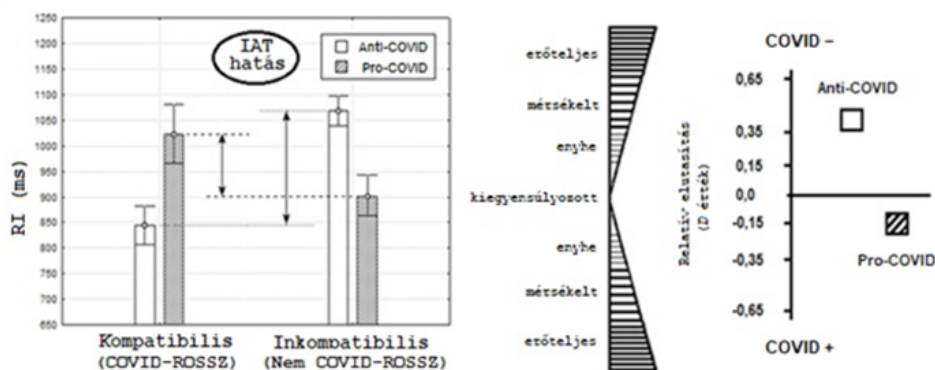
Az implicit vélekedéseket a rövidített Implicit Association Test (Brief IAT – BIAT – Sriram & Greenwald 2009; Nosek et al 2014) értékelő (Jó/Rossz BIAT) változatának Covidra adaptálásával vizsgáltuk. A személyek feladata ábrák és kifejezések kategóriába sorolása volt. A kategorizáció gyorsaságát (reakcióidő) a program mérte. A kategorizálandó ábrák és fogalmak a képernyő közepén jelentek meg. A képek zöld vagy narancs színű avatar típusú ábrák voltak (1. ábra). A narancs a Covid, a zöld a Nem Covid kategóriának felelt meg. A kifejezések pozitív (pl. békés, derűs, boldog) és negatív (pl. veszélyes, szörnyű gonosz) jelentésű melléknevek, vagyis a Jó illetve a Rossz

kategóriába egyértelműen besorolható jelzők voltak (3. táblázat). Egy jobb vagy egy bal kezes billentyű megnyomásával kellett jelezni, hogy adott kifejezés vagy kép megfelel-e (jobb kéz) vagy sem (bal kéz) a képernyő tetején megjelentet kategóriának. A 2. ábra szemlélteti a kategorizációs teljesítmény hipotéziseinkkel egyező és nem egyező alakulását.



1. ábra. Az ingerhelyzet BIAT-feladatokban

Középvonalban a kategorizálandó ábrák és kifejezések, a képernyő felső sávjában a releváns kategóriák. Ha a kép vagy fogalom megfelel a megjelenített kategóriáknak jobb kezes, ha nem felel meg bal kezes választ kell adni.



2. ábra. A reakcióidők várt alakulása a kompatibilis és inkompatibilis elrendezésben

(Ha a hipotézis igazolódik (fehér oszlopok), illetve ha nem (csikozott oszlopok). A jobb oldali ábra szemlélteti a Pro- és Anti-Covid viszonyulásnak megfelelő preferencia mutatót.)

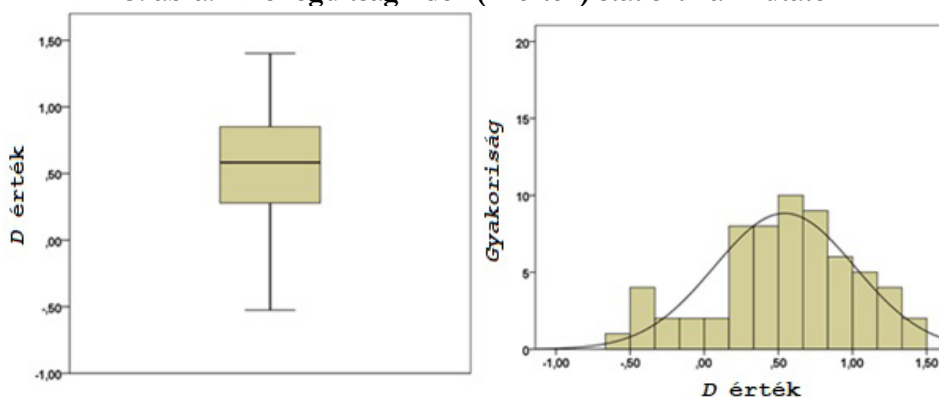
Eredmények

Az 1. és a 2. táblázat mutatja a kitöltők számát a közvetlen és közvetett betegségtapasztalatok fokozatai szerint. A mintában közel hasonló mértékben fordultak elő súlyosnak mondható tapasztalatokkal rendelkező és nem rendelkező személyek. Hasonlóan kiegyenlítettnek mondható a minta alcsoportjainak nagysága a közvetlen tapasztalatok egyes szintje szerint. A 3. táblázat tartalmazza, a 3. ábra pedig szemlélteti az elfogultságindex (D érték) leíró statisztikáját és gyakorisági megoszlását a BIAT-vizsgálat kompatibilis és inkompatibilis feltételeiben nyújtott kategorizációs teljesítmény eltérése alapján. A pozitív érték a hipotéziskonzisztens anti-Covid beállítódást szemlélteti. Az 3. ábra azt mutatja, hogy a várakozásnak megfelelően a Coviddal kapcsolatos értékelő viszonyulás dominánsan elutasító, az esetek túlnyomó többsége a legáltalább enyhe elutasítást jelző értéknél nagyobb (+ 0,35).

3. táblázat. A D értékek deskriptív statisztikái a két BIAT-vizsgálat eredményei alapján

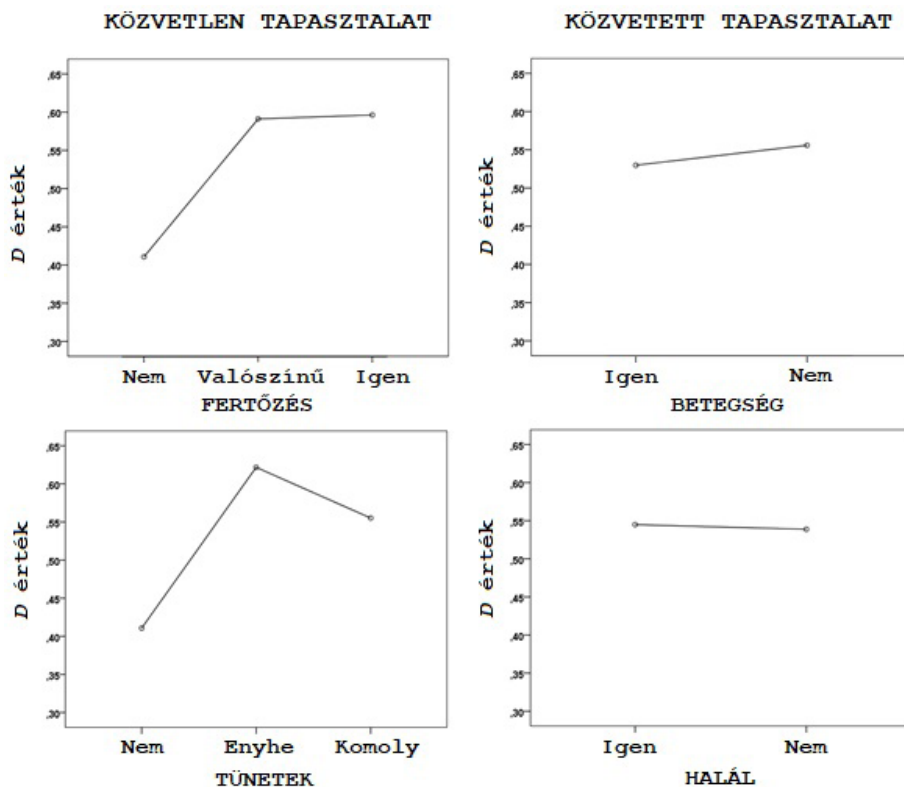
BIAT	N	átlag	StD	Medián	Min	Max
Jó/rossz	63	0,541	0,474	0,582	-0,53	1,4

3. ábra. Az elfogultságindex (D érték) statisztikai mutatói



A 4. ábra szemlélteti a Coviddal szembeni negatív beállítódás összefüggését a közvetett és közvetlen betegségtapasztalatokkal. Az elutasítás mértéke a közvetlen tapasztalatok (Covid-megbetegedés és tüneti súlyosság) erőteljessége szerint növekszik, ugyanakkor az Anova-vizsgálat eredményei szerint egyik esetben sincsenek szignifikáns eltérések [Covid-megbetegedés: $F(2, 62) = 0,955$; $p = 0,39$; tünetek súlyossága: $F(2, 62) = 1,066$; $p = 0,351$]. A közvetett

tapasztalatok (ismerős betegsége és halála) szerint nem tapasztalhatók jelentősebb különbségek, ennek megfelelően az Anovák eredménye egyik esetben sem jelez szignifikáns eltérést [betegség: $t(61) = 0,216$; $p = 0,83$; halál: $t(61) = 0,05$; $p = 0,96$].



4. ábra. Az elutasítás, negatív értékelést kifejező D értékek alakulása a közvetlen tapasztalatok (bal oldali ábrák) és a közvetett tapasztalatok (jobb oldali ábrák) függvényében

Összegzés

Kutatásunkban a Covid-jelenség összetevőivel (betegségjárvány, elzárások) összefüggő értékelő beállítódásokat vizsgáltuk az implicit, önkéntelen reakciók szintjén a betegséggel kapcsolatos közvetlen és közvetett tapasztalatokkal összefüggésben. Az eredmények a várakozásnak megfelelően határozott, de enyhe elutasítást, negatív értékelést tükröznek. Ez az eredmény a közvélekedés szerinti és normatív értékeléssel egybeesőnek tekinthető, vagyis az implicit és a (feltételezett, de itt nem vizsgált) explicit beállítódások összhangját

mutatja. Az eredményekből az is látszik, hogy a betegségtapasztalatoknak a várttal ellentétben nincs meghatározó szerepe a negatív, elutasító implicit beállítódásokban. Látszólag eltérések mutatkoznak a negatív értékelés és elutasítás nagyságában a közvetlen betegségtapasztalatok függvényében, vagyis minél erőteljesebb a tapasztalat (betegség és súlyos tünetek), annál negatívabb és elutasítóbb viszonyulás. Ugyanakkor az eltérések nem voltak statisztikai értelemben jelentősek. A közvetett betegségtapasztalatok esetén még a látszólagos eltérés sem jelentkezett: az áttételesen megtapasztalt súlyos eseményektől nem lett még határozottabb az egyébként is elutasító hozzáállás. Ugyanakkor, legalább a közvetlen tapasztalatok esetén érdemes hangsúlyozni, hogy a beállítódás markánsan negatív, és az eltérések olyan mintázatúak, melyben az számít, hogy egyáltalán volt-e betegségtapasztalat, nem pedig az, hogy az mennyire volt súlyos. Ez az általános eredménymintázat mindenképpen összhangban van a várakozásainkkal. Hogy az implicit attitűdök milyen kapcsolatban vannak a védekező magatartással, további kutatásaink kérdése marad.

Hivatkozott irodalom

- COLLEDANI Daiana – PASQUALE Anselmi – EGIDIO Robusto (2022): *COVID-19 emergency: the influence of implicit attitudes, information sources, and individual characteristics on psychological distress, intentions to get vaccinated, and compliance with restrictive rules*. Health Psychology Report, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.5114/hpr.2021.111292>
- ZHU Jiajia – YAN Lihua – MU Yan (2022): *Comparisons Between COVID-19 Stigma and Other Stigmas: Distinct in Explicit Attitudes and Similar in Implicit Process*. Frontiers in psychology, 13, 848993. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848993>
- CHOI Yun Jung – CHO Dong Hee (2021): *Explicit and implicit attitudes toward people with COVID-19: Need for community mental health services*. Social Behavior and Personality: an international journal, 49, (11), 1-11. <https://doi.org/10.2224/sbp.10900>
- WERNTZ Alexandra – O'SHEA Brian A. – SJOBECK Gustav – HOWELL Jennifer – LINDGREN Kristen P. – TEACHMAN Bethany A. (2023): *Implicit and explicit COVID-19 associations and mental health in the United States: a large-scale EXAMINATION and replication*. Anxiety, stress, and coping, 1–20. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10615806.2023.2176486>
- SRIRAM N. – GREENWALD Anthony G. (2009): *The Brief Implicit Association Test*. Experimental psychology, 56(4), 283–294. <https://doi.org/10.1027/1618-3169.56.4.283>
- NOSEK Brian A. – BAR-ANAN Yoav – SRIRAM N. – AXT Jordan – GREENWALD Anthony G. (2014): *Understanding and using the brief Implicit Association Test: recommended scoring procedures*. PloS one, 9(12). e110938. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0110938>
- GREENWALD Anthony G. – MCGHEE Debbie E. – SCHWARTZ Jordan L. K. (1998): *Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test*. Journal of personality and social psychology, 74(6), 1464–1480. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.6.1464>
- GAWRONSKI Bertram – DE HOUWER Jan (2014): *Implicit Measures in Social and Personality Psychology*. In: H. T. Reis – C. M. Judd (eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (2nd edition). New York: Cambridge University Press. 283-310.
- PAYNE Keith – GAWRONSKI Bertram (2010): *A history of implicit social cognition: Where is it coming from? Where is it now? Where is it going?* In: B. Gawronski – K. Payne (eds.), *Handbook of Implicit Social Cognition: Measurement, Theory, and Applications* Guilford Press. New York. 1-15.
- TEIGE-MOCIGEMBA Sara – KLAUER Karl Christoph – SHERMAN Jeffrey W. (2010): *A Practical Guide to Implicit Association Tests and Related Tasks*. In: B. Gawronski – K. Payne (eds.), *Handbook of Implicit Social Cognition: Measurement, Theory, and Applications*. New York: Guilford Press. 117-139.

KRÍZISHELYZETBEN ADÓDÓ TRAUMA TERÁPIÁJA

Kós Nóra

*Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar
kosnora@gmail.com*

A trauma

A személyiségfejlődés során alakul ki a szelf, mely által értelmezhetővé válnak a bennünk érő események. Az egészséges, koherens énkép feltétele, hogy legyenek biztonságos kapcsolataink, amelyek visszatükrözik és tartalmazzák a gyermeki érzéseinket és megalapozzák a későbbi kapcsolatainkat. Az életünk során tapasztalt traumatikus eseményekkel való megküzdést elősegítik a belső erőforrásaink, melyek az „elég jó” környezet hatására alakulnak ki (Bakó–Zana 2021).

A pszichés trauma tünetegyüttesét poszttraumás stressz-zavarnak nevezzük. A DSM-5. kritériumai alapján akkor alakul ki, ha „valós, vagy fenyegető halál, komoly sérülés vagy szexuális erőszak megtapasztalása az alábbiak közül egy (vagy több) módon: traumatikus esemény(ek) közvetlen átélése. Másokkal történő esemény(ek) látványa tanúként. Közeli családtagot vagy közeli barátot ért traumatikus eseménnyel/eseményekkel kapcsolatos hír. Traumatikus esemény(ek) averzív részleteinek (pl. az első helyszínre érkező, emberi maradványokat összegyűjtő egység tagjai; gyermekbántalmazás részleteinek ismételt kitért rendőrök) extrém vagy ismételt megtapasztalása” (DSM-5 2013, 226).

A PTSD tünetei a traumatizált mindennapjait negatív irányba befolyásolja, ezek a tünetcsoportok a következők: betolakodó tünetek (nyomasztó emlékek, álmok, disszociatív reakciók-flashbackek), elkerülései tünetek (emlékek, gondolatok, érzelmek, helyszínek), a kogníció és a hangulat negatív irányú változása (amnézia, közöny, elidegenedés), az éberség és reaktivitás megváltozása (irritabilitás, dühkitörés, öndestruktív viselkedés). Ezeket a kritériumokat figyelembe véve diagnosztizálható a poszttraumás stressz-zavar (DSM-5 2013).

A traumatikus események több típusba sorolhatók, megkülönböztetünk egyéni és kollektív, imperszonális és interperszonális, 1-es és 2-es típusú traumatizációkat. A kollektív traumatizáció egyszerre több embert érintő esemény, mely lehet emberek által elkövetet és lehet imperszonális, vagyis nem ember által elkövetett. Az interperszonális traumatizációt ember okozza egy másik embernek, itt érdemes megemlíteni a bullying fogalmát, mely a kortárs csoportban zajló erőszakos viselkedéseket foglalja magába. Az 1-es típusú

traumatizáció jelenti az egyszeri és hirtelen bekövetkező eseményeket, a 2-es típusú, a komplex trauma, mely hosszabb ideig tart, és a legtöbb esetben ismétlődik a kliens életében (Kuritárné–Tisljár 2015).

A trauma hatása

Az egészséges személyiségfejlődés során alakul ki a szelfmag, mely lehetővé teszi az állandóságérzetet, biztosítja az egyén számára a kiszámíthatóságot, azt a biztonságot, ami segíti abban, hogy a nehezebb helyzetekben a személyiség működése újra stabilizálódjon (Stern 1985). Kernberg (2012) a szelfmag biztonságos működésében meghatározza a szelfélmények, szelfreprezentációk létrejöttét, melyek segítségével a személyiség képes a változó helyzetekre megfelelően reagálni.

Bakó (2017) tanulmányában meghatározta azokat a kritériumokat, melyek előre mutatják, hogy a trauma milyen mértékben hat majd a személyre:

- Meghatározó, hogy a trauma mely életkori szakaszban éri az embert, ugyanis, ha már rendelkezik megfelelő belső védekezési mechanizmussal, akkor a trauma feldolgozása egészségesebb lehet.

- A személy aktuális állapota is szerepet játszik abban, hogy hogyan tud megküzdeni a traumatikus eseménnyel, mennyire tudja mozgósítani a védekezési mechanizmusokat.

- A trauma feldolgozásában mindig jelentős szerepe van a támogató környezetnek. Bakó (2017) szerint a feldolgozás egyik legfontosabb feltétele a biztonságos környezet megléte (Bakó 2017).

A már említett 2-es típusú trauma, hosszan tartó és ismétlődő traumatizációt jelent. Kuritárné (2015) összefoglalja a komplex trauma következményeit felnőttkorban, melyeket a poszttraumás stressz-zavar kritériumaival lehet meghatározni. A kutatások azt mutatják, hogy azok a traumatizált gyermekek, akik súlyosan diszfunkcionális családban nőttek fel, vagy legalább három, négy alkalommal érte őket bántalmazás, nagyobb eséllyel alakul ki felnőtt korukra mentális zavar. Előfordul, hogy a bántalmazott kliens minimális tünetet mutat felnőttkorban, reziliens, azonban a terápia során kiderül, hogy valójában bántalmazott. A traumatizáció következményei felnőttkorra:

- A bántalmazott ember képes átadni a teljes hatalmat az életének bizonyos területén, képes teljesen alárendelődni egy másik embernek.

- A bántalmazott kliens érzelemszabályozásában változás tapasztalható, megjelenik az öngyilkossági késztetés, az önbántalmazás, az irritabilitás, a gátlott szexualitás.

- A szomatizáció zavara szinte állandó velejárója a traumának. A leggyakoribb betegségek az emésztőszervi problémák, a konverziós tünetek és a krónikus fájdalmak megjelenése a test bármely területén.

- A komplex trauma következményeként megváltozik a traumatizált személy önészlelése és az elkövető észlelése. Az önészlelésében a tehetetlenség érzése felerősödik, folyamatos bűntudat, és szégyen érzése jelenik meg, ami visszaveti őt a mindennapi élet folyamataiban. Az elkövetőt tévesen észleli, idealizálhatja, vagy akár teljes hatalmat tulajdonít neki.

- A traumatizált emberek társas kapcsolataiban is negatív változás tapasztalható. Általában elzárkóznak, elhúzódnak a többi embertől, folyamatosan bizalmatlanok és keresik a megmentőt, akitől valójában a védelmet és a biztonságot várják (Kuritárné–Tisjár–Szabó 2015).

Az egészséges traumafeldolgozás közben a személy kapcsolatban marad a környezetével, a realitással, megéli a fájdalmat, veszteséget, a belső szelfmag képes megtartani az egységét és megmarad az a biztonság, amely segít túlélni az elviselhetetlen fájdalmat. A kóros traumafeldolgozásban a személy nem képes integrálni az eseményeket, olyan, mintha nem is vele történtek volna az események, a szelfkoherencia sérül (Rosenfeld 1986). A sérült szelf nem képes megtartani az egyént, nincs belső biztonság, folyamatos készenléti állapotot él meg, ami a mindennapi életét veszélyezteti. A kóros traumafeldolgozásban szükség van a különböző terápiás folyamatokra, melyek stabilizálják a személyt, megerősítik a szelfet, integrálják a trauma érzéseit és kialakítják a megfelelő megküzdési mechanizmusokat.

A trauma terápiája

A trauma kezelése sok esetben évekig tartó folyamat. A terápiában többféle módszer alkalmazható, melyek hatékonyak a trauma kezelésében. A terápiák közül érdemes kiemelni az EMDR-módszert (Eye Movement Desensitisation and Reprocessing), mely az egyik leghatékonyabb technika a trauma kezelésére. Emellett megjelenik a családterápia, kognitív és viselkedésterápia, mindfulness, test alapú módszerek és a légzéstechnika.

A terápia legfontosabb szakasza a stabilizálás, hiszen csak ezt követően tudunk a traumatizált embernek segíteni. A traumatizált ember terápiája általában három szakaszban zajlik: az első szakasz a biztonság létrehozása és a tünet csökkentése, a második szakaszban a traumatikus emlékek, élmények feldolgozása és a harmadik szakaszban megtörténik a személyiség újrászerveződése, a jelenbe való visszaintegrálás (Moretti 2022).

Első szakasz, a biztonság kialakítása

A stabilizációs munka a legfontosabb feladata a terápiának. A stabilizációs munka eszköze a pszichoedukáció, melynek két célja van. Az egyik, mely lehetővé teszi, hogy a páciens ismerje meg és tanuljon a tüneteiről, tapasztalja

meg, hogy hogyan lehet biztonsággal kezelni azokat. A másik cél, csökkenteni a páciens szégyenérzetét és azt az érzését, hogy nem uralja a mindennapi életét. A pszichoedukáció mellett a terapeuta mint modell jelenik meg a terápiában, megtanítja a traumatizált személyt arra, hogy hogyan kell figyelni, kialakítani a biztonságot. A terápia e szakaszában olyan készségeket kell kialakítani a kliensben, melynek segítségével képessé válik arra, hogy kézbe vegye a saját élete feletti irányítást, olyan erőforrásokat kell benne erősíteni, melynek használatával megérti, hogy túl tudja élni az elviselhetetlennek tűnő időszakot. A stabilizációs technikák segítik a szégyenérzet leküzdését, és megerősítik őt abban, hogy képes olyan döntéseket hozni, melyek pozitív irányba tolják az életét (Kuritárné-Molnár–Nagy 2018).

Stabilizációs technikák

Számtalan stabilizációs technika alkalmazható a klinikai szakpszichológiában. A terápia elején a kliensnek megtanulja a légzéstechnikát, mely biztonságot ad számára, hogy a betörő vegetatív, testi tüneteket kezelje, lecsillapítsa. A leggyakrabban a használtak: négyzetlégzés, megnyújtott kilégzés, váltott orrlyukkal történő orrlégzés, óceánlégzés. A légzéstechnikáknál alapelem, hogy az orron át vegye a levegőt a kliens és a kilégzés a szájon át történjen (Nestor 2021).

A nyugodt és biztonságos hely kialakítása szintén a terápia elején történik, melyben a páciens egy olyan valós vagy képzeletbeli képet alakít ki, ahol képes megélni a nyugodt, biztonságos és kellemes érzéseket az egész testében.

Fa-gyakorlat, ami a kliens számára biztosítja a szilárdságot, védelmet, a saját belső energiát, ami segíti őt a mindent elárasztó érzésekkel szemben.

A stabilizációs technikák közül a tudatos jelenlét technikája a klienst a jelenbe helyezi át, ami a figyelem irányításának az egyik legjobb technikája.

A saját erőforrás mozgósítása képessé teszi arra a páciens, hogy a kontrollt visszaállítsa, a biztonságát megteremtse. Meg kell tanítani a kliensnek a saját erős részeinek a bekapcsolását, felismerését. A konténertechnika segítségével lehelyezheti a fenyegető és fájdalmas emlékeket, élményeket. Az elképzelt színes dobozba szintén bele tehet pillanatnyilag elárasztó érzéseket és helyet is találhat a doboznak. A saját erőforrásokat kognitív naplóval is erősíthetjük, használhatják a kliensek a gondolatstop módszerét, amivel megállítják a negatív és fájó gondolataikat (Moretti 2022).

A stabilizációt kialakító és megerősítő szakasz hatalmas munkát igényel a klienstől és a terapeutától egyaránt. Fisher (2018) tanulmányai alapján a traumatizált pácienseknek több készségekben is jártasnak kell lenniük ahhoz, hogy a stabilitást meg tudják őrizni. Ezek a következők:

1. A lehorgonyzás (grounding) és összpontosítás technikák leginkább akkor fontosak a kliens számára, amikor distresszt, elárasztott állapotot él meg. A lehorgonyzás az a technika, ami abban segít, hogy a kliensek jelen legyenek a testükben, fel tudják venni a harcot a poszttrauma szomatikus, affektív tüneteivel szemben. Erre példa, amikor arra kérjük a klienst, hogy próbálja meghatározni, hogy jelenleg hány százalékban érzi magát a testében. Figyelje meg a saját testtartását, lélegzetét, környezetét.

2. A coping stratégiák az impulzív viselkedések kezelésére többszörös védőhálók kialakítását teszik lehetővé, ezek megvédik a páciens a traumatikus múlt fájdalmas emlékeitől. Fisher (2018) által kidolgozott védőhálók többszörösök: félelmetes impulzusokat kiváltó triggererek előre jelzésére, autodestruktív gondolatok, kontrollvesztett impulzusoknak.

A túlélőkészlet kidolgozása biztosítani tudja, hogy a páciens a legveszélyeztetettebb időszakban is túl tudja élni az állapotot. Ez a technika akkor hatásos, ha a kliens megérti, hogy ezt a listát még az előtt ki kell dolgoznia, mielőtt az elárasztó érzelmi állapot bekövetkezne. Ezek lehetnek: a terapeuta írása, olyan tevékenységek, módszerek, melyek biztonságot adnak a kliensnek, fényképek, célok, amiért érdemes tovább élnie. Bármilyen nehéz időszakot élt is meg a páciens, a terapeutával utólag is fontos átbeszélni a használt technikákat, azok hatékonyságát.

1. A traumatizált emberek biztonságukat érintő megállapodások (szerződések) azért fontosak, hogy a kliens képes legyen önmagáért szerződni, önmagáért küzdeni. A szerződések kötése sok esetben nehezen történnek meg, hiszen a kliens a tehetetlenség, harag, düh érzése miatt elutasíthatja azokat. Fontos megérteni, hogy ezek a szerződések értük szólnak, keretet adnak a mindennapokban.

2. A triggererek által kiváltott események anticipálása. A kliensnek meg kell tanulnia, ha kell folyamatosan pszichoeducálni kell abban, hogy megértse, hogy az intruzív tüneteket sokkal nehezebb kontrollálni miután már felerősödtek. Amikor a kliens önsértést követ el, acting outol meg kell vele beszélni, hogy pontosan mi történt azelőtt, milyen módszerekkel próbálkozott. Bár ez egy fáradtságos munka a kliens és a terapeuta számára is, de hosszabb távon segít abban, hogy a kliens stabilizálódni tudjon.

3. A test és az elme lecsillapítása a terápia fontos eleme. Egyrészt a légzés-technikák segítenek abban, hogy a testet megnyugtassa a kliens, másrészt a jobb agyféltekét a bal agyfélteke nyelvi és végrehajtó funkcióival képes lecsillapítani.

4. Fisher (2018) a leghasznosabb készségnek tarja a traumatizáltak terápiajában, hogy a kliens a jelenben tudjon maradni. Ennek az alapja, hogy

a terápia kezdeti szakaszában meg tanulja a páciens értelmezni az elme, az aktuális helyzet és a test reakcióit. Fisher szerint ez leghatékonyabban akkor történik meg, ha folyamatos pszichoedukációval választjuk el a múlt és jelent eseményeit, tüneteit, érzelmeit (Fisher 2018).

Fisher (2018) által kidolgozott terápiás szakaszok is mutatják, hogy milyen alapos stabilizálásra van szüksége a traumatizált klienseknek ahhoz, hogy a valódi trauma feldolgozása elkezdődhessen. Herman (2003) véleménye szerint az első szakaszban történő stabilizálás gyakran túl hosszasanak és monotonnak tűnhet mindkét fél számára, de ha nem történik meg a kliens számára a megfelelő biztonság kialakítása, akkor még jobban felerősödnek a terápia során a posztraumás tünetek, ami veszélybe sodorhatja a páciens.

A második szakasz, a traumatikus emlékek feldolgozása

A második szakaszra már a traumatizált kliens a stabilizációs technikák segítségével képessé válik arra, hogy valóban feldolgozza a traumatikus emlékeket. Ebben a szakaszban a páciens elmondja a trauma teljes történetét, részletesen, alaposan. Általában a trauma túlélőjének a beszámolója sztereotíp, érzelemmentes és sokszor ismétlik az eseményeket. Herman (2003) szerint ebben a szakaszban nagyon fontos, hogy a túlélő és a terapeuta közösen találja meg azt az állapotot, amikor még a kliens nem traumatizálódik újra és dolgozni tud a betörő érzésekkel, emlékekkel.

A traumatörténet rekonstrukciója a páciens élettörténetével kezdődik, minden olyan esemény felidézésével, ami a trauma előtt történt vele. Ezt követően a trauma előzményei kerülnek a figyelem középpontjába. A teljes trauma feltárásában benne vannak azok a testi érzések, hangok, illatok, szagok, melyek bemozdítják a traumához kapcsolódó élményeket. Ahhoz, hogy valóban fel tudjuk dolgozni a traumát az emlékeken kívül szükség, van minden traumához kapcsolódó érzésre, történésre, ami a kliensben megy végbe. A kliensben az események feltárása közben folyamatosan felvetődik az a jogos kérdés, hogy miért vele történt és egyáltalán miért kellett ilyennek történnie. A terapeuta feladat nem az, hogy különböző elméleteket alakítson ki és megpróbáljon magyarázatot adni, hanem az, hogy érezze a kliens, hogy a terapeuta szolidaritást vállal felé, kognitív, érzelmi és erkölcsi kontextust biztosít. Ez erősíti a kettőjük közötti bizalmat és annak az érzését, hogy a páciens elfogadja és támogatja. A trauma feldolgozásában nélkülözhetetlen a gyász folyamata, hiszen a fájdalmat meg kell dolgozni. A trauma hatására a kliens Herman szerint (2003) elveszíti az énjének biztonságos kötődés élményét, a testi integritás érzését (Herman 2003).

A gyász időszaka a traumatizált embereknek a legnehezebb időszak, attól való félelmük, hogy nem tudnak vele megküzdeni. A terapeutának fontos feladat van abban, hogy elfogadtassa a klienssel, hogy ha elutasítja a gyászt, akkor a személyiségének egy részétől teljesen eltávolodik és nem lesz képes feldolgozni a valódi traumát, ami egész életére negatív hatással lehet. A gyászszal szembeni ellenállást a következő formában ismerhetjük fel leginkább: fantáziák jelennek meg, melyek a bosszúval, a megbocsájtással kapcsolatban jelenhetnek meg. Herman (2003) szerint a bosszúvágnak két forrása lehetséges: az egyik, ha az áldozat mindent visszaad az elkövetőnek, akkor megszabadulhat a rettegettől, félelemtől és a szegénytől, a másik forrása a tehetetlenség érzése. A gyázmunka legfontosabb feladata, hogy a kliens megértse, hogy a bosszú nem segíti a feldolgozás folyamatát, hanem inkább tovább mélyíti a traumát. Azonban, ha ki tudja adni haragját, dühét, akkor ez az intenzív érzés fokozatosan átalakul „jogos felháborodássá”, ami segít abban, hogy újra átvegye a kontrollt önmaga felett.

A második szakaszban megtörténik a trauma átdolgozása, ami azt jelenti, hogy a kliens képes a trauma élményét, érzéseit, gondolatait a múlthoz kapcsolni, saját élettörténete részének ismeri el a történéseket. Innentől válik képessé arra a kliens, hogy a terápia harmadik szakaszát kezdjük meg, amikor is megtörténik a jelenbe való visszacsatolás (Herman 2003).

A harmadik szakasz a személyiség újraszerveződése, a jelenbe való visszaintegrálás

A harmadik szakasz a gyógyulás időszaka. Az előző szakaszban meggyászolta a trauma emlékét, a kapcsolatait, a fájdalmát, ráébred, hogy a poszttrauma tünetek valójában felerősödött normális vészreakciók. Ebben a szakaszban új kapcsolatokat kell találnia, visszaadni az emberi kapcsolatok bizalmát, új célokat és jövőt tervezni önmaga számára. Herman (2003) megfigyelései alapján a trauma élménye a tehetetlenség és az elszigeteltség, a gyógyulás időszakában viszont felerősödik a kontrollérzése, képes megvédeni magát a későbbi veszélyektől. Az énvédő mechanizmusok segítségével a kliens képes új én-ideált kialakítani, olyan célokat, erősségeket, vágyakat határoz meg, melyek a trauma előtt léteztek, de a közben és utána eltűntek (Herman 2003).

A traumafeldolgozó terápia segíti a klienst abban, hogy újra megtalálja önmagát, vissza tudjon kapcsolódni a többi emberhez és a valósághoz. Azonban a gyógyulásnak soha nincs vége, hiszen mindig lesz egy esemény, egy ember, egy szituáció, egy trigger, ami beindítja az érzelmi reakciókat. A traumafeloldás már akkor kielégítő, ha a kliens vissza tud térni a mindennapi életéhez, talál célokat, kihívásokat, és a figyelme a múlt felől a jelen és a jövő felé fordul.

Hivatkozott irodalom

- BAKÓ Tihamér (2017): Intraszubsztitívitas a traumafeldolgozásban. In: Gerlinger L. – Kovács P. (szerk.): *Egy hajóban... Tisztelegő tanulmánykötet Riskó Ágnes születésnapjára*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest
- BAKÓ Tihamér – ZANA Katalin (2021): *A transzgenerációs trauma és terápiaja*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest
- DSM-5 referencia-kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz*. Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest
- HERMAN Judith (2003): *Trauma és gyógyulás. Az erőszak hatása a családon belüli bántalmazástól a politikai terrorig*. Háttér Kiadó-Kávé Kiadó-NANE Egyesület, Budapest
- KERNBERG O. F. (2012): Some Observation on the Process of Mourning. In: Kernberg O. E. (ed.): *The Inseparable Nature of Love and Aggression*. American Psychiatric Publishing, Washington, DC
- KURITÁRNÉ SZABÓ Ildikó – MOLNÁR Judit – NAGY Anikó (2018. szerk.). Trauma-eredetű disszociáció. Elmélet és terápia. In: Janina FISHER, PhD *Stabilizációs munka a trauma kezelésében*. Oriold és Társai, Budapest. 337–353.
- KURITÁRNÉ SZABÓ Ildikó – TISLJÁR-SZABÓ Eszter (2015): *Úgy szerettem volna, ha nem bántottak volna. A családon belüli gyermekkori traumatizáció: elmélet és terápia*. Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest
- MORETTI Magdolna (2022): *Legbelül... Traumák és gyógyulás az életívén át*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest
- NESTOR J. (2021): *Lélegzet*. XXI. sz. Kiadó
- ROSENFELD D. (1986): *Identification and its vicissitudes in relation to the nazi phenomenon*. Int. J. Psycho-Anal.
- STERN D. N. (1985): *The Interpersonal Word of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. Basic Books, New York

KRÍZISHELYZETEK MEGOLDÁSA PEDAGÓGIAI MÓDSZEREKKEL

Lestyán Erzsébet

Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar
lestyanerzsabet@gmail.com

*„Jól segíteni nem egyszerű.
A krízishelyzetek kezelése elvárások nélkül
csak a tanult tehetetlenséget építi.”
L. Ritók Nóra*

Bevezetés

Az Egészségügyi Világszervezet 2020. január 30-án a Covid-19-járvány miatt nemzetközi szükséghelyzetet hirdetett, majd március 11-én világjárványnak minősítette a koronavírus-fertőzést. A vírushelyzet okozta iskolabezárás a magyar közoktatást is érintette. Magyarország miniszterelnöke 2020. március 13-án este jelentette be, hogy 2020. március 16-tól visszavonásig az oktatás digitális formában fog zajlani. Ezt az oktatási formát mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban meg kellett oldani.

A pedagógiai szükségállapot

Felvetődik az kérdés: Miért? A járványhelyzet terjedésének mérséklésében hasznos eszköz a közösségi vagy társas távolságtartás (social distancing). Az oktatásnak ezt a forradalmi, robbanásszerű átalakulását többféle elnevezéssel illették: egyesek *kényszer-távoktatásnak* (Redmenta – Az intelligens..., 2020), mások *karanténpedagógiának* (Tölgyessy 2020), *digitális átállásnak* (Farkas 2020), vagy egyszerűen és mellékjelentésektől mentesen *online tanulásnak*, vagy *online iskolába járásnak* (Sok diák nem akarna..., 2020). Mindegy, ki hogyan nevezi ezt a formát, egy biztos - erőteljesen ad hoc jellegű, kényszermegoldások által működtetett, vészhelyzeti, ideiglenes oktatási működésmódról van szó. A világ pedagógusainak túlnyomó többségét a digitális oktatásra váltás felkészületlenül és kényelmetlenül érintette (Basilaia–Kvavadze 2020; Winter 2020). A *pedagógiai szükségállapotot* kényszerűen, pár nap alatt kellett megoldania a pedagógustársadalomnak.¹

¹ A helyzet abszurditását jó szemlélteti a következő példa, melyet egy beszélgetés során hallottunk egy pedagógus kollégától: „*Olyan helyzetbe kerültünk birtelen, mintha egy fodrásznak azt mondanák pénteken, hogy bűzfától haját csak lábbal vághatsz.*” In: Fekete Tamás–Porkoláb Ádám: Karanténpedagógia a magyar közoktatásban –A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól

A világjárvány rendkívüli kihívást jelentett az emberiség számára. Az oktatás résztvevőinek nagyon rövid idő állt rendelkezésre a digitális oktatásra való átállásra. A pedagógusoknak egy hétvége alatt a tanítást a tantermek helyett a virtuális térbe kellett megvalósítaniuk.

Különböző nehézségekkel kellett szembenéznie a fenntartóknak, intézményvezetőknek és a pedagógus társadalomnak:

- rendelkezésre állnak-e az online oktatáshoz szükséges infrastrukturális adottságok alapfeltételei: internetelérés, digitális eszközök, megfelelő tanulási környezet,
- digitális kompetenciák, illetve a tanuláshoz szükséges készségek megléte,
- támogató személyi környezet - motiváció, bátorítás, nyugalom,
- hátrányos helyzetű települések problémái.

Gondolatok sokfélesége a digitális oktatásról

Az alapfeladatokat illetően a digitális munkarend elrendelésére a legtöbb intézmény, illetve pedagógus hiába reagált megfelelően, több esetben is problémát okozott az alkalmazni kívánt platformok és szoftverek kiválasztása, valamint a digitális tartalmak előállítás, a tanulói kapcsolattartás (Farkas et al. 2021).

Az eredményes megvalósítás érdekében az eddig alkalmazott pedagógiai módszerek, eszközök átgondolását és esetleges módosítását kellett átgondolniuk és megtervezniük. Ezentúl a legnagyobb gondot az online oktatásra való felkészületlenség jelentette: *„egy digitális oktatásra természetesen nem előkészült állam esetében a tanulók és tanárok legjobb képességeik és szándékaik ellenére sem képesek a tantermi oktatáshoz hasonló hatékonysággal tanulni és tanítani...”* (Fekete–Porkoláb 2020, 105).

A fent említett kihívásokra Cornock (2020, 4 p.) azt fogalmazza meg, hogy három kiemelt területen – a tanárok, az oktatási tartalom és a diákok szempontjából – kell megoldásokat találni. A pedagógusok tekintetében a digitális kommunikációs képességek, a technológiai ismeretek, s a pedagógiai kreativitást kell fejleszteni annak érdekében, hogy a tanítványok megkapják a szükséges tananyagbeli és érzelmi támogatást. A tanulók esetében a tanulási képesség, az önszabályozás és a hatásos kommunikáció adottsága szükséges, a tananyagok tekintetében a hozzáférhetőség és az önálló tanulásban való megfelelés biztosítása. (Cornock 2020, 4, Fekete–Porkoláb 2020.)

A tananyagok tekintetében kellene növelni, hogy a különböző csoportok és egyének megkaphassák az adott helyzethez szükséges érzelmi és tananyagbeli támogatást (Cornock 2020, 4). A tananyagok tekintetében annak elkészültsége és a hozzáférhetősége, valamint az önálló tanulásban nyújtott se-

gítsége (enables individual self-study) a legfontosabb. A karanténpedagógiában részt vevő diákok számára pedig alapvető fontosságú a tanulási képesség, az önszabályozás és a hatásos kommunikáció adottsága (Cornock 2020, 4 p.) átalakítását és a technológia erőteljes oktatási integrációját (Howard és mtsai 2020), ez a feladat gyakorlatilag oktatási rendszerünk, módszereink újragondolását, megújítását jelentette.

A felmerült problémák megoldásában iskolafoktól függetlenül megfigyelhető volt az a megközelítés, hogy felerősödött a tradicionális módszereken túlmutató jó gyakorlatok keresése, feltérképezése, egymással történő megosztása. Mindezen folyamat a technológia soha nem látott mértékű oktatási integrációját vonta magával. Ez a folyamat nemcsak hazai, hanem nemzetközi szinten is megfigyelhető volt, miután március végére gyakorlatilag a világ összes országában részlegesen vagy teljeskörűen bezártak az iskolák, az iskoláskorú diákok 84⁰-át érintette az iskolabezárás és/vagy digitális oktatás.²

Fejezetek a Covid-19-es távoktatás digitális tapasztalataiból – a Gál Ferenc Egyetem kutatásairól

Dr. Thékes István és Bíró Gyula, a Gál Ferenc Egyetem oktatóinak tanulmányai – Fejezetek a Covid-19-es távoktatás digitális tapasztalataiból című Kiadványban jelent meg (Bíró 2020). A kutatásban résztvevők arra keresték többek között a választ, hogy miként zajlott le a távoktatási munkarend kereteiben a digitális pedagógia gyakorlatára való átállás, illetve hogyan fogadták az iskolák és a tantestületek ezt a digitális átállást.³

Negyvennégy dél-alföldi településről nyolcvan iskolát – zömmel Békés megyéből – vontak be a kutatásba. Thékes István vizsgálatából kiderült, hogy az iskolák az első héten késlekedés nélkül és a legjobb szándékuk szerint szervezték meg a digitális tanrendet. Békés megyében az iskolák létrehozták a virtuális tantermeket, melyek közül elsősorban a KRÉTA-t és a Google Classroomot választották. A tanárok online élő órákat Skypeon és Zoomon folytattak, számonkérésre pedig a Redmentát tekintették a leghatékonyabbnak. Igazából a pedagógusok nem voltak felkészültségben elmaradva és pedagógiai lelkesedésükkel sem volt probléma. A szülők közül alig néhányan élték meg negatívan a váltást.

² A Kormány 1101/2020. (III. 14.) Korm. határozata a koronavírus elleni védekezés kapcsán szükséges további intézkedésekről

³ Thékes István: A Covid-19-vírusjárvány miatti hazai távoktatás digitális megoldásainak elemzése

Bíró Gyula *A hazai digitális távoktatás tapasztalatai a Covid-19-es járványhelyzet időszakában egy kvalitatív felmérés tükrében*⁴ című tanulmányában a Gál Ferenc Főiskolán végzett kutatási programba illeszkedve egy olyan kvalitatív felmérés eredményeit mutatta be, amely a Covid-19-es járványhelyzet digitális távoktatás tapasztalatainak feltárására irányul. A digitális munkarend, a távoktatás kihívásainak mélyebb összefüggéseit elemzi az interjúk során megszólított tanulók, szülők és pedagógusok tapasztalata, személyes véleménye alapján, a járványhelyzet időszakában. A digitális távoktatás egyik legszembetűnőbb eredménye, hogy felértékelődik az a fajta tudás, amely digitális környezetben, életszerű tapasztalatok megszerzésével történik. Bíró Gyula a szarvasi Evangélikus Ótemplom oltár fölötti karzatán látható szép allegóriát, ahogy Tessedik a mezőgazdász és népnevelő óvva védi és gondozza a rábízott facsemetét, használja, amikor arról ír, hogy a növények maguktól nőnek, optimális fejlődésüket a „jó kertész” segítheti, feladata a legjobb körülmények megteremtése.

„A tanítás gyakorlata is elemezhető ennek analógiája mentén, mert csak az igazán jó tanár képes és kész megteremteni a tanítási-tanulási folyamat optimális feltételrendszerét. Izgalmas kérdés ez abból a szempontból is, hogy nem mindig mi határozzuk meg a feltételrendszert, vannak nehezítő tényezők, nem befolyásolhatók és irányíthatók a körülmények. Az inspiráló pedagógiai környezet a tanulást, a személyiség minél teljesebb kibontását segítő jelentést takar” – fogalmazza meg Bíró Gyula a már említett munkájában.

A Gál Ferenc Egyetem kutatásait végzők munkájából két kérdést emelek ki:

1. Mennyire voltak a pedagógusok felkészülve a digitális tanításra, és mennyire lelkesek ez iránt?
2. A tanulók szülei mennyire érzik negatív változásnak a digitális pedagógiai munkarendet?

Intézményvezető szemszögéből a digitális oktatás nagy kihívást jelentett, oda kellett figyelni a szakmai szemléletváltásra, szakmai támogatásra, a munkaszervezésre, motivációra és a kapcsolattartás formáira. A diákok negatívumként élték meg, hogy sok esetben szülői segítségre volt szükség, megváltozott a napi életritmusuk, napirendjük, hiányoztak a barátok.

Pozitívuma volt az online oktatásnak az, hogy kevesebb házi feladatot kaptak, több filmet kellett megnézniük – ez a vizuális élményt fokozta, valamint többet tudtak pihenni.

⁴ A tanulmány a következő projekt keretében valósult meg: „Intelligens élettudományi technológiák, módszertanok, alkalmazások fejlesztése és innovatív folyamatok, szolgáltatások kialakítása a szegedi tudásbázisra építve” Projekt kódszáma: EFOP-3.6.1-16-2016-00008

Azonban nem szabad elfeledkezni arról, hogy az esélyegyenlőtlenség is előtérbe került: a hátrányos helyzetűek esetében nagyobb lemaradást tapasztalhattunk, megnőtt, sok esetben erősödtek az önértékelési és tanulási problémák.

A szülők nehézségként élték meg a gyermek/gyermek felügyeletének megoldását, teherként a tanulás segítését és ellenőrzését.

Bíró Gyula szerint a pedagógusok, kiemelten a köznevelésben dolgozók sikeresen tudtak igazodni, alkalmazkodni a digitális távoktatás nyújtotta kihívásokhoz. Sokat jelentett a pedagógiai rátermettség, a módszertani felkészültség, amely a tanítási órák sikerét jelentette.

A tanulók rugalmasan kezelték a digitális pedagógiai tanrendet, bár kényszerből kellett azt bevezetni. A kutatás során az is kiderült, hogy a szociális ingerek, a társak, pedagógusok hiányát megérik a tanulók, ugyanakkor a rugalmasabban szervezhető napirendet és az önállóan strukturálható feladatokat kedvezően fogadták. A Covid-19-es időszak sokat kedvezett a tanulás-tervezés, a tanulási potenciál és az önállóság fejlődésének. Érezhetően szünet hangulata volt, mégis támogató a tudásszerzés szempontjából. A tanulók a régebb óta pályán levő pedagógusokon érezték a nehezebb átállást.

A digitális távoktatás időszakában a szülők szembesültek a legnagyobb kihívással. Az ő nyilatkozataikból bontakozik ki némileg negatívabb hangnem, de a helyzet pozitívumaként kiemelik, hogy gyermekeik az iskolai környezetbe való visszatéréskor, jobban fogják értékelni a pedagógusok munkáját, hiszen látják, hogy közvetlen, személyes jelenlétük, magyarázatuk által optimálisabbá tehető a tanulás.

A rendkívüli oktatási helyzet hatása

a 2–8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére

A Molnár Gyöngyvér – Hódi Ágnes – Ökördi Réka – Mokri Dóra szerzők A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok területén tanulmány keretein belül című tanulmányukban megállapították, hogy a krízishelyzet alatt társadalmi kihívássá és egyben problémává is vált az általános iskolás korú gyermekek alapkompenciáinak lefektetése.

A diákok olvasás-szövegértési, matematikai és természettudományos tudásának fejlettségi szintjében egy évfolyamon belül tapasztalt fejlődésbeli különbség nagyobb, mint a 2–8. évfolyamon tapasztalt átlagos fejlődés mértéke.

⁵ Iskolakultúra, 31. évfolyam, 2021/02. szám

A szerzők megállapították, hogy Mindezek a Covid-19 által indukált helyzet kapcsán alapvetően nagyvonalú megközelítés átlagról és az átlagok különbözőségéről beszélni. Vannak diákok, akiket a jelen helyzet érzékenyebben érintett, még nagyobb lemaradást előidézve, míg vannak, akik számára mind a feltételek, mind a tanítás minősége, mind az otthoni támogatás lehetővé tette, hogy tudás- és képességszintjükben ne okozzon negatív változást ez az időszak. A digitális oktatás (vagy esetlegesen annak hiánya) következményeként átlagosan változott a diákok olvasás-szövegértés, matematika és természettudományos tudásszintje. Mindhárom területen egyértelműen megjelenik az a tendencia, hogy a 2020-as tanévben a korábbi két tanévhez képest alacsonyabb a diákok átlagos tudás- és képességszintje, míg a 2018-as és 2019-es átlagos teljesítmények között alapvetően nem történt jelentős változás.

Összességében megállapítható, hogy az iskolai oktatás nélküli időszak, illetve a megváltozott oktatási környezet, feltételek hatása mind az olvasás-szövegértés, mind a matematika, mind a természettudományok területén egyértelműen tetten érhető. Az adatok arra is rámutattak, hogy a teljesítmény-visszaesésben az alsó évfolyamokon tanuló, az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok alapjait elsajátító diákok hatványozottan érintettek. Ez összhangban van például azzal a jelentéssel, amely több mint egymillió amerikai iskolás gyermek szövegértés adatainak tükrében világított rá a Covid által okozott teljesítményváltozások természetére (McNulty – Baird 2020). Ugyanakkor azt is meg kell jegyezni, hogy a digitális átállás és a széles körben elérhetővé vált, sok esetben ingyenessé tett digitális fejlesztő és mérő programok feltételezhetően redukálták a stagnálás vagy éppen visszaesés mértékét.

Az eredmények szerint mindhárom vizsgált területen az egy évfolyamon belüli különbségek jelentősen nagyobbak bizonyultak, mint az évfolyamok közötti átlagos fejlődés mértéke. Az iskolai oktatás nélküli időszak, illetve a megváltozott oktatási környezet, feltételek hatása mind az olvasás-szövegértés, mind a matematika, mind a természettudományok területén egyértelműen tetten érhető.

A 2020/21-es tanévben a korábbi két tanévhez képest alacsonyabbnak bizonyult a diákok átlagos tudás- és képességszintje, míg a 2018-as és 2019-es átlagos teljesítmények között alapvetően nem történt jelentős változás. A negatív irányú teljesítményváltozás mind fiúk, mind lányok esetében bekövetkezett.

„A három év távlatában végzett elemzések eredményei megerősítették, hogy már az iskolába lépéskor is több évnek megfelelő tudás- és képességszintbeli különbség van a diákok között, ami az évek előrehaladtával inkább nő, mint csökken. Ennek következtében nem alkalmazható ugyanaz a mód-

szertan, nem alkalmazhatóak ugyanazok a pedagógiai eljárások az egy adott évfolyamon tanuló diákokra. A diákok tudás- és képességszintjét alapvetően kevésbé határozza meg életkoruk, miután egy évfolyamon belül nagyobb a közöttük lévő különbség mértéke, mint az általános iskola teljes terjedelmét átfogó átlagos különbség nagysága. Elengedhetetlen a diákok fejlesztésének legalább bizonyos fokú személyre szabása. A technológia és a megfelelő módszertan támogatja a személyre szabott oktatás megvalósítását és a különbségek csökkentését, a lemaradások pótlását. A különbség arra is rávilágít, hogy mindhárom kulcsfontosságú területen szükség lenne a kötelező iskoláztatást átfogó explicit fejlesztésre.”⁶

A Szegei Tudományegyetem Oktatáseméleti Kutatócsoportja összefoglalóként erőteljes fejlesztések történtek az óvoda-iskola átmenet és az alsó évfolyamon elsajátítandó kulcsfontosságú képességek mérését és fejlesztését támogató, ingyenesen elérhető és alkalmazható online játékos tesztek és fejlesztő programok kidolgozása területén. A mérő és fejlesztő eszközök az edia.hu, illetve <http://edia.hu/digitalis-kihivas/> oldalakon keresztül érhetőek el.

Mit vár a 21. század pedagógusaitól egy-egy krízishelyzet?

A pandémia időszaka bebizonyította, hogy minden pedagógusnak feladata a jövőben is az állandó módszertani fejlődés, megújulás. Fontosnak kell tartani az egyéni odafigyelés lehetőségeit. A tanulás tanításának is a középpontban kell lennie az érzelmi nevelés fontosságával együtt. Valamennyi nevelő–oktató munkát végzőnek legfőbb feladata a jövőre nézve a pedagógus szerep átgondolása.

Milyen legyen a 21. század pedagógusa? Balázs József így fogalmaz:

„A jó pedagógus szeretetteljes odafordulással van a diákjai iránt, őszintén és elfogadóan kezeli őket. Érdeklődik a diákjai hogyléte, állapota felől, miközben gondot fordít a személyes jó kapcsolat kialakítására is. A szülőkkel megfelelő kapcsolatot alakít ki, folyamatos a kettejük közti kapcsolattartás. Szakmai felkészült, változatos módszereket alkalmaz az órán, a diákok képességeit, hangulatát, érzelmi állapotát, életkorát figyelembe véve. Élvezettel, szeretettel és lelkesen végzi a munkáját, fő célja a diákok folyamatos fejlődése és fejlesztése”

⁶ Molnár Gyöngyvér – Hódi Ágnes – Ökördi Réka – Mokri Dóra: A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása, 18 p.

Hivatkozott irodalom

- BÍRÓ Gy. (2020): *A hazai digitális távoktatás tapasztalatai a COVID-19-es járványhelyzet időszakában egy kvalitatív felmérés tükrében*. Gerhardus Kiadó, Szeged
- Cornock M. (2020): Scaling up online learning during the coronavirus (Covid-19) pandemic. Letöltve: 2021. 02. 16. <https://mattcornock.co.uk/technology-enhanced-learning/scaling-up-online-learning-during-the-coronavi-rus-covid-19-pandemic/>
- FARKAS A. – FÖLDEÁKI A. – FŐZŐ A. L. – FRÉSZ A. J. – GENÁHL K. J. – HORVÁTH Á. – JÁNOSSY Zs. – KAPCSÁNÉ NÉMETHI J. – KRAJCSOVICZ Á. – NEUMANN V. – PINTÉR G. – SIÓ L. – SZABADOS T. – SZALAY S. Zs. – SZILÁGYI Á. – TIMÁR B. – TÓTH T. (2021): *Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltve: 2021. 02. 16. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/tavoktatasi/Modszertani_gyujtemeny_01_08_honlapra.pdf
- FEKETE T. – PORKOLÁB Á. (2020): *Karanténpedagógia a magyar közoktatásban*. Iskolakultúra, 30(9). 96–112.
- KUKUCSKA Zs. (2022): *Oktatási módszerek az általános iskolások körében a Covid -19 járvány idején*. METSZETEK Vol. 11 Letöltve: 2023. 03.10. www.metszetek.unideb.hu
- N. KOLLÁR K. (2021). *Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából*. Iskolakultúra, 31(2), 23–53. Letöltve: 2021.02.23. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT>
- NAHALKA I. (2021): Koronavírus és oktatáspolitikai Educatio 30 (1), 22–35.
- THÉKES I. (2020): *A COVID-19 vírusjárvány miatti hazai távoktatás digitális megoldásainak elemzése*. Gerhardus Kiadó, Szeged

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ УГОРЩИНИ

Михайлович Кристина

*Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
mihajlovics.krisztina@kmf.org.ua; ORCID 0000-0002-0943-7597*

Інклюзивна освіта у процесі становлення проходить через певні етапи і таким етапом є інтеграція.

Згідно з визначенням угорського тлумачного словника, термін «інтеграція» означає об'єднання окремих частин у велике ціле чи єдність, що в нашому випадку стосується інтеграції осіб з інвалідністю, дітей чи молоді з особливими освітніми потребами. Концепцію інтегрованої освіти вважати передумовою розвитку інклюзії як соціально-політичної концепції. Що стосується освіти, то концепція інтеграції з'явилася в Європі після Другої світової війни. Уперше визначення інтеграції було зроблено в межах принципу нормалізації. Рух за емансипацію людей осіб з інвалідністю відіграв значну роль у поширенні принципу інтегрованої освіти, що трансформував освіту країн Європи відповідно до цих принципів. Міжнародну ініціативу 1960-х і 1970-х років, що стосувалася спільного навчання дітей з інвалідністю та дітей без інвалідності, називали «інтеграцією».

В угорській інтерпретації періоду 1980-х років інтеграція постала як «ідея навчання дітей з різними здібностями та розвитком в інтегрованій, спільній системі». Із 1990-х років інтеграційні зусилля поступово стають частиною об'єднуючої європейської освітньої політики у формі політики інтеграції освіти. Хоча на той час Угорщина ще не була частиною Європейського союзу, міжнародні процеси мали на нею вплив. Таким чином, із 1970-х років у межах спеціальної педагогіки почала розвиватися ідея соціальної інтеграції, а інтегрована освіта почалася із 1980-х років у формі досліджень і зразкових розробок. На рубежі тисячоліть значення інтегрованої освіти було розширено на сфери, що виходять за межі спеціальної педагогіки (Vargáné N. A. - Molnár B., 38-48).

Для дослідження вагомим є зміст поняття «розвиток» («fejlődés» – угор.). За концепцією тлумачного словника угорської мови, це - як правило, процес або подія, виражена дієсловом, розвивається означає те, що

хтось або щось розвивається (від чогось до чогось). З іншими словами, це еволюція та зміна чогось, що рухається до розвитку та повноти; перехід від нижчого, менш розвиненого стану до вищого, розвинутішого, досконалішого стану (Bárczi G, Országh L.).

«Інклюзивне навчання» відходить з латинського слова „inclusif”, яке означає вклюдати, додати. Інклюзія – це прийнятна практики спільного навчання. Така зміна ставлень, в якому у результаті проходить організаційна трансформація. У практиці методика викладання уроків не є традиційною, характеризується диференціацією, на основі самооцінювання. Інклюзивна освіта базується на ідеології, яка усуває дітей проти будь-якої дискримінації та забезпечує рівність усіх дітей - шлях, яка створює необхідні умови для осіб з ООП. Важливість інклюзивної освіти полягає в тому, що в Україні станом на 1 січня 2018 року 7,6 млн. дітей навчаються, з них у 2018-2019 н.р. у загальноосвітній школі навчається 37,7 тис. дітей, 15,8 тис. дітей у санаторіях і лише 11,8 тис. Дітей бере участь в інклюзивному навчанні в початковій школі. Україні закон «Про освіту» визначає поняття особи з особливими освітніми потребами таким чином: особа, яка перебуває на додатковому, постійному чи тимчасовому утриманні потреби в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту (Закон України). Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і здібностям усіх дітей, незалежно від їх розвиток психофізичного стану. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з порушенням психофізичним розвитком за місцем проживання у середній школі. Навчання здійснюється за індивідуальною навчальною програмою, яка проводиться та складається спеціалістами.

Становлення і розвиток освітньо-виховних інституцій, навчальних закладів різних типів та загалом освітньої системи осіб з порушеннями розвитку в Україні (системи спеціальної освіти) бачиться як розмаїтий, суперечливий процес, детермінований розвитком суспільства упродовж кількох століть. Справа освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні, як і в інших країнах світу, розвивалась еволюційним шляхом – від окремих спроб індивідуального навчання, до організації групового навчання, а згодом і створення окремих навчальних закладів.

Загалом, можна виокремити кілька періодів становлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні:

Перший період: X – перша половина XIX ст. – період формування системи церковної благодійності в закладах при церквах і монастирях.

Другий період: перша половина XIX – початок XX ст. – період філантропічного благодичництва та відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку.

Третій період: до 30-х років XX ст. – період законодавчо-нормативного та організаційного оформлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку; оформлення діагностичних підходів та відповідної практики відбору дітей до закладів освіти.

Четвертий період: 30-ті -50ті роки XX ст. – період загальносоюзної уніфікації освіти; оформлення спеціальної системи освіти осіб з порушеннями розвитку; науково-теоретичне обґрунтування диференційованого навчання різних категорій дітей з порушеннями та практичне впровадження їх у відповідних закладах освіти.

П'ятий період: 50-ті – 90-ті роки XX ст. – період удосконалення та розширення мережі закладів системи спеціальної освіти; наукове вдосконалення підходів, з урахуванням нових технічних досягнень.

Шостий період: 90-ті роки XX ст. – сучасність – період розбудови національної системи освіти; перегляд концептуальних підходів щодо освіти осіб з порушеннями розвитку у відповідності із Законодавчими актами міжнародного рівня та враховуючи соціальні зміни в суспільстві; впровадження інклюзивної практики (Колупасва А.А., Таранченко О.М.)

Термінологічна база інклюзивної освіти Угорщини. В першу чергу потрібно розібратися, що значає термін «інклюзія» в Угорщині.

Термін інклюзія означає одцим словом: прийняття. Інклюзивна освіта є базовим інституційним підходом, який фокусує на індивідуальні відмінності дітей та учнів (наприклад: соціальні, культурні, біологічні), значною мірою враховує та створює для них основне інклюзивне середовище та базується на них в особистісних, матеріально-педагогічних аспектах, що забезпечує ефективність і результативність та усвідомлення потрійної єдності справедливості. Вчителі приймаючого закладу - на основі індивідуальної диференціації -представляють погляд на індивідуальний розвиток і розвиток. Згідно з визначенням ЮНЕСКО, інклюзія – це ставлення, яке здатне на все, здатний забезпечити однакове врахування інтересів учня та сприйняття різноманітності, дає рівний доступ до освіти та підвищення якості освіти для всіх дітей.

Дитина, яка потребує особливого піклування – це включає тих дітей, які постійно чи тимчасово через їхні фізичні, біологічні, психологічні чи інші труднощі, мають особливі освітні потреби (далі: ООП) та потребують особливого, адаптованого до них ставлення.

Особливі освітні потреби – до цього терміну належить дитина або учень, які потребують особливого ставлення виходячи з експертного висновку експертної комісії, має руховий, сенсорний або інтелектуальне порушення мовлення, сукупна інвалідність у разі множинної інвалідності, страждає розладом аутистичного спектру або іншим психологічним розладом розвитку (важкий розлад навчання, уваги або контролю поведінки).

Інвалідність – є базовим поняттям спеціальної педагогіки. Інвалідність, показує на ті атрибути або груп атрибутів, на основі яких дитина отримує спеціальну освітню допомогу. Визначення терміну «інвалідність» залежить, наприклад, від фізичного та соціального оточення індивіда, від того, як суспільство ставиться до інвалідності, хто вважається інвалідом (Kovács K., Semsei I.).

Інклюзивна школа - навчальний заклад, який забезпечує освіту: адаптує навчальні програми та плани, переоформляє фізичне середовище та методи і форми навчання, використовує наявні ресурси громади, залучає батьків, співпрацює з професіоналами для надання спеціальних послуг дітям з різними потребами відповідно до їхніх освітніх потреб (Колупаєва А.А., Таранченко О.М.).

Розвиток сучасного суспільства визначає повагу до людської різноманітності, запровадження принципів солідарності, що забезпечує повну інтеграцію в суспільство всім верствам населення, перш за все, осіб з обмеженими можливостями. Причиною цього є визначення основних цілей суспільного розвитку – «створення середовища для всіх».

Навчання в інклюзивному середовищі корисне дітям з ООП, також для членів сім'ї та суспільства в цілому. Інклюзивний підхід приносить користь для сім'ї, того що в такому середовищі сім'ї, які мають дітей з освітніми потребами - можуть отримати підтримку від інших батьків, та легше зрозуміють, що не допомагає у розвитку їхніх дітей. Вчителі інклюзивних класів глибше розуміють особливості дітей, їхні унікальні відмінності, і таким чином вони зможуть ефективніше співпрацювати з батьками та з іншими спеціалістами (фізіотерапевти, реабілітологи, логопеди, соц.робітники тощо). Система інклюзивної освіти також корисна з соціальної точки зору, оскільки через спільне навчання діти вчаться розуміти та приймати відмінності один одного ще в ранньому віці.

Розглядаючи історію розвитку інклюзивної освіти можна відвести висновки, що воно починалося ще з давніх часів. У першому розділі також виокремлено п'ять періодів розвитку взаємовідносин суспільства та

держави осіб з вадами розвитку – протягом двох з половиною тисяч років – починаючи зі шляху ненависті та агресії до осіб з обмеженими можливостями аж до їхнього прийняття, партнерства та інтеграції в суспільство.

Справа освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні, як і в інших країнах світу, розвивалась еволюційним шляхом – від окремих спроб індивідуального навчання, до організації групового навчання, а згодом із створенням окремих навчальних закладів. В Україні можна виокремити п'ять періодів у становленні системи освіти осіб з порушеннями розвитку.

Література

- Bárczi G. – Országh L. A magyar nyelv értelmező szótára, Budapest, I/1959–1962.
- Kovács K. – Semsei I. (2016): Inkulzív nevelés – inkluzív társadalom, Debrecen.
- Vargáné N. A. – Molnár B. (2016): Szerepelvárások és szerepértelmezések roma kulturális háttérű családokban, Debrecen, C. 2-15.
- Закон України № 2053-VIII (2017).
- Колупасва А.А. – Таранченко О.М. (2016): Інклюзивна освіта: від основ до практики, Київ.

ІНКЛЮЗІЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ЯК ПІДТРИМАТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Пісняк Валентина

*Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини
v.pisniak@udpu.ua; ORCID 0000-0001-7833-9192*

Війна завжди має дуже серйозний вплив на життя людей, особливо на життя молодшого покоління. Це подія, яка має серйозні наслідки для всіх людей, незалежно від віку, статі чи соціального статусу. Діти, які мають особливі освітні потреби (ООП), так як і діти з інвалідністю – особливо вразлива група учасників війни. Вони можуть зазнавати особливих труднощів, які пов'язані з доступом до освіти та навчання під час війни. В цій статті ми досліджуємо проблему інклюзії під час війни та підтримки дітей з особливими освітніми потребами і запропонуємо деякі рішення, які можуть допомогти забезпечити їхню освіту та благополуччя.

Інклюзія – це процес забезпечення того, що кожна дитина, незалежно від своїх особливостей має можливість брати участь у соціальному житті та має право на якісну освіту. Під час війни, доступ до освіти стає проблемою для багатьох дітей. Це пов'язано з тим, що школи та інші освітні заклади можуть бути знищені або зачинені через ряд обставин, або ж діти можуть бути евакуйовані зі своїх місць проживання. Більше того, участь у війні може призвести до фізичних травм, психічних проблем та інших проблем здоров'я, що може вплинути на можливості дитини з особливими освітніми проблемами навчатися.

Перш за все, важливо відзначити, що доступ до освіти є однією з ключових проблем, з якими стикаються діти з ООП під час війни. Це може бути пов'язано з обмеженою доступністю навчальних закладів та інфраструктури, яка потрібна для забезпечення належної освіти для таких дітей. Крім того, діти з ООП можуть потребувати спеціалізованих засобів навчання та підтримки, які можуть бути обмеженими або недоступними під час війни. Якщо діти з ООП евакуйовані зі своїх домівок, важливо забезпечити доступ їм до освіти, навіть в умовах евакуації. Це може бути змішана, дистанційна або сімейна форма освіти.

Друге питання, яке потребує уваги, - це умови, в яких навчаються діти з особливими освітніми потребами під час війни. Умови війни можуть викликати додаткові стреси та труднощі для дітей з ООП, що може вплинути на їх розвиток і навчання. Наприклад, зміна місця проживання або невідомість щодо майбутнього можуть спричинити стрес та тривогу у дітей з ООП, що може вплинути на їх здатність до навчання та адаптації до нових умов. Тому потрібно дати можливість дітям з ООП працювати з психологом та іншими фахівцями. Відповідно потрібно забезпечити належну кваліфікацію та навчання для педагогів та інших фахівців, які працюють з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Важливо залучати волонтерів, які можуть надати додаткову підтримку та допомогу.

Освітняни і учні з ООП стали потребувати більше психологічної підтримки у розвитку стійкості та адаптивності. Якість освіти зараз означає не лише кількість завдань, які потрібно виконати за будь-яких умов, а передовсім створення комфортного, безпечного спілкування між учнями та вчителями. Чуйне ставлення до проживання війни у життєвому досвіді, іноді трагічному, кожного учасника й учасниці освітнього процесу є визначальним фактором відчуття захищеності та мотивації до навчання. Ми маємо усвідомити, що в умовах війни наша сила — не в умінні «засипати» академічними темами, тестами, завданнями, а у здатності підтримати, убезпечити від розчарувань, підсилити відчуття контролю над сьогоденням і майбутнім, яке, здавалося, втрачене назавжди.

Нинішні учні з ООП потребують педагога насамперед психологічно стійкого, який би міг стати для них керманічем у відновленні жаги до знань, тим плечем, на яке можна опертися, коли бракує власних сил, та прикладом віри в Перемогу України над російським загарбником і відновлення мирного життя на рідній землі.

Отож, сьогодні традиційні та звичні підходи до викладання й навчання втратили свою ефективність. А іноді навіть можуть зашкодити дітям з ООП, бо війна справила суттєвий психологічний вплив на кожного й кожна.

Незалежно від того, де діти зустріли день 24 лютого 2022 року, де перебувають зараз, у кожній порушене базове відчуття безпеки, для відновлення якого потрібен кропіткий і психологічно грамотний супровід.

Важливо, аби діти з ООП мали досвід успішного проживання складних ситуацій. Адже війна в життєвому вимірі людини є найвагомим викликом, психологічні сліди якого можуть залишатися тривалий час. Маємо розуміти, що учителі мають не просто допомагати проживати воєнний період, а плекати стійкість у марафоні війни.

Третє питання стосується підтримки дітей з ООП та їх батьків під час війни. Такі діти можуть потребувати більше індивідуального підходу та підтримки з боку педагогічних працівників та рідних. Крім того, батьки можуть зазнавати додаткових труднощів та стресів, пов'язаних з доглядом за дітьми з ООП під час війни. Важливо забезпечити підтримку для цих батьків та надати доступ для необхідної інформації та ресурсів, які допоможуть їм доглядати за своїми дітьми.

Треба забезпечити безпечне середовище для дітей з ООП. У воєнний час вони можуть бути психологічно травмовані або мати пошкодження фізичного здоров'я, тому необхідно створити безпечне середовище для їх навчання та розвитку.

Четверте питання, яке слід розглянути, - це розвиток інклюзивних практик та підходів під час війни. Інклюзія під час війни може вимагати нових підходів та ресурсів, щоб забезпечити належну освіту для дітей з ООП. Наприклад, це може бути створення спеціалізованих навчальних програм та забезпечення доступу до нових технологій, які можуть забезпечити дітям з ООП додаткову підтримку.

Нарешті, п'яте питання стосується підтримки та співпраці між різними групами, які працюють з дітьми з ООП під час війни. Це може включати співпрацю між школами, педагогічними працівниками, медичними працівниками та рідними дітей з ООП. Важливо, щоб всі ці групи працювали разом, щоб забезпечити належну освіту та підтримку дітей з ООП.

Важливо сприяти соціальній інтеграції дітей з ООП, залучаючи їх до шкільного життя та виховних заходів. Також можна організовувати спеціальні заходи, щоб забезпечити можливість дітям з ООП взаємодію з своїми ровесниками та відчувати себе частиною шкільної спільноти.

Необхідно створювати умови для саморозвитку дітей з ООП, де вони б могли виявити свої таланти та здібності. Сучасна психологічна наука стверджує, що непрогнозованість ситуацій серйозно впливає на наше життя. Задоволення потреби в безпеці (термін, який запропонував американський психолог Абрахам Маслоу), стабільності, визначеності, прогнозованості та довірі до оточення — підґрунтя для задоволення усіх інших значущих потреб. Коли дитина з ООП позбавлена відчуття безпеки, особливо в умовах тотальної загрози життю, спричиненої воєнними діями, буденні справи, такі як догляд за собою, піклування про себе, стають справжнім викликом, своєрідним тестом на витривалість. Натомість коли в дитини є надійний безпековий фундамент, вона здатна

шукати нові можливості, способи реагування. Відсутність відчуття безпеки змушує дитину прагнути своєрідного заступництва: у неї з'являється надмірна залежність від уваги інших, проявів симпатії, підтримки тощо. Водночас потреба у відновленні відчуття безпеки може спричинити, наприклад, конфліктність і агресивність. Тож варто розуміти, що іноді незвичні прояви, з якими стикатимуться освітяни в навчальному процесі, є наслідком втрати відчуття безпеки. Це нормальна реакція психіки на ненормальні обставини.

«Адаптуватися» мовою психології означає прийняти ситуацію чи подію, пристосувати свої дії, а згодом і поведінку заради того, щоб вижити. Ми це успішно (майже успішно) робили впродовж останніх місяців. Навчилися не панікувати від сповіщень про тривогу, а шукати безпечне місце; не реагувати бурхливо на те, що хтось із дітей з ООП став повільнішим, аніж зазвичай, а спробувати підтримати; реагувати стримано на емоційні розповіді чи новини. Ні, ми не стали байдужими чи безтурботними, а навпаки — більш розсудливими та гнучкими. У кожної й кожного з нас формується власний поріг чутливості до війни і подій, пов'язаних із нею. Все це нормальна реакція нашої психіки на ненормальні обставини війни. Варто пам'ятати, що кожній людині притаманна унікальна комбінація ресурсів боротьби із несприятливими обставинами. Варто змінювати види активності, знаходячи баланс між інтелектуальною працею та фізичною активністю. Важливо навчитися помічати свої навіть найменші успіхи, тоді наша активність буде для нас корисною. Важливо розширювати коло професійних контактів, долучатися до професійних спільнот та платформ обміну досвідом. Нам важливо вчитися бути гнучкими, швидко пристосовуватися до нових викликів і мінливої дійсності для того, щоб могли допомогти дітям з ООП під час війни.

Загалом, інклюзія у військовий час вимагає спеціальної уваги та підходів, щоб забезпечити належну освіту та підтримку для дітей з ООП. Важливо пам'ятати про потребу індивідуального підходу до кожної дитини та забезпечити підтримку для її батьків та рідних. Також важливо сприяти розвитку інклюзивних практик та співпраці між різними групами, які працюють з дітьми з ООП під час війни.

Література

- Баликова О. В., Істоміна І. О. Розвиток інклюзивної освіти за кордоном. *European Journal of Natural History*. 2015. № 16. С. 19–21.
- Рашидов С., Рашидова С. Правові основи інклюзивної освіти. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії: зб. наук. праць за матеріалами Міжнародної науково–практичної конференції. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2019. С. 114.
- Шульга О., Царькова О., Сахарова К. Система інклюзивної освіти як об'єкт державного управління в Україні. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2019. Вип. 2 (41). С. 99–108.
- Gryshova I. Ju., Negodenko V. S., Shestakovska T. L. The methodological principles of determining the level of performance of the functions of consumerism. *Науковий вісник Полісся*. 2017. № 3 (11). Ч. 1. С. 62–67.
- Koutsouris G., Stentiford L., Norwich B. A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*. 2022. № 48 (1). P. 1-18. Available at: <https://doi.org/10.1002/berj.3799>
- Cotan A., Aguirre A., Morgado B., Melero N. Methodological strategies of faculty members: moving toward inclusive pedagogy in higher education. *Sustainability*. 2021. № 13 (6). P. 1-13. Available at: <https://doi.org/10.3390/su13063031>

COVID–19-JÁRVÁNY MEGÉLÉSE ÉS BIOPSZICHOSZOCIÁLIS HATÁSA EGYETEMI HALLGATÓK KÖRÉBEN

Sándor Zita

*Gál Ferenc Egyetem Egészség- és Szociális Tudományi Kar
sander.zita@gfe.hu*

Bevezetés

A 2019 végén megjelenő Covid–19-járvány számos változást hozott az emberek mindennapjaiban. A folyamatosan változó járványügyi intézkedések, korlátozások, valamint a betegségtől való félelem nagyfokú alkalmazkodásra kényszerítette a lakosságot. Az elmúlt években számos nagyobb volumenű kutatás született, melyek kimutatták, hogy a pandémia időszakában jelentősen megnövekedett a szorongásos és hangulatzavarok aránya, valamint romlott a lakosság lelki és testi egészsége (Hossani et al 2020; Mc Bride et al 2021).

A lakosság egy sérülékeny csoportját képezték a felsőoktatásban tanuló hallgatók, ugyanis virushelyzetben a teljes lakosságot érintő korlátozásokon túl alkalmazkodniuk kellett a digitális oktatás kihívásaihoz is. Vizsgálati eredmények szerint a hallgatók számára nehézséget jelentett a jelenléti oktatásról való átállás, a lezárások ideje alatt az otthonukban folytatott tanulás, annak megszervezése (Rodríguez-Planas 2021). Jellemzően a tanulásra fókuszálást élték meg nehézségként, de problémát jelentett a digitális eszközök használata és a tananyag önálló elsajátítása (Birmingham et al. 2021; García–Morales, Garrido–Moreno, Martín–Rojas 2021). Összességében akadályozottnak élték meg a tanulmányaikkal való előrehaladás megszervezését (Rodríguez–Planas 2021).

A lezárások és a jelenléti oktatás szünetelése kedvezőtlenül hatott a hallgatók társas kapcsolataira is. Megjelent esetükben a szociális izoláció, a magányosság érzése, csökkent a társas tér résztvevőivel folytatott kapcsolattartás, társas hálójukban kedvezőtlen változás volt megfigyelhető (Labrague–Santos et al. 2021; Elmer–Mepham 2020). Szociális változások terén fontos továbbá kiemelni az egzisztenciális problémák megjelenését, az anyagi bizonytalanságot, a munkahely elvesztését, vagy az attól való félelmet (Soria–Horgos et al. 2022). Ez egyaránt érintette a nappali és levelező tagozaton tanulókat. A nappali tagozaton tanuló diákok közül egyrészt sokan a tanulmányaik végzése mellett diákmunkát folytattak, mely veszélybe került a lezárások miatt, másrészt a szülők munkahelyi instabilitása, esetleges keresésképtelensége direkt módon befolyásolta a hallgatók anyagi helyzetét.

A szociális változásokon túl a vírushelyzet negatívan hatott a felsőoktatásban tanulók életmódjára és életvitelére (Buizza–Bazzoli 2022). Jellemzően megfigyelhető volt a mozgástevékenység csökkenése, ezzel egyidejűleg az ülő tevékenység idejének növekedése. Emelkedett továbbá a képernyő előtt töltött idő (tv, internethasználat). Negatív változás volt megfigyelhető a táplálkozásban, illetve a diéta követésében, továbbá megnőtt az alkoholfogyasztás aránya is.

Nemzetközi kutatások eredményei alapján a pandémia időszaka alatt a hallgatókat emelkedett distressz és szorongásszint jellemezte (Son et al. 2020; Wang et al. 2020; Birmingham al 2021), megnőtt a depressziós tünetek előfordulási aránya is (Wang et al. 2020). Sok hallgatónál jelentkezett alvászavar, mely kedvezőtlenül hatott az életminőségükre (Buizza–Bazzoli 2022).

A témában zajló vizsgálatok azonban felhívják arra a figyelmet, hogy a vírushelyzet következtében kialakuló változások szubjektív megélésében, és az azokra adott esetleges maladaptív lelki reakcióban szerepet játszhat a koronavírusról alkotott szubjektív betegségkép, a személyek betegséggel kapcsolatos tudatos és kevésbé tudatos kognícióit, ismereteit és érzéseit sűrítő egyedi betegségrepresentáció. Vizsgálati eredmények szerint ugyanis a koronavírussal kapcsolatos betegségrepresentációk szignifikánsan összefüggnek a pszichés distresszrel a felnőtt lakosság körében (Karademas–Thomadakis 2023). Egy tanulók körében végzett vizsgálatban pedig a betegségpercepció és a mentális egészség között találtak összefüggést. (Aqueel et al. 2022). A fenti eredmények arra utalnak, hogy érdemes feltárni a személyek koronavírussal kapcsolatos kognícióit, ugyanis azok – mint ahogy azt egyéb szomatikus betegségek esetében kimutatták (e.g. Petrie, Weinman 2012) – befolyásolhatják a páciensek jóllétét és a stresszorokhoz való adaptációját.

Jelen tanulmányban négy felsőoktatásban tanuló hallgató esetének bemutatásával kerül illusztrálásra, milyen negatív hatásait élték meg a felsőoktatásban tanulók a koronavírus-járványnak, valamint, hogy milyen érzelmi és kognitív reprezentációkkal rendelkeznek a koronavírussal kapcsolatban. Az esetismertetések célja annak bemutatása, hogy a vizsgálatban részt vevő hallgatók mennyire eltérő betegségpercepcióval rendelkeznek a koronavírussal kapcsolatban, felhívva a figyelmet a betegségről alkotott kép szubjektív vetületeire. További célja a betegségrepresentációk vizsgálati módszereinek lehetséges demonstrálása.

Anyag és módszer

Az adatfelvétel a Gál Ferenc Egyetem Egészség- és Szociális Tudományi Karának hallgatói körében történt Gyulán 2021 októbere és decembere között, a digitális oktatásról való átállást követő első jelenléti oktatásban folytatott

szemeszterben. A vizsgálatba 50 fő nappali és levelező tagozatos hallgató került bevonásra (Szociális munka BA, Egészségügyi szervező BsC, Óvodai és iskolai szociális segítő képzésen tanuló hallgatók). Az 50 fős mintából jelen tanulmányba 4 fő került kiválasztásra.

A kutatásban való részvétel önkéntes volt, cserébe ellenszolgáltatásban nem részesültek. A hallgatók a vizsgálat előtt informált beleegyező nyilatkozatot tölthettek ki. A vizsgálat során a kutatásetikai szabályok betartásra kerültek.

Az adatfelvétel során a résztvevők elsőként demográfiai kérdéseket válaszoltak meg, majd koronavírus-fertőzésben, valamint társbetegségben való érintettségéről gyűjtöttünk adatot. A Covid-19 hallgatókra gyakorolt hatását egyrészt a Betegségteher Index segítségével mértük fel (Illness Intrusiveness Rating Scale, Devins et al. 1993; Novák 2004), mely a Covid-19 következtében esetlegesen fellépő változásokat tárta fel az élet különböző területein (13 item, skálaértékek: 1-7). Ezt az eredményt kiegészítettük a Rövidített betegségpercepció kérdőív (B-IPQ, Broadbent et al. 2006; Látos–Lázár et al. 2021) betegség hatása alszkálájával (skálaértékek: 0-10).

A koronavírussal kapcsolatos érzelmi és kognitív reprezentációkat egyrészt egy saját összeállítású 9 ítemet tartalmazó kérdéssorral mértük fel (skálaértékek: 0–4). Kvalitatív adatként metaforaanalízist („a koronavírus olyan, mint”), valamint a betegség jellemzését kértük a résztvevőktől. Továbbá felvettük a PRISM-D tesztet és annak utótesztjét, mely a betegséggel kapcsolatos reprezentációkon túl alkalmas az élettér fontos tényezőinek, és az azokkal kapcsolatos kognícióknak, valamint érzelmi viszonyulásoknak a feltárására (Sándor et al. 2020). Korábbi vizsgálatunk alapján alkalmas a koronavírussal kapcsolatos reprezentációk feltárására is (Sándor 2022). A teszten a megjelenített betegségkör mérete a betegségrepresentációra, az én-körtől való távolsága a betegségteherre és a betegségtől való szenvedésre utal, az utóteszt válaszai (Mit jelent az Ön számára a betegség?) pedig a betegség megélésével kapcsolatos kvalitatív információkat nyújtanak.

Esetbemutató

1. eset

47 éves, városban élő, szakközépiskolai érettségivel rendelkező nő. Házasság, 3 gyermek édesanyja. Bár az adatfelvétel időpontjáig nem esett át koronavírus-fertőzésen, és a családjában a betegségből adódó veszteségeket nem tapasztalt, szociális szférában dolgozó segítő szakemberként munkája során több ellátottját veszítette el Covid-fertőzés miatt. Emiatt nem meglepő, hogy a

koronavírussal kapcsolatos reprezentációi alapvetően negatívak. A kapcsolódó kérdőív eredményei alapján elmondható, hogy a vizsgálati személy teherként, negatív változásként, veszteségként, ellenségként és büntetésként élte meg a betegséget, ugyanakkor a kissé pozitívabb reprezentáció, a kihívás is megjelent válaszában. Érzelmi reprezentációk terén a nagyfokú feszültség jelent meg válaszában. (1. táblázat).

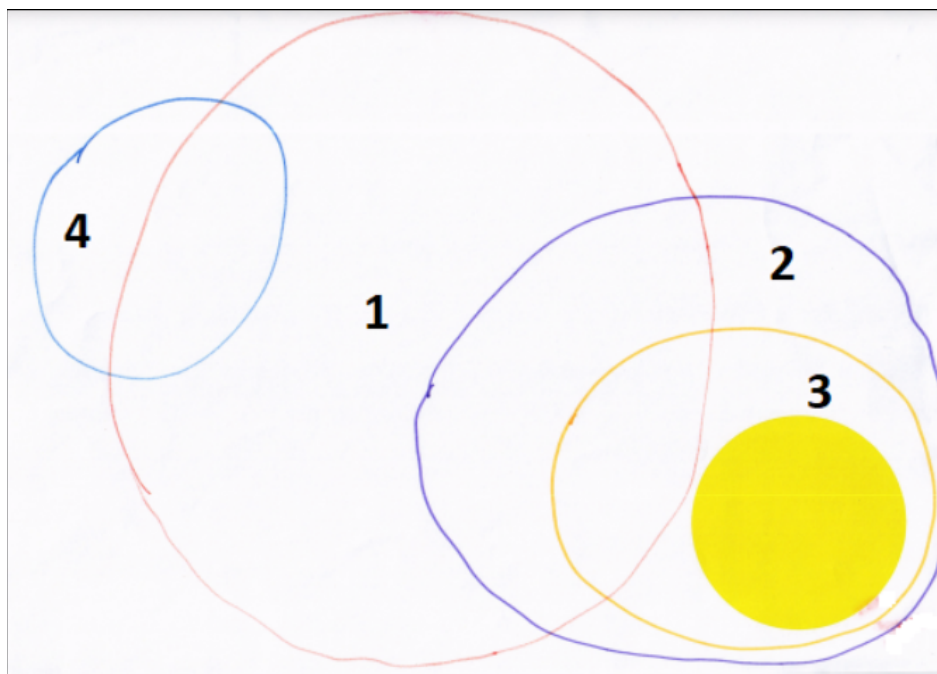
1. táblázat. 1. eset koronavírussal kapcsolatos érzelmi és kognitív reprezentációkat feltáró skálájának válaszai

A Covid-19...	egyáltalán nem értek egyet	kismértékben értek egyet	egyet is értek, meg nem is	inkább egyetértek	teljes mértékben egyet értek
Feszültséget okoz számomra	0	1	2	3	4
Terhet jelent számomra	0	1	2	3	4
Pozitív változást hozott az életembe	0	1	2	3	4
Negatív változást hozott az életembe	0	1	2	3	4
Veszteséget jelent számomra	0	1	2	3	4
Kihívást jelent számomra	0	1	2	3	4
Egy ellenség	0	1	2	3	4
Büntetés	0	1	2	3	4
Figyelmeztetés, jelzés	0	1	2	3	4

A metaforaanalízis során a „még nem ismerjük eléggé” választ adta, a betegséget alattomos, rejtélyes és veszélyes ágensként jellemezte. Ezen válaszok szintén negatív reprezentációkra utalnak, melyekben érzékelhető a mögöttes bizonytalanság és fenyegetettség érzés. A PRISM-teszt betegség-representációkra utaló utótesztválasza a „mindennapi élet nehézsége” utal arra, hogy ez a bizonytalansággal és fenyegetéssel járó tényező mindennapjaiban jelen van, és terhet jelent a személy számára.

A fenti eredményekkel összhangban van a PRISM-D rajzteszten megjelölt betegségkör mérete és elhelyezkedése (1. ábra). A személy életterét

szimbolizáló tesztlap jelentős részét uralja ugyanis a betegségkör központi helyen található, és érintkezik az összes többi berajzolt körrel – a családot, a munkahelyet és az egyetemet szimbolizáló körökkel is. Ez az ábrázolás vizuálisan megjeleníti az utótesztben megfogalmazott gondolatokat, vagyis hogy az aktuális életének ténylegesen része a betegség, mintegy ráterhelődik az életének összes területére. Az élettér egyéb tényezői kapcsán pedig pluszfeszültségeket fogalmazott meg a vizsgálati személy az utótesztben. A munkahely megnövekedett terhelést jelent számára, a család kapcsán a sokkal kevesebb minőségi időt, az egyetem kapcsán pedig a félelmet a vizsgaidőszaktól emelte ki.



1. ábra. 1. eset PRISM-D tesztje. (A körök jelentései a következők:
1. koronavírus, 2. munkahely, 3. család, 4. egyetem)

A fenti eredményeket húzza alá a BIPQ-betegség hatása alskálára adott válasz, mely szerint a Covid teljes mértékben hatással van az életére. A betegségteherindex válaszai alapján is megállapítható, hogy a koronavírus életének számos területére nagy hatással volt. Nagymértékben befolyásolta egészségét, munkáját, aktív- és passzív pihenését, anyagi helyzetét, családi kapcsolatait, egyéb társas kapcsolatait, önfejlesztését és közösségi tevékenységeit (2. táblázat).

2. táblázat. 1. eset betegségteher-index válaszai

Egészség	1	2	3	4	5	6	7
Táplálkozás	1	2	3	4	5	6	7
Munka	1	2	3	4	5	6	7
Aktív pihenés	1	2	3	4	5	6	7
Passzív pihenés	1	2	3	4	5	6	7
Anyagi helyzet	1	2	3	4	5	6	7
Párjához fűződő viszony	1	2	3	4	5	6	7
Nemi élet	1	2	3	4	5	6	7
Családi kapcsolatok	1	2	3	4	5	6	7
Egyéb társas kaps.	1	2	3	4	5	6	7
Önfejlesztés	1	2	3	4	5	6	7
Vallásos élet	1	2	3	4	5	6	7
Közösségi tevékenységek	1	2	3	4	5	6	7

2. eset

26 éves, párkapcsolatban élő, felsőfokú szakképesítéssel rendelkező, házas, aktív dolgozó nő. Az adatfelvételt megelőzően 10 hónappal esett át enyhe tünetekkel koronavírus-fertőzésen. Post-Covid tünetekben ízlés- és szaglás-változást tapasztalt. Alapbetegségként inzulinrezisztenciában szenved.

A vizsgálati személy betegségrepresentációi alapvetően inkább negatívnak tekinthetők. A betegség szubjektív jelentését mérő kérdőív eredményei alapján a személy számára a koronavírus feszültséget, terhet, negatív változást és veszteséget jelent (3. táblázat). Ugyanakkor megjelent a betegség kihívásként, valamint jelzéseként való interpretációja is. Metafora-analízis eredményeként az „olyan ez a betegség, mint” kérdésre az alábbi választ adta: „Mintha egy film lenne. Hihetetlen. Az emberek életét változtatja meg gyökeresen.” A betegséget az alábbi tulajdonságokkal jellemezte: kiszámíthatatlan, veszélyes, feszültségkeltő.

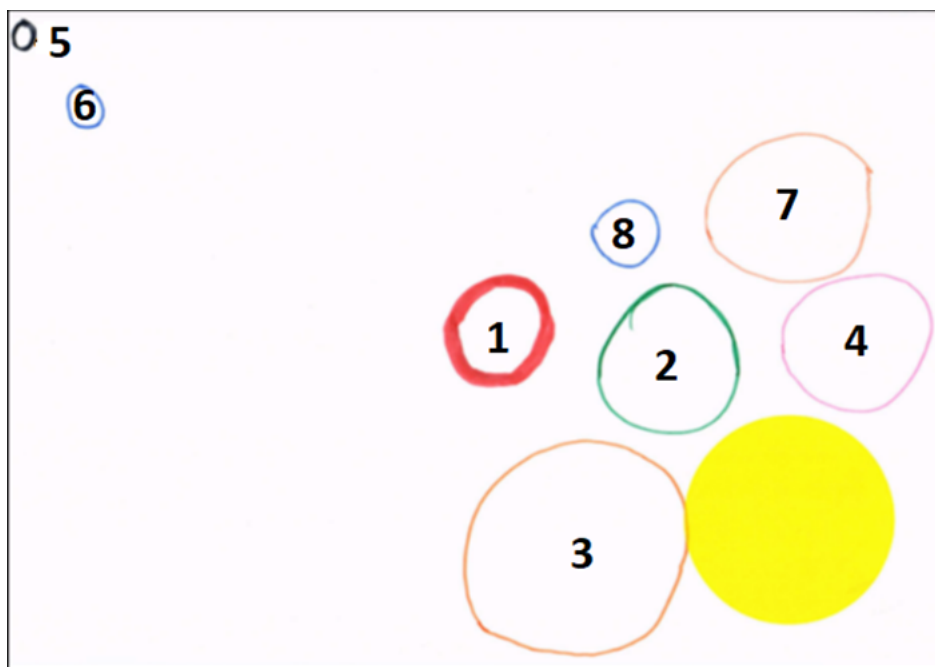
3. táblázat. 2. eset koronavírussal kapcsolatos érzelmi és kognitív reprezentációkat feltáró skálájának válaszai

A Covid-19...	egyáltalán nem értek egyet	kismértékben értek egyet	egyet is értek, meg nem is	inkább egyetérték	teljes mértékben egyet értek
Feszültséget okoz számomra	0	1	2	3	4
Terhet jelent számomra	0	1	2	3	4
Pozitív változást hozott az életembe	0	1	2	3	4

A 3. táblázat folytatása

A Covid-19...	egyáltalán nem értek egyet	kismértékben értek egyet	egyet is értek, meg nem is	inkább egyetértek	teljes mértékben egyet értek
Negatív változást hozott az életembe	0	1	2	3	4
Veszteséget jelent számomra	0	1	2	3	4
Kihívást jelent számomra	0	1	2	3	4
Egy ellenség	0	1	2	3	4
Büntetés	0	1	2	3	4
Figyelmeztetés, jelzés	0	1	2	3	4

A személy PRISM-D tesztjének vizuális elemzése alapján elmondható, a betegséget szimbolizáló piros kör a személy énjét szimbolizáló sárga körtől kissé messzebb található, mely azt sugallja, hogy aktuálisan nem okoz a személy számára nagymértékű szenvedést (2. ábra).



2. ábra. 2. eset PRISM-D tesztje. (A körök jelentései a következők:

1. koronavírus, 2. párkapcsolat, 3. gyermekvállalás, 4. család,
5. munka, 6. iskola, 7. jövőtervezés, 8. énidő)

Az ént és a koronavírust szimbolizáló kör közé mindegy védővonalként beékelődnek egyéb körök, úgymint a párkapcsolat (zöld színnel, mely az utóteszt alapján biztonságérzetet, nyugalmat és szeretetet jelent), a család (rózsaszín, kölcsönös szeretet), valamint a gyermekvállalás mint terv, vágy (narancssárga). Ugyanakkor a fenti narancssárga kör, mely a jövőtervezést jelző kör utótesztjében megjelenik a koronavírus jövőképre gyakorolt negatív hatása (jövőkép: fontos, azonban szorongást kelt, hogy a járványhelyzet miatt nehéz tervezni).

A betegség-kör méretét tekintve ugyan kicsinek tekinthető – az én-körhöz és a társas támogató körökhöz viszonyítva, mely a megküzdés szempontjából kedvezőnek tekinthető, ugyanakkor az utóteszt válaszaiban megjelennek negatív betegségpercepcióra utaló választartalmak. A Mít jelent az Ön számára a betegség? kérdésre az alábbi választ kaptuk: „veszély, fenyegetettség érzése”, mely egyértelműen a betegséggel kapcsolatos negatív érzelmi reprezentációkról árulkodik.

B-IPQ eredményei alapján a betegség komoly hatással van az életére (10-es érték). A betegségteher-index alapján a táplálkozását, családon kívüli társas kapcsolatait, önfejlesztését és közösségi tevékenységeit befolyásolta a vírushelyzet (4. táblázat).

4. táblázat. 2. eset betegségteher-index válaszai

Egészség	1	2	3	4	5	6	7
Táplálkozás	1	2	3	4	5	6	7
Munka	1	2	3	4	5	6	7
Aktív pihenés	1	2	3	4	5	6	7
Passzív pihenés	1	2	3	4	5	6	7
Anyagi helyzet	1	2	3	4	5	6	7
Párjához fűződő viszony	1	2	3	4	5	6	7
Nemi élet	1	2	3	4	5	6	7
Családi kapcsolatok	1	2	3	4	5	6	7
Egyéb társas kapcs.	1	2	3	4	5	6	7
Önfejlesztés	1	2	3	4	5	6	7
Vallásos élet	1	2	3	4	5	6	7
Közösségi tevékenységek	1	2	3	4	5	6	7

Egészségét, munkáját, aktív és passzív pihenését, anyagi helyzetét azonban csak kismértékben, családi- és párkapcsolatát pedig egyáltalán nem befolyásolta.

3. eset

A harmadikként bemutatott eset egy 40 éves, városban élő, szakközépiskolai érettségivel rendelkező férfi. Házas, három gyermek édesapja. Noha az adatfelvétel időpontjáig nem esett át koronavírus-fertőzésen, illetve közvetlen környezetében nem élt meg koronavírushoz köthetően veszteséget, betegséggel kapcsolatos reprezentációi alapvetően negatívak. A reprezentációkat feltáró kérdőív válaszaiban többnyire negatív kognitív reprezentációk jelentek meg, úgymint a betegsége, mint teher, ellenség, figyelmeztetés, negatív változás. Ugyanakkor megjelent a covid kihívásként való interpretálása is (5. táblázat). Érzelmi reprezentációk kapcsán a betegség mint feszültség jelent meg.

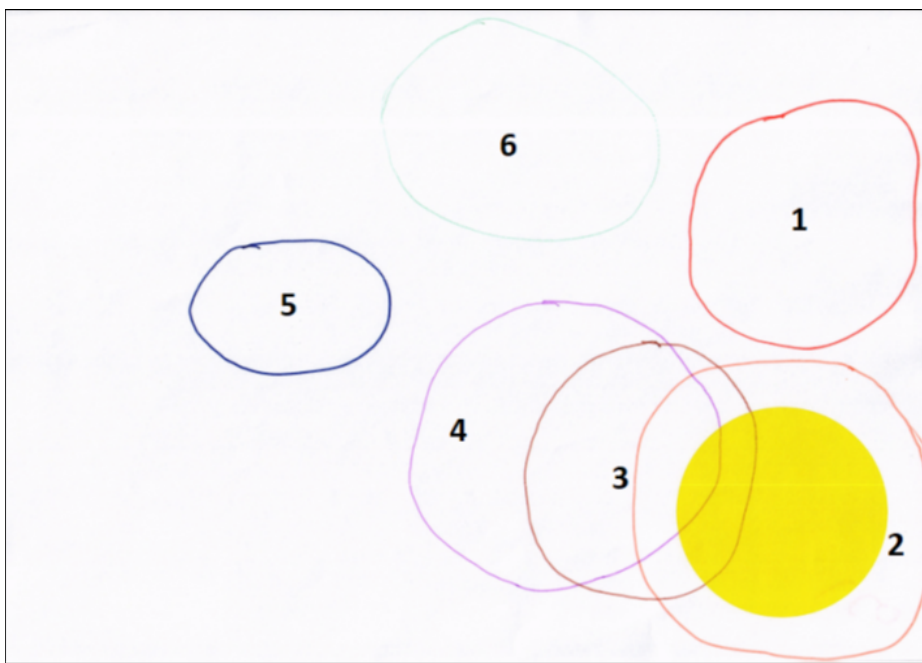
5. táblázat. 3. eset koronavírussal kapcsolatos érzelmi és kognitív reprezentációkat feltáró skálájának válaszai

A Covid-19...	egyáltalán nem értek egyet	kismértékben értek egyet	egyedül is értek meg nem is	inkább egyetértek	teljes mértékben egyet értek
Feszültséget okoz számomra	0	1	2	3	4
Terhet jelent számomra	0	1	2	3	4
Pozitív változást hozott az életembe	0	1	2	3	4
Negatív változást hozott az életembe	0	1	2	3	4
Veszteséget jelent számomra	0	1	2	3	4
Kihívást jelent számomra	0	1	2	3	4
Egy ellenség	0	1	2	3	4
Büntetés	0	1	2	3	4
Figyelmeztetés, jelzés	0	1	2	3	4

A PRISM-D rajzeszten a betegség-kör bár az én-körön kívül helyezkedik el, ugyanakkor ahhoz közel, és méretét tekintve igen nagy – mely vizuális megjelenítés emelkedett betegségteherre és negatív betegségpercepcióra utal (3. ábra).

Az utóteszt válasza – „szerencsére még nincs nagy szerepe az életemben, de sajnos szerepel benne” – részben ellentmond az ábrázolásnak – hiszen az aktuális élettér jelentős részét foglalja el így is a koronavírus szimbolizáló kör -, azonban a válasz a jövőbeli nagyobb fenyegetésre is utal. Ezen választ amennyiben

kapcsoljuk a metafora-analízis válaszához, mely szerint a Covid olyan, „mint-ha mesterségesen kényszerítették volna”, „alkalmazkodó”, egy jövőben potenciálisan még fenyegetőbb betegség képét láthatjuk.



3. ábra. 3. eset PRISM-D tesztje. (A körök jelentései a következők:
1. koronavírus, 2. baráti társaság, 3. munka, 4. tanulmányaim)

A koronavírus alapvetően azonban eddig is negatív hatással volt a vizsgálati személy életére. Noha a BIPQ-betegség hatása alszkálán 6-os értéket jelölt be, mely szerint összességében nem jelentősen hatott az életére a vírus, a betegségteher-index válasza szerint befolyásolta a munkáját, aktív és passzív pihenését, társas kapcsolatait, önfejlesztését és közösségi tevékenységeit (6. táblázat). A PRISM-D teszt utótesztje alapján pedig befolyásolta az egyetemi tanulmányait is, ugyanis a tanulmányokat szimbolizáló kör utótesztjében az alábbiakat fogalmazta meg: „A vírus miatt néha távol kerül tőlem.”

6. táblázat. 3. eset betegségteher-index válasza

Egészség	1	2	3	4	5	6	7
Táplálkozás	1	2	3	4	5	6	7
Munka	1	2	3	4	5	6	7
Aktív pihenés	1	2	3	4	5	6	7

A 6. táblázat folytatása

Passzív pihenés	1	2	3	4	5	6	7
Anyagi helyzet	1	2	3	4	5	6	7
Párjához fűződő viszony	1	2	3	4	5	6	7
Nemi élet	1	2	3	4	5	6	7
Családi kapcsolatok	1	2	3	4	5	6	7
Egyéb társas kapcs.	1	2	3	4	5	6	7
Önfejlesztés	1	2	3	4	5	6	7
Vallásos élet	1	2	3	4	5	6	7
Közösségi tevékenységek	1	2	3	4	5	6	7

4. eset

Negyedikként egy 55 éves, aktív dolgozó, főiskolai diplomával rendelkező, elvált, egygyermekes édesanya esetét ismertetem. A vizsgálati személy az adatfelvétel idejéig nem esett át koronavírus-fertőzésen, a társas közegében betegséggel kapcsolatos veszteségeket nem élt meg. Társbetegségeként cukorbetegséggel és magasvérnyomás-betegséggel diagnosztizáltak.

A vizsgálati személy alapvetően pozitívabb betegségképpel rendelkezik a koronavírus kapcsolatban. Erre utalnak egyrészt a betegségpercepciót felmérő kérdőív válaszai is (7. táblázat). A személy számára nem jelent terhet a Covid, nem tekinti sem veszteségnek, sem ellenségnek, sem büntetésnek. Életében valamelyest hozott változást, mind pozitívat, mind negatívat, valamint részben kihívást is hozott számára.

7. táblázat. 4. eset koronavírussal kapcsolatos érzelmi és kognitív reprezentációkat feltáró skálájának válaszai

A Covid-19...	egyáltalán nem értek egyet	kismértékben értek egyet	egyet is értek meg nem is	inkább egyetértek	teljes mértékben egyet értek
Feszültséget okoz számomra	0	1	2	3	4
Terhet jelent számomra	0	1	2	3	4
Pozitív változást hozott az életembe	0	1	2	3	4
Negatív változást hozott az életembe	0	1	2	3	4
Veszteséget jelent számomra	0	1	2	3	4
Kihívást jelent számomra	0	1	2	3	4

A 7. táblázat folytatása

A Covid-19...	egyáltalán nem értek egyet	kismértékben értek egyet	egyet is értek meg nem is	inkább egyetérttek	teljes mértékben egyet értek
Egy ellenség	0	1	2	3	4
Büntetés	0	1	2	3	4
Figyelmeztetés, jelzés	0	1	2	3	4

A fentieket támasztja alá a metafora-analízis válasza, mely szerint a koronavírus olyan, mint „egy megerősödött influenzajárvány”. A betegséget az agresszív jelzővel jellemzi.

A fenti reprezentációkkal cseng össze az, amit a válaszadó PRISM-D tesztjéből kiolvashatunk (4. ábra).



4.ábra. 4. eset PRISM-D tesztje. (A körök jelentései a következők: 1. koronavírus, 2. család, gyermek, 3. munkahely, 4. szülő, 5. barátok)

A rajz vizuális elemzése során látható, hogy a személy a koronavírusot szimbolizáló kört az én-körtől a nagyon távol, a papírlap bal felső sarkába rajzolt,

mely utal a betegség éntől való távolítására. Méretét tekintve a betegség-kör az én-körhöz képest lényegesen kisebb, mely kedvező betegségpercepcióra utal. Azonban mérete közel azonos az egyéb berajzolt körök méretével. A betegség ábrázolása kapcsán érdekes, hogy az instrukcióban szereplő, körrel történő ábrázolás helyett egyedi módon jelenítette meg a válaszadó a koronavírus – a kör formát megtartva, azt kiegészítve a különböző médiumokban elterjedt koronavírus-ábrázoláshoz hasonló rajzzal találkozhatunk. Így, habár az éntől távol elhelyezkedő, kisebb méretű betegség-körrel került megjelenítésre, mégis a speciális ábrázolás miatt a rajzon rögtön a betegség-kör vonzza a szemet, az dominál. Ha összevetjük ezt az utóbbi megállapítást az utóteszt (Mit jelent az Ön számára a Covid-19?) betegség-körre vonatkozó válaszával, melyben a betegséget veszélyként, helyzetként interpretálja a válaszadó, elmondhatjuk, hogy vélhetően a személy betegséggel kapcsolatos kevésbé tudatos attitűdjei korántsem annyira pozitívak, mint amit a kérdőívben nyert adatok alapján látunk. A PRISM-D teszt nagy előnye, mely szerint a hagyományos papír-ceruza teszteknel differenciáltabban méri a betegséggel kapcsolatos vélekedéseket és viszonyulásokat, valamint alkalmas a kevésbé tudatos reprezentációk feltárására, ez esetben megmutatkozott.

A PRISM-D teszten a válaszadó egyéb köröket is megjelenített. A szabad ábrázolás során elsőként a családját, mellyel kapcsolatban az utótesztben megfogalmazta, hogy a gyermekével való kapcsolattartás a betegség hatására csökkent. Itt is érdemes megjegyezni, hogy habár a kérdőív kérdéseiben nem jelenítette meg ennek a veszteségét, a vizsgálat kvalitatív részében behozta a válaszadó a betegség negatív következményeként a gyermekével való találkozás csökkenését. Hasonlóan láthatjuk, hogy a másodikként berajzolt munkahelyt szimbolizáló kör esetében is az utóteszt szekcióban a válaszadó megfogalmazta a vírus miatti nehézségeket a kapcsolattartásban, a napi munkavégzésben, noha a kérdőívben erre utaló választartalmakat nem találtunk. A következőkként berajzolt szülő és barátok körök utótesztjei esetében is megjelent a kapcsolattartás nehezítettsége, a személyes kapcsolatok gyengülése.

A fenti eredményekre erősítenek rá a betegségteher-index válaszai, melyek szerint a koronavírus hatással volt a munkájára, aktív- és passzív pihenésére, anyagi helyzetére, családi és egyéb társas kapcsolataira, önfejlesztésére és közösségi tevékenységeire (8. táblázat).

8. táblázat. 4. eset betegségteher-index válaszai

Egészség	1	2	3	4	5	6	7
Táplálkozás	1	2	3	4	5	6	7

A 8. táblázat folytatása

Munka	1	2	3	4	5	6	7
Aktív pihenés	1	2	3	4	5	6	7
Passzív pihenés	1	2	3	4	5	6	7
Anyagi helyzet	1	2	3	4	5	6	7
Párjához fűződő viszony	1	2	3	4	5	6	7
Nemi élet	1	2	3	4	5	6	7
Családi kapcsolatok	1	2	3	4	5	6	7
Egyéb társas kapcs.	1	2	3	4	5	6	7
Önfejlesztés	1	2	3	4	5	6	7
Vallásos élet	1	2	3	4	5	6	7
Közösségi tevékenységek	1	2	3	4	5	6	7

Összegzés

A szakirodalmi áttekintés, valamint a fenti esetbemutatók alapján elmondható, hogy a felsőoktatásban tanulókat negatívan érintette a koronavírus-járvány. A bemutatott négy eset aláhúzza a nemzetközi kutatások eredményeit, melyek szerint a járványhelyzet számos negatív pszichoszociális következménnyel járt a hallgatók körében. Jelen vizsgálatban szereplő tanulók esetében leginkább a tágabb családdal és a barátokkal való kapcsolat, valamint a közösségi tevékenységek, önfejlesztés korlátozódása jelent meg nehézségként, illetve a járványhelyzet a munkavégzésre és tanulmányokra gyakorolt negatív hatása. Szerencsére a vizsgálati személyek egészségére és táplálkozására – saját bevallásuk szerint kevésbé gyakorolt hatást a vírushelyzet.

Megfigyelhető volt azonban, hogy a járvány kitörése után 1,5 évvel is alapvetően negatív betegségrepresentációkkal rendelkeztek a vizsgálati személyek – a betegséget egy fenyegető, negatív változást hozó, kiszámíthatatlan, változékony ellenségnek látták, mely aktuális életükben jelentős szerepet tölt be. Egy személy esetében volt a kvantitatív mérések alapján kedvezőbb betegségkép, ugyanakkor esetében is a rajzteszt és annak utótesztjének kvalitatív elemzése kissé megkérdőjelezte a papír-ceruza tesztek alapján kirajzolódó pozitív betegségképet (4. eset).

Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a hallgatók betegségmegélése és a kapcsolódó betegségrepresentációik egyediek, különböznek, nem javasolt őket ebből a szempontból homogén populációnak tekinteni. A tanulmány bemutatta továbbá azt is, hogy a betegséggel összefüggő reprezentációk és kogníciók mérésében hogyan egészítik ki egymást a kvantitatív és kvalitatív mérőeszközök.

Hivatkozott irodalom

- AQUEEL M. – SHUJA K.H. – ABBAS J. – REHNA T. – ZIAPOUR A. – YOUSAF I. – KARAMAT T. (2022): *The Influence of Illness Perception, Anxiety and Depression Disorders on Students Mental Health during COVID-19 Outbreak in Pakistan: A Web-Based Cross-Sectional Survey*. International Journal of Human Rights in Healthcare, 15(1). 17-30.
- BIRMINGHAM W.C. – WADASWORTH L.L. – LASETTER J.H. – GRAFF T.C. – LAUREN E. – HUNG M. (2021): *COVID-19 lockdown: Impact on college students' lives*. Journal of American College Health, 22. 1-15.
- BROADBENT E. – PETRIE K.J. – MAIN J. – WEINMAN J. (2006): *The Brief Illness Perception Questionnaire*. Journal of Psychosomatic Research. 2006; 60: 631-637.
- BUIZZA C. – BAZZOLI L. – GHILARDI A. (2022): *Changes in College Students Mental Health and Lifestyle During the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review of Longitudinal Studies*. Adolescent Research Review. 7(4). 537-550.
- DEVINS G.M. – EDWORTHY S.M. – SELAND T.P. – KLEIN G.M. – PAUL L.C. – MANDIN H. (1993): *Differences in illness intrusiveness across rheumatoid arthritis, end-stage renal disease and multiple sclerosis*. The Journal of Nervous and Mental Disease, 181(6), 377-381.
- ELMER T. – MEPHAM K. – STADTFELD C. (2020): *Students under Lockdown: Comparisons of Students' Social Networks and Mental Health before and during the COVID-19 Crisis in Switzerland*. PLoS ONE, 15, e0236337.
- GARCÍA-MORALES V.J. – GARRIDO-MORENO A. – MARTÍN-ROJAS R. (2021): *The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario*. Frontiers in Psychology, 12. 616059.
- HOSSAIN I. – MULLIK A.R. – HAIDAR A. – AKTARUZZAMAN M.M. (2020): *The COVID-19 pandemic and mental health: a systematic review*. Texila International Journal, 7(1).
- KARADEMAS E.C. – THOMADAKIS C. (2023): *COVID-19 pandemic-related representations, self-efficacy, and psychological well-being in the general population during lockdown*. Current Psychology, 42. 4523-4530.
- LABORAGUE L.J. – SANTOS J.A.A. – FALGUERA C.C. (2021): *Social and emotional loneliness among college students during the COVID-19 pandemic: The predictive role of coping behaviors, social support, and personal resilience*. Perspectives in Psychiatric Care, 57(4). 1578-1584.
- LÁTOS Melinda – LÁZÁR György – CSABAI Márta (2021): *Betegségpercepció Kérdőív magyar változatának megbízhatósági vizsgálata*. Orvosi Hetilap, 162(6). 212–218.
- McBRIDE E. – ARDER M.A. – CHARTER A. – CHILCOT J. (2021): *The impact of COVID-19 on health behaviour, well-being, and long-term physical health*. British Journal of Health Psychology, 26(2). 259-270.
- NOVÁK Márta (2004): *Ahászvarok és életminőség*. Doktori Értekezés. Budapest: Semmelweis Egyetem.
- PETRIE K. – WEINMAN J. (2012): *Patients' Perceptions of Their Illness: The Dynamo of Volition in Health Care*. International Journal of Emergency Mental Health, 12. 41-50.
- RODRIGUEZ-PLANAS N. (2021): *Covid-19 and College Academic Performance: A Longitudinal Analysis*. IZA Discussion Paper No. 14113.
- SÁNDOR Zita (2022): *Betegségről alkotott kép feltárásnak fontossága a gyógyító munkában*. Deliberationes. 14(2). 14-26.
- SÁNDOR Zita – LÁTOS Melinda – PÓCZA-VÉGER Petra – HAVANCSÁK Rózsa – CSABAI Márta (2020): *The drawing version of the pictorial representation of illness and self measure*. Psychology and Health. 17. 1-16.

- SON C. – HEDGE S. – SMITH A. – WANG X. – SASANGO HAR F. (2020): *Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study*. Journal of Medical Internet Research, 22(9).
- SORIA K.M. – HORGOS B. – SHENOUDA J.D. (2022): *Disparities in college students' financial hardships during the covid-19 pandemic*. Journal of Student Affairs Research and Practice, 1-18.
- WANG X. – HEDGE S. – SON C. – KELLER B. – SMITH A. – SASANGO HAR F. (2020): *Investigating Mental Health of US College Students During the COVID-19 Pandemic: Cross-Sectional Survey Study*. Journal of Medical Internet Research, 22(9).

AZ ONLINE OKTATÁS HATÁSAI A PANDÉMIA ALATT, LEHETŐSÉGEINK

Simon Gabriella

*Károli Gáspár Református Egyetem
BTK Pszichológiai Intézet, Pszichológiai Továbbképző Központ
simon.gabriella@kre.hu*

Kríziskoncepciók és pandémia

G. Caplan (1964) kríziskoncepciójában a kríziseknek két fajtája létezik. Egyik esetében a kiváltó ok egy véletlen, veszélyeztető, váratlan helyzet, míg a másik csoportba az élet során természetes módon megjelenő változások sorolhatók. Caplan szerint a krízis lélektanilag kritikus állapot, az egyén számára érzelmi-
leg jelentős helyzet, melyben a személy kénytelen szembenézni, konfrontálódni a lélektani egyensúlyát veszélyeztető körülményekkel. A helyzet jellemzője továbbá, hogy azt az egyén a már ismert eszközeivel sem megoldani, sem elkerülni nem tudja (Caplan 1964).

Erikson átmeneti állapotként, fordulatként, fordulópontként tekint a krízisre. E fogalmat kiszélesítő kríziselméletében (1956; 1958/1991; 1968) az embert olyan kreatív lénynek tekinti, aki új énerőket kialakítva (e fogalom rögtön odakapcsol bennünket a reziliencia, a rugalmas megküzdés képességéhez) képes a változásra és életének cselekvő irányítására. A személy a helyzet kezelése érdekében új stratégiák kidolgozására kényszerül, így a krízisben – az alkalmazkodási zavar és ennek következményei mellett (Kézdi 1995) – benne rejlik a fejlődés, az új egyensúly elérésének lehetősége is.

A krízisek tehát részben normatív/normál/fejlődési krízisek, melyek a személyiségfejlődés során, életciklusváltási pontokon jelennek meg, és jellemzőjük, hogy a fejlődéssel együtt járó változások ekkor gyorsabban zajlanak le. Részben pedig akcidentális/ esetleges természetűek, így egy adott időpontban, véletlenszerűen, hirtelen jönnek létre (Erikson 1963, In: Bakó 2019). Ezeket a kríziseket például veszteségek (munkanélkülivé válás, szakítás, gyász, betegség) váltják ki, ezért érzelmileg olykor különösen megterhelőek lehetnek.

Gyakori, és a világba vetett bizalom fenntartását szolgálja az embereknek az a meggyőződése, hogy a világ igazságos, kiszámítható, kontrollálható hely, és mindaz, ami történik, velük/velünk nem történhet(ne) meg (Lerner 1980). A személyen belül lévő pszichológiai szerveződés a biztonságérzetnek

és a biztonság feltételeinek együtt járására törekszik: az egyén célja a biztonságérzet fenntartása (Péley 2002). Hajduska (2015) szerint a krízisekben – főképpen az akcidentális krízisekben – a közös jellemző az, hogy a helyzet váratlan, és vele az ember természetes biztonságérzete, egzisztenciája kerül veszélybe. A biztonságra törekvés és a „velem ez nem történhet meg” nézetének ellentmondásával a helyzet kontrollálhatatlanságának élménye különösen fokozottá válik. Ezzel ugyanis értelemszerűen csökken az egyén azon képességének megélése, hogy befolyásolhatja az eseményeket. „... a stressz leggyakoribb kiváltó okai a bizonytalanság, az elszigeteltség, a kontroll elvesztése, a konfliktusok” (Máté 2012).

Krízishelyzetekben, stresszel teli körülmények között – talán a biztonságérzet visszaszerzésére való kísérletként – megnő a kötődési szükséglet (Péley 2002), aktiválódik a kötődési viselkedéses rendszer. A válsághelyzet ugyan rombolhatja az emberi kapcsolódásokat is, de a stressz hatását a kapcsolatok fenntartásával, jelenlétükkel, elérhetőségükkel – a kötődési szükséglet kielégítésével – enyhíthetik a jelentős más személyek, például a szülők, a pedagógusok (Simon 2019).

A pandémiával mint sajátos – kívülről érkező, váratlan – életeseménynyel, nem csak mint világjelenséggel, közösségi lényként találkoztunk, de egyénként megtapasztalva, a személyes élethelyzetekben is okozott kihívásokat: eddigi sémáinkkal alig, vagy nem megoldható körülményeket teremtett. Részben társadalmi szintű döntéseket kényszerített ki, részben megnövelte az egyéni veszteségeket. Hatása – értelemszerűen – megjelent a hallgatók és az oktatók életében, az oktatás színterén is, próbára téve reziliens működésüket. És – témánkhoz közelítve – mind magánemberként, mind egy adott intézmény, képzés szereplőjeként is szükségessé vált gyors és adekvát válaszok adása, a biztonságérzet fenntartása a működés folytonosságának biztosításával. A helyzet komplexitását mutatja, hogy – miközben a zavartalan működés megteremtése külön is igényelt lelki erőforrásokat – a veszteségek mellett az egyén akcidentális krízishelyzetei is megjelenhettek, pl. a munkahely, a megélhetés elvesztése, fenyegetettség érzése, vagy megbetegedések, halálesetek. Az életesemények mellett a feladatok – nem pandémiával összefüggő – ellátása is okozhatott krízishelyzeteket: a munkavégzés területein kinevezések, nyugdíjazások, vagy a kiegészítő tünetegyüttes is előfordulhatott. E vonásában a megélt helyzet hasonlít a Jakobson krízismátrix elméletében kifejtettekre (Jakobson 1979, In: Bakó 2019), amennyiben sajátosan egybeeshetett az egyének életében a fejlődési és az akcidentális krízis, illetve a pandémiával terhelt szituációban egyszere jelentkeztek az egyéni és a társadalmi hatások.

Témánkra fókuszálva, a néhány éve kialakult, többszörösen kihívásos helyzet – részben az online térbe kényszerült tanítási-tanulási folyamat hatása-ként – átalakította az oktatói-hallgatói kommunikációt, ennek következtében az abban résztvevők kapcsolatát. És ahogy módosította az oktatás és a befogadás körülményeit, úgy változtatta meg azok módozatait is, mely további hatással lehetett a létrejött tartalmakra, és a hatékonyságon kívül az eredményekre, produktumokra is.

Tanítás és tanulás az internet segítségével

Az interneten zajló tanulási-tanítási folyamatokban egyre több kép és hang, illetve írásos üzenetek közvetítésére alkalmas modalitás jelent meg. Az online kommunikáció során az írásos kapcsolatfelvétel és munka azonos időben (chat, csoportos chat, online fórumok), illetve nem azonos időben történhet (aszinkron kommunikáció, pl. e-mailezés). Az online üzenetváltások, kép és hanganyagok tárolása és újra olvasása ma már könnyen megoldható, ezt a fontos szempontot kihasználhattuk a tanítás-tanulási folyamatok során is. Az online szinkron kommunikáció használata esetén fontos – a pandémia alatt hangsúlyosan megjelenő, ma már azonban közismert – felfedezésnek bizonyult, hogy jó, ha előre megállapodunk a kapcsolatfelvétel módjában, idejében, esetleg a résztvevők számában és a moderátor személyében, és szerepében is. Sokan használtak ingyenes lehetőségeket az online kapcsolatfelvételre, de a felhasználók előfizettek biztonságosabb és több – például csoportmunkára is – lehetőséget kínáló alkalmazásokra. Tapasztalatok szerint, az alkalmazás használatába, az esetleges felvétel, fotók készítésébe való beleegyezés mellett – az adatvédelmi elvek betartására figyelemmel –, a kamerahasználat bizonyult kihívást jelentő tényezőnek. Előbbieket az aktuális szabályozás ismerete, utóbbiakat sokszor a személyes tapasztalatok, a csoportszabályok felállítása tudták szabályozni – nem mindig sikerrel. A kamerakép és a kontrollkép is tartogatott kihívásokat: fokozatosan tanultuk meg, hogy hogyan érdemes az online térben megjelennünk, kezdve a ruházatnál, a fizikai környezetnél, vagy a le nem némított mikrofonokon keresztül behallatszó, nem várt hanghatásokon át a telefonon való bejelentkezés nehézségeivel folytatva a felsorolást. A foglalkozások alatt egy helyiségben tartózkodó (nem csoporttag) személyek és a titoktartás tisztázandó kérdésein kívül említhetjük még a nem előnyös fényviszonyok, például a megcsillanó szemüvegek és a szemkontaktus megteremtésének lehetetlenségén keresztül a testbeszéd elmaradásából keletkező nehézségek, félreértések felfedezését és a korrigálásukra tett kísérleteinket, illetve az online is érzékelhető csoportlélektani folyamatok kihívásait is. Folyamatosan tanultunk, mely újabb, nem várt jelenségeken, megoldandó

oktatástechnológiai kérdéseken keresztül időről időre emelte a stressz-szintet, és tette e körülmények között is próbára a megküzdési képességünket. Saját tapasztalatom a szupervízió igényének és használatának megemelkedett gyakorisága: a szakmai személyiségem ápolására tett erőfeszítések ezekben a kihívásos helyzetekben. Örvendetes, hogy oktatók és hallgatók között megjelent egyfajta sorstársi közösség élmény is, olyan együttműködési készség, melynek hozadékai részben a közösségi élmény továbbfejődésében mutatkoztak meg a jelenléti alkalmak során, részben a technikai alkalmazások számos eleme tovább is fennmaradt az oktatásban és az oktatásszervezésben.

A pandémia alatt végeztem el a szupervizor szakirányú képzés nagyjából fele részét, így módomban állt hallgatóként saját élményű tapasztalatokra is szert tenni a tanulási folyamat befogadói oldaláról, ennek sajátosságairól. Egyik jelentős élményem, hogy a kép és hang alkalmazásával létrejött virtuális térben az érzékelés, a figyelem, a személyesen átélhető élmények, benyomások és ezek hatása a valóságban való megéléshez viszonyítva jelentősen eltér. A fizikai korlátozottság az érzékszervektől érkező információk limitáltságával jár együtt (pl. térbeli viszonyok, fényviszonyok, hanghatások, illetve kétdimenziós, a valóságosnál kisebb kép). A már megszokott kommunikációból a metakommunikáció szerepe lecsökken (olykor a mimikát sem látjuk megfelelően, nemhogy a testbeszédet, és nem jön létre a szemkontaktus). A beérkező adatok a hangsúlyra, hanglejtésre, hangszínre, a beszédtempóra korlátozódnak, és felerősödik – a pontos, szabatos fogalmazás szükségessége mellett – a beszédidő aránya tartásának jelentősége, a szó átvételének fontossága, a körültekintő jelenlét szükségessége – ha működik a kép, a mikrofon, ha nincsenek egyéb zavaró körülmények. A figyelem az előbbi tekintetben erősödik, míg a befogadás, a folyamatok megfigyelése – tapasztalatom szerint – gyengül, szórtabbá válik.

Mivel az információk kevesebb érzékszervekre hatnak, gyengébb lehet az átélés, így a mentális reprezentáció. A beérkező adatok, ismertetések korlátosabb befogadása miatt az emlékek elraktározása és előhívása is nehezített. „Az emlékeknek érzelmi, tapasztalati tartalma van, az emlékezés során az érzelmi elem hamarabb megjelenik, könnyebb felidézni, mint az adatszerű tartalmat. Az érzelmi összefüggések a beérkező ingerek korlátozottsága folytán nehezebben alakulhatnak ki, ennek következtében az emlékek, melyek jellemző vonása a kontextusfüggőség, előhívása is akadályoztatott a jelenben az érzékszervi információk beszűkültsége okán” (Simon 2021.). A tapasztalat az, hogy az online oktatás során az emlékezéshez, a felidézéshez több támpontra,

így több és alaposabb, lehetőleg kézírásos jegyzetre van szükség. Az esetleges technikai problémák, további nehézségként, elidegenítő effektusként hatnak: az amúgy is nehezebben fókuszált figyelmet kizökkentik, csökken az átélés, a bevonódottság élménye (Simon 2021).

Környezetpszichológiai javaslatok

A környezetpszichológia az ember és a fizikai környezet (Dúll 2022), a társas kapcsolatok és a testi-lelki működésünk összefüggéseit vizsgálja. A pandémia alatt végzett kutatások mutattak rá, hogy azzal, hogy nem léptünk, nem léphetünk egymással személyes kapcsolatba, a fizikaiak mellett számos lelki jelenség is változott a lezárások alatt. Megváltoztak a téri határaink, elmosódott a határ a munkahelyünk és az otthonunk között, módosult az intim tér fogalma. A pihenés, a regenerálódás, a mentális tehermentesítés tere esetenként felolvadt a munka-magánélet-családi élet hármasságában, vagy a pihenés-táplálkozás-munkavégzés-közösségi élet funkcionális szempontú színtereiben. Átformálódott a privát szféra fogalma is azzal, hogy szükségszerűen megjelent a családok összeczártsága. Vagy eddig kevésbé ismert kihívásokat okozott az online tanulás/munkavégzés miatt az elégtelen számítógéppel való ellátottság, esetleg a sávzélesség problémája. Az élet, a munkavégzés, a tanulmányok egyik legfontosabb helye az otthon, csatornája az online tér lett.

A kockázatok mérséklésére a környezetpszichológiai kutatások számos javaslattal éltek. Felhívták a figyelmet az időbeosztás, a rendszeres napi rutinok kialakításának szükségességére, hiszen az online térben, otthonról végzett munka szülőket és gyermekeket is próba elé állította az időkezelés vagy a rendszerszerű életmód kialakításának területén. Fokozott figyelmet javasoltak a táplálék- és folyadékbevitelre, fontos szemponttá vált a mozgás, valamint a pihenés beiktatása, illetve a rendszeres és kielégítő alvás biztosítása. A javaslatok között szerepelt az énidő kialakítása a pihenésre szánt idő mellett, a testedzés beiktatása a stresszhormonok mennyiségének csökkentése, az endorfin és más örömhormonok szintjének növelése érdekében. Kiemelten jelentőssé vált az egyensúly megteremtése a munka-pihenés-család háromszöge és az online streamingcsatornák túlzott használata között. Az egyének, a családtagok vagy a barátok elszigetelődésének megakadályozására a rendszeres online kapcsolattartást javasolták a kiterjedt család tagjaival, a barátokkal, ismerősökkel. Az online tér használatának időbeli megnövekedése és eluralkodása ellen a tudatos internethasználat, például a képernyő előtt töltött idő kontrollálása, a hírek megtekintésének meghatározott ideje, a gyerekek internethasználatának beosztása, vagy a szűrőprogramok igénybevétele mellett a hiteles információk

keresése, és a nem digitális eszközök (screen free activities) tudatos alkalmazása (könyvolvasás, zenehallgatás, séták) bizonyultak jó hatásfokúnak az egyensúly megteremtésében. Szerencsés megoldásnak találták a gyerekek bevonását a szabályok megalkotásába (Demetrovics és mtsai 2020). Mások a megküzdési stratégiák folyamatos alkalmazásának megterhelő jellegére hívták fel a figyelmet. Kiemelték a megszokott terek elvesztésének stresszkeltő jellegét is. Arra tettek javaslatot, hogy igyekezzünk a fizikai környezetet az egyes használati funkciók szerint strukturálni, és ezeket tudatosan különítsük el egymástól. A különböző mentális tevékenységek végzése: a beszélgetések és más, nem feltétlenül online kapcsolódási formák hasznossága különösen felértékelődött.

Védelmező tényezők krízishelyzetekben

A stresszre, a krízisekre adott válaszok közül a nem adaptív magatartásformák, a károsodással való túlélés mellett számos embernél a rugalmasság, a sikeres alkalmazkodás és a növekedés képessége is megjelenik. Ha a meglévő erőforrásaink és a bevált alkalmazkodási sémák nem elegendőek, olyan, biológiai, pszichológiai, szociális, spirituális feladatról beszélünk, mely a szervezet különböző működési szintjeinek összhangját igényli. E folyamatokat együttesen megküzdésnek nevezzük (Oláh 2005, In: Kiss 2015, id. Kövesdi 2017).

Számos faktor mellett, a személyes életben szerzett tapasztalatok, a családi háttér, a minták, a szakmai szocializáció is meghatározza a stresszreakciókat, a megküzdési képességet. Bizonyos személyiségtényezőkn kívül – ilyenek például az optimizmus, a kontrollképesség, a lelki edzettség, a tanult leleményesség (Oláh 2005, In: Lubinszki 2012), a konstruktív gondolkodás (Epstein–Meier 1989, In: Kövesdi 2017), a rugalmas ellenállóképesség, a reziliencia, vagy a koherenciaérzés (Antonovsky 1987, In: Buda 2003), az érzelmi intelligencia (Mayer–Salovey 1997, In: Kövesdi, 2017) és a spirituális intelligencia (Zohar–Marshall 2000, In: Kövesdi, 2017) – a rendszeres testmozgás és az alapvető emberi szükségleteket kielégítő „emberi információs és kapcsolati cserefolyamatok” (Buda 2000, In: Simon, 2019) bizonyulnak hatékony segítségnek. Például a kapcsolatok, a társas támogatás, a figyelem, az elismerés, a szeretet, továbbá a hivatástudat, az önaktualizáció és az átkeretezés is támogathatják az egyént a kihívásos helyzetekkel való megbirkózásban. A következőkben néhány, a krízishelyzetekkel való megküzdésben, illetve a mentálhigiénés szemléletben különösen fontos fogalmat bővebben is kifejtek.

A koherenciaérzés középpontjában a „Mit tegyünk, hogy egészségesek maradjunk?” kérdésre adott válaszaink jelennek meg, mely a salutogenezis, az egészségtudatosság alapkérdése. „Antonovsky a stresszel való megküzdés és

az egészség eredete, forrása, kialakulása okainak vizsgálata során alkotta meg a salutogenezis definícióját (a salus – latin egészség jelentésű, és a genesis – görög eredet, keletkezés értelmű szavakból), mely a megküzdőképesség és a pszichológiai immunrendszer alapját képezi. Meghatározta ennek központi elemét is, a koherenciaélmény, koherenciaérzet (Sense of Coherence, SOC) fogalmát” (Jeges és Varga 2008; Lindström – Eriksson 2006, In: Simon 2019, 193 p.). A koherenciaérzés olyan beállítódás, életstratégia, mely az ember világgal való kapcsolatát jellemzi (Simon 2019), továbbá a megfelelő coping stratégiák megtalálását és mobilizálását irányítja (Kövesdi 2017). Benne az az élmény tűnik fel, hogy a világ megérthető, a tapasztalt jelenségek kezelhetőek és értelmesek, jelentésteliek (Antonovsky 1996). „A koherenciaérzés mérsékli a stresszt, a betegség káros hatásait, segíti az egyént a leghatékonyabb megküzdési mód megtalálásában” (Antonovsky 1987/1991, Kiss 2012, In: Kövesdi 2017, 21 p.).

Reziliencián – rugalmas alkalmazkodáson, rugalmas ellenállási képességen, lelki ellenállóképességen – mint a személyiségben rejlő protektív faktoron azokat a képességeket értjük, amelyek lehetővé teszik, hogy nehéz, megpróbáltatást jelentő helyzetekben sikeresen tudjunk alkalmazkodni képességeink, erőforrásaink mozgósításával. A reziliencia fogalmának megjelenése azt a célt szolgálta, hogy „az ember a környezetével hatékonyabban lépjen interakcióba” (Kövesdi 2017, 25). Védő faktor továbbá a személy családja vagy a társas környezete is: a reziliencia fogalma, maga a működés csoportra vagy közösségre is érthető.

Az önk aktualizáció az élet értelmével, a hivatással, az ügyszolgálattal függ össze (Bagdy 1996). Viktor Frankl fogalmával – aki azt vallotta, hogy „az emberi létezés már eleve valaki vagy valami felé irányul” (Frankl 2016, 205) -, az – egy ügy szolgálatában kiteljesedő egyén az önmagán túlmutató célok szolgálatába állított étellel egyre konkrétábbá, egyre aktuálisabbá válik. „... az én aktualizációja az öntranszcendencia melléktermékeként jöhet létre” vallotta Frankl (Frankl 2016, 205), aki „az öntranszcendáló képességgel, az egyén önmagán túlmutató céljainak szolgálatával köti össze az ügyszolgálat és a szeretet egységbe rendeződését” (Bagdy 1996, In: Simon 2021, 13).

Fredrickson szerint a pozitív érzelmek lehetnek védelmező tényezők. Ezek „tágítják a figyelem körét és a kogníciót, lehetővé teszik a rugalmas és kreatív gondolkodást, és fejlesztik a megküzdési képességet” (Fredrickson 2004, In: Simon 2019, 209). Seligman, a pozitív pszichológia egyik legjelentősebb képviselője szerint a jelentésteli élet (meaningful life) a boldogság legmélyebb forrása (Simon 2019). A szakmai elköteleződés, a munka, tevékenység közben megélt flow-élmény szintén protektív tényező lehet (Csíkszentmihályi 2001, Kádár–Somodi 2011, In: Simon 2019).

Sonja Lyubomirsky a boldogság élményének elérésével és fenntartásával foglalkozik kutatásaiban. Javaslatát számos tevékenységet összegez a boldogság elérésére és fenntartására. Ezek a hála kifejezése, az optimizmus, a rágódás és az összehasonlítás elkerülése, továbbá a jó cselekedetek. Fontos boldogságfokozó élmények a társas kapcsolatok gondozása, a feszültségek kezelése, az áramlatélmény, az apró örömök élvezete, a célok melletti elköteleződés, a vallásgyakorlás és a spirituális élet, valamint a meditáció és a testedzés. A tartós boldogság forrásai továbbá a pozitív élmények, az optimális időzítés és a változatosság, a társas támogatás, a motiváció, az erőfeszítés és az elköteleződés lehetnek a kutató szerint (Lyubomirsky 2008).

A megküzdés nem statikus, hanem dinamikus folyamat, amely a különböző stratégiák alkalmazását is jelenti. Olyan események bekövetkeztékor viszont, amikor a történések nem kontrollálhatóak, az elfogadás, a helyzethez való pozitív viszonyulás, az átkeretezés lehet a leginkább járható út. Az elfogadás a kontrollálhatatlan helyzetben megjelenő félelmet segít legyőzni és egy bizalomteli élményt nyújthat, szemben a kontroll minden áron való fenntartására való törekvéssel (Kövesdi 2017).

A környezetpszichológiai megfontolásokon kívül a pandémia okozta (és egyéb) krízishelyzetben számos lehetőség áll rendelkezésünkre ahhoz, hogy a nehézséget keltő helyzetekkel megbirkózzunk. Az embert bio-, pszichoszociális és spirituális ényként kezelve, ilyenek lehetnek a testmozgással összefüggő, hormonálisan is ható tevékenységek, a védelmező személyiségvonások fejlesztése, a koherenciaérzés a megfelelő stratégiák megtalálásához, a társas kapcsolatok keresése és ápolása, a spiritualitás, az önaktualizáció, a helyzetek átkeretezése – amennyiben megoldhatatlannak bizonyul –, az adott szituáció elfogadása és az értelem megtalálása lehet a célunk.

Hivatkozott irodalom

- ANTONOVSKY Aaron (1996): *The salutogenic model as a theory to guide health promotion*. Health Promotion International. Oxford University Press, 11-18.
- BAGDY Emőke (1996): *Hivatás és személyiség*. In: Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*. Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet, 1996, 34–42.
- BAKÓ Tíhamér (2019): *A verem mélyén*. Könyv a krízisről. Psycho Art, Budapest
- BUDA Béla (2000): *Mentálhigiéné. A lelki egészség társadalmi munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei*. Tanulmánygyűjtemény. Animula Kiadó, Budapest
- BUDA Béla (2003): *“Az identitás koncepciója. Eredet-változatok – alkalmazás – elméleti problémák.”* Mentálhigiéné és pszichoszomatika (4) 5–11.
- CAPLAN Gerard (1964): *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books
- DEMETROVICS Zsolt et al. (2020): *Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance*. Comprehensive Psychiatry. Volume 100, July 2020, 1-4.
- DÚLL Andrea. (2022): *A környezetpszichológiától az ember-környezet tranzakció-tudományig – áttekintés az elmúlt (majdnem) 30 évről*. Magyar Pszichológiai Szemle, Vol. 76. Issue 3–4. 727–745.
- ERIKSON Erik H. (1956): *The Problem of Ego Identity*. Journal of the American Psychoanalytic Association, Vol. 4 pp. 56–121.
- ERIKSON Erik H. (1968): *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company
- ERIKSON Erik H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest

TÁPLÁLKOZÁSI SZOKÁSOKAT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK KISISKOLÁSKORBAN A PANDÉMIA IDEJE ALATT

Sütő Éva

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
suto.eva.m21ti@kmf.org.ua*

Bevezetés

A kisiskolás korú gyerekek egészsége a legfontosabb dolog nemcsak a szülők, de a pedagógusok számára is. Annak fenntartása elsősorban a felnőttek feladata. Az egészség állapotára és annak megtartására egészségtudatos nevelésre van szükség. Ahhoz, hogy egészséges generációt neveljünk, annak vannak feltételei.

Az egészséges táplálkozás fő ismérvei

Az egészséges táplálkozással kapcsolatban a WHO 8 alapelvet különböztet meg. Ami számunkra, európai emberek számára relevánsabb, az EFSA (Európai Élelmiszerbiztonság Hatóság) egészséges táplálkozásra vonatkozó alapelveiben megfogalmazottak. Ők hat alapelvet különítenek el (Forrai–Barcs 2020).

Ezeket az ajánlásokat mind figyelembe kell vennünk szem előtt tartva, hogy általánosságban vannak megfogalmazva, főleg felnőttekre mérten. A kisiskoláskorú gyerekekre nemcsak a felnőttekhez képest vonatkoznak más szabályok, hanem még életkor szerinti sajátosságokat is figyelembe kell venni. Minden életkorban más-más tápanyagszükséglet jellemzi a gyerekeket.

A tápanyagszükségletet befolyásolja a gyermek kora, neme, életmódja, aktivitása. Minden életkorban eltérések mutatkoznak, amelyeket figyelembe kell venni az étrend összeállításakor.

Az alapelv, hogy a vegyes, kiegyensúlyozott, egészséges táplálkozásra kell szoktatni őket, hiszen a tanult dolgokat egy egész életen át viszik magukkal. Mivel a legtöbb vitamint és ásványi anyagot a szervezet nem képes maga előállítani, ez elsődlegesen a megfelelő táplálkozással lehet biztosítani.

Energiaszükséglet az életkor függvényében:

- 1–3 éves kor között az energiaszükséglet 900–1300–1800 kcal/nap, a folyadékszükséglet 100 ml/kg/nap, a fehérjeigény 23 g/nap.
- 4–6 éves kor között az energiaszükséglet 1300–1700–2600 kcal/nap, a folyadékszükséglet 85 ml/kg/nap, a fehérjeigény 30 g/nap.

- 7–10 éves kor között az energiaszükséglet 1650–2400–3300 kcal/nap, a folyadékszükséglet 85 ml/kg/nap, a fehérjeigény 34 g/nap.
- 11–14 éves kor között az energiaszükséglet 2000–2700–3500 kcal/nap, a folyadékszükséglet 50–60 ml/kg/nap, a fehérjeigény 62 g/nap.
- 15–18 éves kor között az energiaszükséglet 1500–2500–3500 kcal/nap, a folyadékszükséglet 40 ml/kg/nap, a fehérjeigény 65 g/nap.

Ajánlott élelmiszerek

Bőségesen fogyaszthatják a zöldségeket (sárgarépa, burgonya, zeller, karfiol, zöldborsó, zöldbab, spenót, tök, brokkoli, uborka, paprika, paradicsom, bab, lencse stb.), gyümölcsöket, folyadékot, valamint a szénhidrátokat (teljes kiőrlésű kenyér, pékáru, gabonapelyhek, burgonya, rizs, tészta).

Mennyiségi szempontból a következő szinten állnak a tej (tehéntej, kakaó, vaníliás tej) és tejtermékek (túró, sajtok, joghurt, tejföl, kefir, szendvicsskrémek), húsök (baromfi, sertéscomb) és húskészítmények (sonka, tavaszi felvágott), tojás (1–3 éves kor között heti 1–2 db, majd 4–10 éves korig heti 2–3 darab) és halak (1–3 éves kor között szálkamentes tengeri halfilé). A sor végén szerepelnek a zsiradékok (olaj, margarin, zsír, vaj), valamint az egyszerű és összetett cukrok.

A kiegyensúlyozott, vegyes étrend képes biztosítani a szervezet számára szükséges vitaminokat, ásványi anyagokat. Bizonyos esetekben szükség lehet azonban az étrend kiegészítésére. Ilyen helyzet lehet az, ha nem biztosítható a megfelelően változatos étrend, illetve fokozott tápanyagigény esetén. Mindemellett oda kell figyelni a jód (jódozott só) és a fluor (fogkrémek) kiegészítésére is (Irinyi–Barta 2021).

Az egészséges életmód minőségét nagyrészt a táplálkozás minősége befolyásolja. A kisgyerekek táplálkozási szokásaira több tényező is hatást gyakorolhat, mint például környezeti hatások, táplálkozási szokások, ételpreferációk.

Környezeti hatások a gyerekek és fiatalok életmódjában

A családi alapvető funkciók mellett a családtagokhoz való érzelmi kötődésnek jelentős szerepe van abban, hogyan tapasztalja meg önmagát, illetve a környezetében élő embertársait a gyermek. A gyermekeknek a származás sok esetben a kultúrához való tartozást, a hagyományokba való beilleszkedést, a lét folyamatosságának fenntartását, azaz identitásának biztos alapját jelenti.

A nem teljes család sok esetben növeli a kockázatot, de ugyanakkor a teljes családokban sem mindig harmonikus az együttélés. A szülőkkal való jó kapcsolat, valamint a nagyobb testvér pozitív mintája protektív tényező. Fontos kiemelni az iskola hatását a tanítási-tanulási folyamatban. A tömegkommun-

nikációs közeg önmagában véve nem jó, vagy rossz, hatásai erősíthetők, vagy tompíthatók. Megállapítható, hogy a család és az iskola szerepe a gyermekek „médiafogyasztásában” is meghatározó (Henter 2018).

A környezeti hatások hosszú távú befolyásának mértékét nehéz pontosan megállapítani. A jelenlegi, az obezogén környezetet vizsgáló tanulmányok rámutatnak arra, hogy azok a beavatkozások, amelyek nem veszik figyelembe a célcsoport mikro- és makroszintű életkörülményeit, hosszú távon nem lehetnek sikeresek. Felértékelődnek a közösségeket befolyásoló szereplők hatásai, beleértve a polgármestert, a várostervezést, az óvodai-iskolai környezet irányítóit, a munkáltatókat és a sportegyesületi vezetőket. Az iskolai életmód programoknál a hatékony egészségfejlesztéshez komplex megközelítésre van szükség, azaz a társadalmi szereplők különböző szinten megvalósuló, összehangolt tevékenységért (Henter 2018).

Közétkeztetés hatása a táplálkozási szokásokra

A táplálkozás nemcsak biológiai szükséglet és élvezeti forrás, hanem régóta bizonyítottan az egészségmegőrzésnek fontos pillére, a lakosság életminőségét befolyásoló tényező. Manapság már egyértelműen bizonyított, hogy a nem fertőző, idült betegségek 80%-a összefügg a táplálkozással, a helytelen életmóddal.

Az emberek többségénél az étkezés egy része nem otthoni körülmények között zajlik. Különösen érvényes ez a gyermekekre, akiknél az óvodában, az általános iskola alsó tagozatában általában három étkezés (tízórai, ebéd, uzsonna), későbbi életkorokban egyre inkább csak az ebéd kötődik a „menzához”, a közétkeztetéshez.

Gyermekkorban a táplálkozásnak bizonyítottan hatása van a tanulási képességekre, így például a koncentrációra és a fizikai fejlődésre is. Az ekkor kialakuló minta meghatározza a felnőtt táplálkozási szokásainkat is, ezért a helyes táplálkozás alapjait minél korábbi életkorban el kell kezdeni kialakítani. (Erdélyi–Sipos et al. 2018).

A TÉT felmérésében a gyermekek arra a kérdésre, hogy „Mi a legfontosabb egy ételben?”, 66% azt válaszolta, hogy finom legyen, 12% számára az egészséges is fontos volt, 9%-nak a tápláló, 7%-nak a változatosság, 5%-nak a nagy adag volt a döntő szempont (N=818). Az íz fontosságának dominanciája, bár minden szegmensben megfigyelhető, az életkorral csökken. Ez rávilágít arra, hogy a közétkeztetésben nemcsak az egészség megtartását kell szolgálni az ételeknek, hanem az ízletesség, a finomság és a változatosság kritériumának is meg kell felelni. Kiemelten fontos, hogy a közétkeztetés mellett a családok

táplálkozási szokásaiban az íz mellett az egészségesség szempontjainak is dominálni kell, hiszen, ha nagy a szakadék, akkor a gyermek a családban megszokottat fogja preferálni. Azt, hogy egy család mit tart egészségesnek, sokszor divatos, ám nem kifejezetten szakmailag megalapozott forrásokból származó információk befolyásolják (Erdélyi–Sipos et al. 2018).

A közétkeztetés jelentősége abban rejlik, hogy az ellátottak táplálkozási szükségleteinek minőségi és mennyiségi kielégítésén túl szemléletformáló hatása is van, különösen a fiatalok esetében. Minél korábban kerülnek kapcsolatba a gyerekek a közösségi étkezéssel, annál jobban rögződnek a helyes táplálkozási attitűdök. A közétkeztetési rendelet az étkezések és nyersanyagok minőségére, mennyiségére, fogyasztási gyakoriságára, az ételkészítés korszerűsítésére vonatkozóan is támpontot nyújt, amivel példát mutat nemcsak a közétkeztetők, de a fogyasztók felé is. A jól megszerkesztett étlap segíti a korcsoportnak megfelelő egészségmegőrző ételek, ételsorok megismerését, a heti és napi rendszeres étkezést reprezentáló változatosság megvalósítását. A helyes táplálkozási szokások kialakításához azonban nem elegendő csak a közétkeztetés megreformálása. A közétkeztetésnek, az oktatási intézménynek, a fenntartónak és a családnak közösen kell felelősséget vállalniuk a gyermekek helyes táplálkozásáért, hiszen az egészséges gyermek az egészséges felnőttkort alapozza meg. A fenntartó felelőssége biztosítani a közétkeztetési rendeletben foglalt, egészséges étkeztetés megvalósításához az anyagi, személyi és tárgyi feltételeket. Az oktatás-nevelés során pedig különböző módszerekkel fel kell kelteni az igényt a gyermekekben az egészséges táplálkozás iránt, s meg kell teremteni a gyermekek igényeinek megfelelően az étkezési körülményeket is. Legnehezebb a családok ételmezését befolyásolni, mivel azokat a hagyományos étkezéstől a szélsőséges irányzatokig igen széles paletta jellemzi. Ezért fontos, hogy a közétkeztetés a tudományos alapokat megjelenítő, egészséget megőrző ételek kínálatával példát mutasson a gyermekek, s rajtuk keresztül a családok, végső soron az egész lakosság számára (Erdélyi – Sipos et al. 2018).

Ételpreferációk kisgyerekeknél

Az ízpreferenciák a legkorábban kialakuló magatartásformák közé tartoznak és akár egy életen át kitarthatnak. Az ízekhez való viszonyunkban evolúciós programozottság tételezhető fel, az édes íz előnyben részesítése, a keserű kerülése alapvetően túlélést biztosító beállítódás. Az ízpreferenciák kialakulása már az anyaméhben elkezdődik. Az anyaméhben a magzat összes érzékszervével érzékeli, feldolgozza környezetének ingereit. Az első ízlelőbimbók már

a terhesség 8. hetére kifejlődnek. A második trimesztertől a magzat képes ízérzékelésre. A pár napos újszülöttek rosszabbul szopnak, ha az anya olyan ételt fogyasztott, amit a terhessége során nem. Az anyatejbe bekerülve, a szoptatás ideje alatt elfogyasztott anyai ételek is befolyásolják az íz-imprintinget (Forgács 2008). Az ételválasztást gyermekkorban formáló hatások:

- Az evési szokások érzelmközpontúak. Minél jobban emlékeztet egy íz a gyermekkor ízeire, annál vonzóbb.

- Modellkövető tanulás. Amit és ahogyan a család eszik (kultúra, hagyományok) az lesz a legdominánsabb élmény a gyermek számára. A család és a szeretett személyek adják az elsődleges referenciacsoportot a tanúláshoz.

- Más ízeket hozhatnak az iskolatársak, barátok, kortársak, velük szélesedik a referenciaszemélyek köre.

- A marketingkommunikáció is kihasználja a modellkövetés lehetőségét: művi úton állít elő vonzó mintákat – pl. sportolók, popsztárok, színészek által – a fogyasztás befolyásolására.

- Az ételekhez kapcsolódó ismeret, hiedelem, információ. Minden fogyasztást valamilyen kognitív predispozíció előz meg, amit az ételről gondolunk. Ezen keresztül lehetőség nyílik a fogyasztási szokások módosítására számos befolyásoló technikával (Forgács 2008).

Az egészségtudatos, kiegyensúlyozott táplálkozáshoz hozzátartozik, hogy az étkezéseknek is van rendje, ritmusa. Ideálisnak a napi ötszöri étkezés tekinthető, melyekből 3 főétkezés – reggeli, ebéd, vacsora –, 2 pedig ún. kisétkezés – a tízórai és az uzsonna. A bőséges reggeliről soha ne feledkezzünk meg és jobban tesszük, ha a tízórait is mi készítjük. Így biztosak lehetünk benne, hogy az iskolai büfé chips és csokikészletét nem a mi csemeténk fogja felvásárolni. Bár kényelmes megoldásnak tűnik, de felettébb egészségtelen, ha az ebédeket, vacsorákat gyorséttermek kínálatából próbáljuk megoldani. Mindig a friss, minőségi alapanyagokból készült étel a legjobb egészségünk szempontjából, nem mellesleg, csak az otthon készített ételről tudhatjuk, hogy valójában mi is van benne.

A kutatásról

Jelen kutatás a Kaszonyi kistérség oktatási intézményeinek alsó osztályaiban készült, amelyek a következők:

- a Kaszonyi Arany János Líceum
- a Zápszonyi Gimnázium
- a Papi Gimnázium

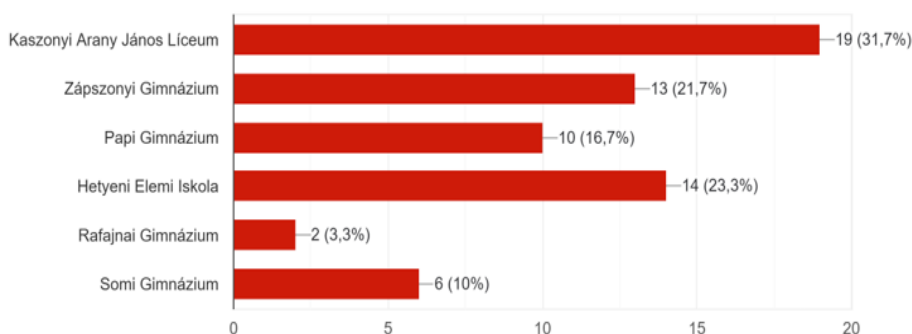
- a Somi Gimnázium
- a Rafajnai Gimnázium
- a Hetyeni Elemi Iskola

A kutatás kvantitatív módszerrel készült. A nagy számú adatközlő miatt nem volt lehetőség saját tapasztalatok, történetek megvitatására. A kérdőív a szakirodalom feldolgozása során felmerült kérdések alapján lett összeállítva. Kitöltése 4-5 percet vett igénybe. Egy részben kérdez rá az adatközlő általános adataira (természetesen az anonimitást figyelembe véve) és a kutatás számára releváns információkra. Az adott iskolák alsó osztályaiba járó gyerekek szüleit kérdeztük, hogyan értékelik a pandémia ideje alatt felvett étkezési szokásokat, voltak-e változások, ha igen milyen irányúak.

Eredmények

Az Ön alsós gyermeke a Kaszonyi Kistérség melyik intézményébe jár ?

60 válasz



1. ábra. A szülők válasza arról, melyik oktatási intézménybe jár a gyereke

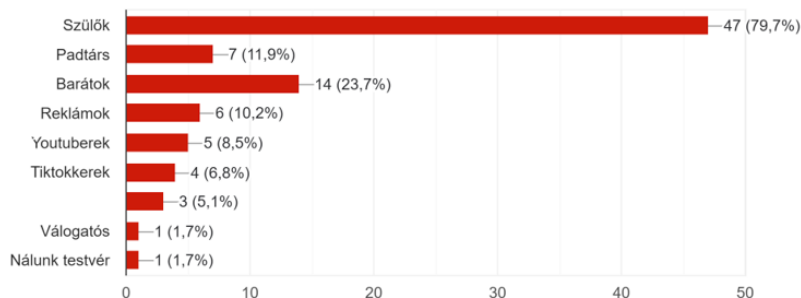
A válaszadók százalékos aránya megegyezik az osztálylétszámok arányával.

A válaszadók majdnem fele, 47%-a szerint maguk a szülők befolyásolják a gyerekek ételválasztását, további 14% szerint a barátok még a mérvadók. A padtárs, reklámok, youtuberek, tiktokkerek sokkal kevesebb befolyással bírnak a szülők szerint.

A pandémia ideje alatt kis mértékű változás figyelhető meg a vizsgált gyerekek étkezési szokásaiban. Mindössze a szülők 18%-a tudott beszámolni változásokról, 17,2% pozitív irányba mutat, 1,8% pedig negatívan értékelte az eltéréseket.

Ön szerint ki/mi befolyásolja gyermeke ételekhez való viszonyát(ételválasztását)?

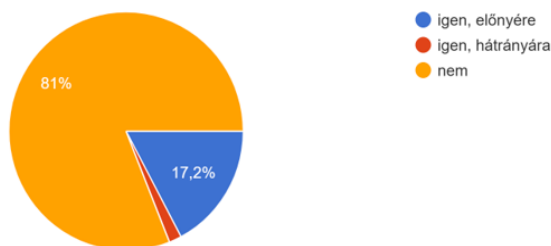
59 válasz



2. ábra. A gyermekek ételválasztását befolyásoló tényezők a szülők válasza alapján

Változtak-e gyermeke étkezési szokásai a pandémia alatt?

58 válasz



3. ábra. A gyermekek étkezési szokásai a pandémia alatt

Összegzés

A helyes táplálkozási szokások kialakításában leghatékonyabb fegyverünk a példamutatás. Ha rendszeresen változatos, egészséges és nem utolsósorban ízletes ételek kerülnek a család asztalára, melyeket mi, szülők is láthatólag élvezettel fogyasztunk, akkor a gyerekek is szívesen megkóstolják és remélhetőleg meg is kedvelik azokat.

A pandémia ideje alatt kis mértékű változás figyelhető meg a Kaszonyi kistérség kisiskoláskorú gyerekeinek táplálkozási szokásaiban. Ez a változás a megkérdezettek szerint pozitív irányú. Ez annak tudható be, hogy a szülők otthon, az együtt töltött idő alatt jobban szemmel tudták tartani és befolyásolni kisgyerekek étkezését, továbbá az elfogyasztott ételek nagy része otthon készült.

A krízishelyzetek nemcsak a felnőttek életét befolyásolja, hanem a gyerekekét is. Minden élethelysín, így a táplálkozás is érintett egy ilyen komoly élethelyzetben, mint a pandémia. Bármilyen élethelyzet alakul is ki, törekednünk kell az egészségünk megőrzésére.

Hivatkozott irodalom

- ASZMANN A. (2003): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. „Nemzeti Jelentés 2002”. Budapest: Országos Gyermkegészségügyi Intézet.
- ERDÉLYI-SIPOS A. – TÁTRAI-NÉMETH K. (2018). A közétkeztetés szemléletformáló hatása. In: Antal Emese, Pilling Róbert. *A magyar gyerekek és fiatalok életmódja*. 209.
- FORGÁCS A. (2008). Az íz- és ételpreferenciák szociokulturális háttere In: Túry F. – Pászthy B. (szerk.): *Evésztanok és testképzés tanok* Budapest: Pro Die. 353–365.
- FORRAI J. – BARCS I. (2020): *Népegészségtan*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
https://mersz.hu/dokumentum/m677n1__30
- Henter I. (2018): Környezeti hatások a gyerekek és fiatalok életmódjában. In: Antal E. – Pilling R.: *A magyar gyerekek és fiatalok életmódja*, 209.
- Irinyi-Barta T. (2021): A kisgyermek és serdülő egészséges, kiegyensúlyozott táplálkozása - WEBBeteg
- PAPP I. – CZEGLÉDI E. – TÚRY F. (2011). *A szociokulturális hatások kapcsolata az elbízottakkal szembeni előítéletekkel kora serdülőkorban*. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 12 (2). 149-171.
- TOMSITS E. (2005). Az egészséges táplálkozás a betegségek megelőzésének eszköze. In: Szamosi T. (szerk.): *Preventív Pediátria* Budapest: Medicina. 103-109.

A TÁVOKTATÁS HATÁSA A TANÁRI ÉNHATÉKONYSÁGRA

Sjékora Hernády Katalin – Horváth Kinga – Pribék László – Szabó L. Dávid

*Selye János Egyetem
121791@student.njs.sk
horvathki@njs.sk
pribekl@njs.sk
122875@student.njs.sk*

Bevezetés

Tanulmányunk célja a távoktatás idején az énhatékonyságot kutató szakirodalmak vizsgálati eredményeinek feltárása deduktív szempontok alapján. Ezek: az énhatékonyság többszempontú relevanciái a 2020 és 2023 naptári évek közé sorolható tudományos forrásokból eredeztető elemzése alapján. A krízishelyzetekben történő énhatékonyság méréseinek eredménye révén megtudhatjuk, milyen mértékben és mely területeken érinti leginkább a pedagógusokat illetve tanulókat, így a jövőben felkészültebben nézhetünk szembe a hasonló – nem standard élethelyzetekkel. Ahhoz, hogy jobban rávilágíthassunk a tanári énhatékonysággal kapcsolatos összefüggésekre és az ezt befolyásoló tényezőkhöz, a fogalom tisztázása mellett ismernünk kell a *self-efficacy* mérésére alkalmas mérőeszközöket. Az énhatékonysággal kapcsolatos kutatási eredményeket illetően a 2019-es és 2023-as évek között megvalósult vizsgálatokra fókuszáltunk (a világjárvány kitörésének kezdetétől napjainkig), ennek köszönhetően naprakész információkkal gazdagodhatunk a témakörben.

Az énhatékonyság elmélete

A kognitív szociális elméleti alapon nyugvó énhatékonyság fogalmának születése Bandura (1977) nevéhez fűződik, amely igazolja az észlelt énhatékonyság és a viselkedésbeli változások közötti kapcsolatot. Az új viselkedésminták kialakításában és ezek megtartásában jelentős szerepet töltenek be a kognitív folyamatok. A személyes hatékonysági elvárás a viselkedésünk által produkált eredmény, meggyőződés, miszerint sikeresen végrehajtjuk az eredményhez vezető szükséges viselkedést. Ezen elvárásaink befolyásolják a megküzdési magatartás kezdetét és fennmaradását egyaránt. Ennek oka egyrészt a félelmeinkből fakadó megküzdési képességeink kétségbevonása, melyek azt eredményezik,

hogy hajlamosak vagyunk elkerülni a bizonytalanak tűnő helyzeteket. Bandura énhatékonyság elmélete (1997) elismeri az emberi képességek sokrétűségét, s a több információforrásból felépülő személyes énhatékonyságra vonatkozó hitet mint az önismeret egyik fő aspektusát. A hatékonyságba vetett hit a cselekvés egyik kulcstényezője. Az emberek a személyes hatékonyságról alkotott meggyőződésük alapján irányítják az életüket, az eseményekre gyakorolt befolyás spektruma azonban rendkívül eltérő, a belső motivációtól, a gondolkodási folyamatokon, érzelmi állapoton, cselekedeteken át, egészen a környezeti feltételek megváltoztatásáig.

Bandura (1977) az énhatékonyságról alkotott nézeteket más elméletek mentén – alternatív szemszögből – is megközelíti. Az effektuselmélet a saját cselekvéseink által kiváltott hatásokra fókuszál. A szociális tanuláselmélet szerint az énhatékonyság a közvetlen és közvetett tapasztalataink által közvetített információforrásokból ered az észlelt megküzdési képességek mikroanalízisén alapulva. A szociális kognitív elmélet (Bandura, 1997) elutasítja az énkép dualista szemléletét, s úgy jellemzi a személyes hatékonyság érzését, mint egy propozicionális hiedelmet, melynek hiánya azt eredményezi, hogy nem is kísérlünk megvalósítani történést előidéző dolgokat. A cselekvéseinkre hatással bíró önbefolyásoló folyamatokat a kognitív tevékenységek alkotják. A kollektív hatékonyság, azaz a közös hit egy csoportszintű tulajdonság, amely a kollektív cselekvés kulcsfontosságú eleme. Az önértékelésre vonatkozó önbecsülés és a képességek megítélését jelentő észlelt énhatékonyság két különböző jelenség. A szerző (Bandura, 1986) szociális kognitív elmélete szerint a készségekről alkotott elképzeléseink útmutatóként szolgálnak kompetenciáink fejlesztéséhez.

Az oktatás területét tekintve beszélhetünk tanári énhatékonyságról, kollektív tanári énhatékonyságról és tanulói énhatékonyságról (Nikodemová et al. 2017).

A kognitív kompetenciákat fejlesztő tanulási környezet kialakításához nagy mértékben hozzájárul a pedagógus énhatékonysága, emellett meghatározza az osztályteremben zajló tevékenységek struktúráját is (Bandura 1997). A tanári énhatékonyság a pedagógus azon képességébe vetett hite, hogy képes a tevékenységei megtervezésére, megszervezésére, kivitelezésére, az oktatási célok elérésére, a fogalom tehát a tanítás kihívásainak való megfelelést, a hatékony tanítás biztosításának képességét foglalja magába (Skaalvik–Skaalvik 2007). Az észlelt tanári énhatékonyság nem a valós kompetenciákat tükrözi, csupán a pedagógus saját kompetenciáiról alkotott elképzelését, amely által aktiválódnak ismeretei és képességei (Gavora 2012), tehát a kompetencia érzésével függ össze (Sahin 2017). Gibson–Dembo (1984) megállapította, hogy a magasabb tanári énhatékonysággal rendelkező pedagógusok azzal a meg-

győződéssel bírnak, hogy a megfelelő technikákkal, több erőfeszítéssel a nehézségekkel küzdő tanulók is sikeresen taníthatóak, a pedagógus számíthat a tanuló családjának támogatására, s a hatékony tanítással kiküszöbölhetőek a negatív társadalmi hatások is. Vizsgálatuk alátámasztotta, hogy az alacsony énhatékonyságú pedagógusok ritkábban dicsérték a tanulókat, gyors eredményeket akartak elérni, továbbá kudarc esetén gyakran kritizálták a tanulókat. Az énhatékonyság befolyásolja a pedagógusok oktatási technológia iránti fogékonyságát (Olivier 1985), az osztályteremben zajló stresszhelyzetek, a tanulók helytelen viselkedéséből fakadó konfliktusok kezelését, a tekintélyelvű – büntető fegyelmezés alkalmazását (Melby 1995); az alacsony énhatékonysági szinttel rendelkező pedagógusok eredménytelenségeikért hajlamosak a tanulók képességeit okolni (Ashton és Webb 1986), ráadásul a tanári pályát sem választanák újra (Melby 1995). Coladarci (1992) szerint az oktatási hatékonyság érzése a tanári hivatás elkötelezettségének a legjelentősebb előjele. Abun et al. (2021) egy olyan megállapítást fogalmaztak meg, miszerint a tanár énhatékonysága befolyásolja a munkájával való elégedettségét.

Bandura (1997) elméletében meghatározta azokat az erőforrásokat, amelyek hatással vannak az észlelt énhatékonyság fejlődésére. E fejlődés négy forrásának a sikeres személyes tapasztalatot (sikerélmények sorozata), a helyzetítő tapasztalatot (pozitív modellhelyzetek megfigyelése), a buzdítást/bátorítást (verbális és nem verbális szociális támogatás), továbbá a pozitív érzelmi beállítottságot és megfelelő fizikai állapotot tartja (érzelmi és fizikai jóllét).

A távoktatás útja

A távoktatás fogalma az 1800-as évek végére nyúlik vissza, amikor az Egyesült Államokban létrehozták az első nagy levelező programot, amelyben a tanár és a tanuló különböző helyszíneken tartózkodtak. Az iparosodás előtti Európában az oktatás leghatékonyabb formája a tanulók egy helyen és egy időben való összevonása volt annak érdekében, hogy egy mestertől tanulhassanak. A hasonló – elitista és antidemokratikus oktatási rendszert sértő tanulmányi formának az is célja volt, hogy oktatási lehetőségeket biztosítsanak az elithez nem tartozó tanulóknak (Pittman 1991). A távoktatás kérdésköre tehát nem számít újkeletűnek, Ayalon (1979) is már hosszú évekkel ezelőtt hangsúlyozta ennek jelentőségét, a távoktatás bevezetése mégis mindenkit váratlanul ért.

A tanulót és az oktatót helyben és akár időben is elválasztó távoktatás területe az elmúlt tíz évben drámaian megváltozott. A távoktatás egész életen át tartó tanulási lehetőséget is kínál, ezért jelentős szerepet tölt be a társadalom oktatásában (Gunawardena–McIsaac 2013).

A jelenléti oktatás felfüggesztésével a pedagógusok, a tanulók és a szülők is egy akadályokkal teli – szokatlan helyzettel szembesülnek, amely gyors alkalmazkodást követel meg. Az utóbbi években a pandémia okozta krízishelyzet kényszerítette az országokat a távoktatásra való átállásra, majd a háború hozta magával ezt a kényszerállapotot. Meglepő azonban, hogy a távoktatás mára már trend kérdésévé is vált, tehát nem kényszerből, hanem divatból, saját meggyőződésből, önként is választják ezt az oktatási formát.

A válság sújtotta területeken az oktatás az iskolából kimaradó gyermekek milliói számára jelent prioritást. A közelmúltban az Európai Unió növelte az oktatásra fordított humanitárius segélyének összegét, amely a tanulási lehetőséghez, a biztonságos és minőségi oktatáshoz való hozzáférést biztosítja a humanitárius válságok idején, továbbá csökkenti a traumák pszichoszociális hatását a gyermekekben (Európai Számvevőszék 2021).

Matviichuk et al. (2022) szerint az e-learning megszervezését az oktatási folyamat olyan aspektusai nehezítik meg, mint a korlátozott erőforrások, az időhiány, az oktatási innováció megvalósítására szolgáló mechanizmusok hiánya az intézményben, a konzervativizmus, a motiváció hiánya, az elektronikus források hiányos adatbázisa, az oktatási és módszertani támogatás korlátai, a szükséges ismeretek hiánya, továbbá a kollégák és az adminisztráció segítségének hiánya.

Az énhatékonyság mérése

Az énhatékonysági skáláknak több szinten kell mérniük azt, mennyire hiszünk abban, hogy képesek vagyunk teljesíteni a különböző feladatigényeket (Bandura 1997). A nemzetközi kutatásokban több olyan mérőeszközzel is találkozhatunk, melyeket az énhatékonyság mérése céljából fejlesztettek ki. A továbbiakban a tanári énhatékonyság mérésére alkalmas mérőeszközök kerülnek bemutatásra.

Gibson és Dembo (1984) Teacher Efficacy Scale (TES) elnevezésű kérdőívének eredeti változata 30 tételre keresztül vizsgálja a tanári hatékonyság és a tanári viselkedés közötti kapcsolatot. Schwarzer et al. (1999) mérőeszköze 27 itemről 10 itemre redukálódott, a munkahelyi készségeket azonosítja a következő területeken: munkavégzés, a munkához szükséges készségek fejlesztése, a tanulókkal, szülőkkel és kollégákkal való szociális interakció, a munkahelyi stresszel való megbirkózás. Tschannen-Moran és Woolfolk Hoy (2000; 2001) kérdőívében (OSTES) a hatékonyságot a tanulói elkötelezettségben, az oktatási stratégiák hatékonyságát és az osztályterem-menedzsment hatékonyságát vizsgálja 24 itemen át. Skaalvik és Skaalvik (2007) Norvég tanári énhatékonysági skálája (NTSES) 24 tételből áll, amelyek a következő alskálákra

oszlanak: oktatásszervezés, az oktatás egyéni igényekhez való igazítása, a tanulók motiválása, a fegyelem fenntartása, együttműködés a kollégákkal és a szülőkkel, továbbá a változással való megbirkózás. Azar (2010) a 23 tételből álló amerikai STEBS-mérőeszközt adaptálta Törökországban, amely 2 dimenzióban méri a tanár szakos abszolvensék meggyőződését saját képességeikről. Sharma et al. (2012) The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) kérdőíve a sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó pedagógusok jártasságát értékeli 3 azonosított faktor 18 itemén át. Pfitzner-Eden et al. (2014) tanári énhatékonysági skálája (STSE) az osztálytermi menedzsment, az oktatási stratégiák és a diákok elkötelezettsége dimenzióiban vizsgálja a jelenséget. A mérőeszköz ígéretesnek mutatkozik a tanári énhatékonyság érvényes 3-dimenziós értékelésére. Zhu et al. (2022) Online Teaching Self-Efficacy (OT-SE) kérdőíve a technológiai énhatékonyságot és az online tanítási énhatékonyságot vizsgálja Huang et al. (2019) skáláját módosítva. Kóródi et al. (2020) Relatív Énhatékonyság Kérdőívének kidolgozását a kényszerű digitális oktatásra való átállás indokolta, melynek segítségével felmérték a tanárok digitális és a hagyományos oktatási tanrendben megélt szubjektív énhatékonyságát. A 8 tételből álló kérdéssor 2 alskálát tartalmaz, melyek a leterheltséget és a kompetenciaérzetet mérik fel. Gözüm (2022) az óvodapedagógusok IKT-énhatékonyságának mérésére fejlesztett ki egy mérőeszközt, skáláinak (információ, kommunikáció, technológia) elméleti alapjait Bandura (1991) szociális kognitív elmélete, Bronfenbrenner (1979) ökológiai rendszerelmélete és Vygotsky (1978) szociokulturális elmélete alkotják. A tanári IKT-énhatékonysági skála a távoktatás során érvényes és megbízható mérőeszköznek bizonyult.

Énhatékonyság a távoktatás függvényében

Bár tanulmányunk során a Covid-19 okozta világjárvány kezdetétől vizsgálódunk, szükséges megemlítenünk, hogy közvetlenül az ezt megelőző időszakban is születtek kutatások a témakörben annak ellenére, hogy a távoktatás nem volt annyira elterjedt. Corry&Stella (2018) szakirodalmi áttekintése a tanári énhatékonysággal kapcsolatos kutatások három területét tárja fel az online oktatásban: az online tanítás elfogadásának könnyűségét, az online tanári énhatékonyság a demográfiai és tapasztalati változókkal való összehasonlítását, valamint a tanári énhatékonyság változásait olyan szakmai fejlesztési forgatókönyvekben, ahol az énhatékonyságot a fejlesztés előtt és után mérik. Vizsgálandó területnek mutatkozik a tanári énhatékonyság kialakulását támogató technológiai és pedagógiai tudás egyensúlya, a tanulói énhatékonyság szerepe a tanári énhatékonyságban, valamint a tanári énhatékonyság változása az online oktatásban.

Hampton et al. (2020) 100 egészségügyi iskolában oktató pedagógus éhatékonysági szintjét mérték. A válaszadók viszonylag magas szintű online tanítási éhatékonysággal rendelkeztek, amit az online tanítási tapasztalatok megszerzésével lehet tovább növelni.

Kóródi et al. (2020) a távoktatás idején szerzett eredményei alapján azt láthattuk, hogy a 769 Magyarországon megkérdezett tanár a normál iskolai munkához képest nagyobb terhelést és az átlagnál kisebb hatékonyságot élt meg. Magasabb éhatékonyság-érzettel azok rendelkeztek, akik már korábban is gyakran adtak tanulóiknak feladatokat a különböző digitális platformokon (Jagodics et al. 2020).

Sibagariang és Pandia (2021) tanulmányukban leírták a világjárvány idején távoktatásra kényszerült gyermekeket tanító óvodapedagógusok tanítási megközelítéseit és hatékonyságukat, továbbá feltárták a kettő közötti kapcsolatot, ezen felül dokumentumelemzést is végeztek. Kutatásukban 116 jakartai óvodapedagógus vett részt, melynek során az osztályterem-menedzsment és a tanárok hatékonyságérzetének skáláit vizsgálták. Az eredmények alapján megállapították, hogy az óvodapedagógusok tanítási megközelítése a távoktatás során csupán két óvodai nevelési alapelvet tartalmazott: a tematikus megközelítésű tanítást és a gyermekek életképsegeinek fejlesztését. A pedagógusok nem voltak felkészülve a távoktatás során felmerülő kihívásokkal való szembenézésre, így az éhatékonysági szintjük alacsonynak bizonyult. Sem a tanítási gyakorlat hossza, sem a demográfiai tényezők nem mutattak összefüggést a tanári éhatékonysággal. A pedagógusok nem vontak be a korai gyermekkor fejlődésének minden aspektusát lefedő tevékenységeket, a monoton, egyirányú aktivitások domináltak. A tanulók bevonását illetően és az oktatási stratégiák szempontjából mutatkozott a legalacsonyabb éhatékonyság.

Kast et al. (2021) 3 467 ausztriai tanárt vizsgáltak, s kimutatták, hogy az alacsony társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező tanulók otthoni tanulás során történő támogatása kapcsán alacsonyabb a tanárok éhatékonysági szintje. A távoktatásra való átállás során sem az iskolai környezet, sem az iskola típusa nem befolyásolta a pedagógusok éhatékonysági szintjét. Mivel az otthoni környezetben történő tanulás során a tanulóknak önállóan szükséges elvégezniük a feladatokat, a legigényesebbnek a sajátos nevelési igényű, marginalizált társadalmi csoportokból származó tanulók tanulása számít, akik családjuk támogatására szorulnak.

Cataudella et al. (2021) 226 tanár éhatékonyságát vizsgálta a távoktatás függvényében Olaszországban. Az eredmények nemcsak alacsonyabb éhatékonyságot, hanem alacsonyabb önbecsülést is mutattak.

Weißenfels et al. (2022) 92 németországi tanár esetében vizsgálták a tanári énhatékonyság és a kiegészítő változásait a Covid-19 kitörése előtti és utáni időszakban. Az e-learning bizonytalanságot, a hatékonyság hiányának érzését eredményezte, melyek az erőforrások hiánya miatt alakulhattak ki. Elemezték, hogy a tanári énhatékonyság és a kiegészítő változása összefügg-e az online oktatással kapcsolatos attitűdökkel, illetve a digitális média használatának énhatékonyságával. Az utóbbinál szignifikáns pozitív kapcsolatot találtak az osztálytermi menedzsment növekedésével, tehát a magasabb tanári énhatékonysággal rendelkező tanárok esetében hatékonyabb osztálytermi irányítást tapasztaltak. Az érzelmi kimerültség terén nem mutatkozott változás. A fiatal pedagógusok magabiztosabban használták a digitális médiát, viszont minél tapasztaltabb volt a tanár, annál inkább érezte hiánynak saját teljesítményét.

Billett et al. (2022) felmérése szerint a járvány negatívan befolyásolta 534 ausztráliai tanár többségének énhatékonyságát, ezenkívül szorongásról, magas szintű stresszről és csekély mennyiségű pozitív érzésről számoltak be. Mindezt az online tanulásra való átállás okozta megnövekedett nyomás eredményezte. A tanárok úgy gondolták, hogy akkor tudnak hatékonyan tanítani, ha biztonságban érzik magukat. A pedagógusok alig több mint fele érezte hatékonynak magát az osztályterem irányítása és a fegyelem megtartása kapcsán. Szignifikáns pozitív kapcsolat mutatkozott a tanári énhatékonyság és a jóllét között, valamint negatív a tanári énhatékonyság és a stressz között. A válaszadók kevesebb mint egyharmada érezte hatékonynak magát a családok segítése és a diákok motiválása tekintetében. Online tanulási környezetben azonban a családok segítése és a tanulók motiválása alapvető készségeknek számítanak.

Pressley és Ha (2022) az Amerikai Egyesült Államok 311 tanárán vizsgálta az adminisztratív támogatás, a tanári énhatékonyság és a tanári szorongás közötti összefüggéseket a tanári stresszre vonatkozóan. Az iskolai adminisztratív támogatás és a tanárok túlterheltség érzete között a tanári hatékonyság komplex közvetett hatását mutatták ki.

Zhu et al. (2022) Kínában vizsgálták 1 767 tanár énhatékonyságának közvetítő szerepét, feltárták az online tanulási források és a tanárok elégedettsége közötti kapcsolatot. Az eredmények azt mutatták, hogy az online tanulási erőforrások szelektivitása és az online tanulási erőforrások alkalmassága pozitívan befolyásolták a tanárok online tanítási elégedettségét. A technológiai énhatékonyság és az online tanítási énhatékonyság pozitívan befolyásolták a tanárok online tanítási elégedettségét, míg a technológiai

énhatékonyság és az online tanítási énhatékonyság közvetítő szerepet játszott az online tanulási erőforrások szelektivitása, az online tanulási erőforrások alkalmassága és a tanárok online tanítási elégedettsége között. Az online tanításra való hirtelen átállás esetében nem áll rendelkezésre elegendő megfelelő online tanulási segédanyag, amely támogatja a tanárokat tanítási tevékenységeik elvégzésében, ezért nagyobb figyelmet kellene fordítani az online tanulási források népszerűsítésére.

Szabó et al. (2022) kutatása rámutat, hogy az oktatásban a hirtelen és kötelező digitális átállás leginkább a tanárok énhatékonyságának csökkenésével járt együtt, így hangsúlyt kell fektetnünk a pedagógusok digitális kompetenciájának fejlesztésére. A távoktatás során nehezebbé vált a kollégákkal, szülőkkel és diákokkal való együttműködés, ezért szükségessé válik a konfliktuskezelési stratégiák fejlesztése az online térben is.

Orona et al. (2022) eredményei azt mutatják, hogy az interakció-orientáltabb gyakorlatokat alkalmazó oktatók következetesen erősebb foglalkoztatási stabilitással, oktatási terheléssel, továbbá a tanulásmenedzsment-rendszerek használatában magasabb énhatékonysággal rendelkeznek.

Pan (2023) 28 tajvani iskola 226 tanárának esetében vizsgálta az énhatékonyság és a kollaboratív szakmai tanulás közvetítő szerepét a tanárok tanulóközösségekben szerzett tapasztalatai és a tanulóközpontú tanítási gyakorlatok közötti kapcsolatban. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulóközpontú tanításra gyakorolt hatását teljes mértékben a tanári énhatékonyság közvetítette. A tanulmány kiemeli a tanári énhatékonyság fejlesztésének jelentőségét a tanulóközpontú tanítási programok kívánt eredményeinek elérése érdekében. Az énhatékonyság alapvető szerepet játszik az innovatív tanításban. A tanítási gyakorlat javítását célzó beavatkozásoknak fejleszteniük kell az énhatékonyságot is, mindezt annak érdekében, hogy a tanárok képesek legyenek alkalmazni az új ismereteiket és készségeiket az osztályteremben.

Hershkovitz et al. (2023) 735 izraeli tanár részvételével feltárták, milyen tényezők járulnak hozzá a vészhelyzeti távoktatás sikeréhez és a technológia tanításba való integrálásával kapcsolatos énhatékonysághoz. A technológiával való tanításban szerzett tapasztalat elősegíti a tanárok pozitív meggyőződését a technológia használatára való képességükről. Ajánlott a különböző digitális pedagógiák folyamatos népszerűsítése és gyakorlása. Az érzelmi támogatás segít a tanároknak a nehézségek leküzdésében, s hatással lehet a támogató iskolai közösség kialakulására.

Összegzés

Az énhatékonyság vizsgálata a távoktatás idején számos kutató érdeklődését keltette fel, átívelve a kontinenseket (1. ábra).



1. ábra. A kutatásokban érintett országok (saját szerkesztés)

Az érzelmi támogatás, a technológia alkalmazása terén szerzett újabb és újabb tapasztalat közvetett pozitív szerepet tölt be a tanári énhatékonyságban (Hershkovitz et al. 2023; Jagodics et al. 2020). A pedagógusokat leginkább a technológiai, pedagógiai, társadalmi és érzelmi tényezők mentén támogathatjuk. A megfelelő erőforrások (Weißenfels et al. 2022), mint például az online tanulási segédanyagok (Zhu et al. 2022), vagy az iskolai adminisztratív támogatás (Pressley – Ha 2022) biztosítása, illetve az oktatási stratégiák kidolgozása (Sibagariang – Pandia 2021) és az online tanítási tapasztalatok elmélyítése (Hampton et al. 2020) nagyban hozzájárulhatnak a pedagógusok énhatékonyságának növeléséhez. A magas énhatékonysággal rendelkező pedagógusok esetében elegendő tanítási segédanyag és online tanulási forrás állt rendelkezésre (Weißenfels et al. 2022; Zhu et al. 2022). A konfliktuskezelési stratégiák jelentős szereppel bírnak a távoktatás során, mivel a pedagógus folyamatos együttműködésre szorul a tanulók családjával (Szabó et al. 2022). A magas énhatékonyságú pedagógusok nagyobb valószínűséggel lesznek majd képesek alkalmazni új ismereteiket és készségeiket (Pan 2023), s nem utolsósorban az innovatív módszereket.

Konklúzió

A tanulmányban tárgyalt kutatási eredményeknek is megvannak a maga korlátai: az eredmények különböző kontinensekről származnak, ahol eltérő a kultúrközeg, az oktatási és, a követelményrendszer, a feltételek, a körülmények.

A szakembereket napjainkban különböző tényezők széles spektruma ösztönözheti az énhatékonyság összefüggéseinek feltárására: a pandémia, a háború, a távoktatástrend, a megváltozott oktatási forma. A családokkal való hatékony együttműködés kérdésköre, a tanulók motivációs tényezőinek feltérképezése olyan helyzetben, amikor nincs lehetőség jelenléti oktatásra, további kutatási utat mutat a szakemberek számára. A digitális pedagógiák folyamatos népszerűsítése és gyakorlása jobban felkészítheti a pedagógusokat a digitális környezetben történő oktatásra. A *self-efficacy* mérésére alkalmas mérőeszközök használata a távoktatás idején is alkalmasnak bizonyultak, szükség lenne azonban a nem jelenléti oktatást leginkább érintő háttértényezők alaposabb vizsgálatára, továbbá több olyan, az énhatékonyságot mérő kérdőív kialakítására, amely kizárólag a távoktatás körülményeire koncentrálódik, így a válaszadók a kitöltés során kevésbé lennének befolyásolva a standard körülményekhez való folyamatos viszonyítás által. A távoktatás a tanári *self-efficacy* egy teljesen más képét mutatja be, s a pedagógusok e pszichológiai tőkájének megóvása minden, az oktatás területén tevékenykedő szakember feladata, ezért több kutatásra van szükség, amely a pedagógusok érzelmi jólétét célozza meg. Az énhatékonyságot a tanári interakció mentén is szükséges lenne vizsgálni a távoktatás idején.

Az otthoni környezetben történő tanulás veszélyei hosszú távú következményekkel is járnak, ám ezekből a leginkább ijesztő talán az, hogy újratermelik és elmélyítik a társadalmi – tanulók közti – egyenlőtlenséget, melyek halványításán pedagógusok és politikusok generációi munkálkodtak.

Hivatkozott irodalom

- ABUN Damianus – NATIVINAD Eldefonso B. – NICOLAS T. Marlene – MAGALLANES Theogenia – MANSUETO Jelce M. (2021): Examining the effect of teacher's self-efficacy on job satisfaction. In: *International Journal of Research in Business and Social Science*, 10(8), 338-349. Letöltve: 2022.11.15. https://www.researchgate.net/publication/357509776_Examining_the_effect_of_teacher%27s_self-efficacy_on_job_satisfaction
- ASHTON Patricia T. – WEBB Rodman B. (1986): *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. White Plains, N.Y.: Longman, Inc.
- AYALON Ofra (1979): Community oriented preparation for emergency: Cope. In: *Death Education*, 3(3), 227-244. doi:10.1080/07481187908252955
- AZAR Ali (2010): In-service and Pre-service Secondary Science Teachers' Self-efficacy Beliefs about Science Teaching. In: *Educational Research and Reviews*, 5(4), 178-188.
- BANDURA Albert (1977): Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review*, 84(2). Letöltés dátuma: 2022. 06 13, forrás: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- BANDURA Albert (1991): Social cognitive theory of self-regulation. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- BANDURA Albert (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In: *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- BANDURA Albert (1997): *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company. Letöltve: 2022.11.09. <https://www.scribd.com/document/394892404/Albert-Bandura-Self-Efficacy-The-Exercise-of-Control-W-H-Freeman-Co-1997-pdf>
- BILLETT Paulina – TURNER Kristina – LI Xia (2022): Australian teacher stress, well-being, self-efficacy, and safety during the COVID-19 pandemic. In: *Psychology in the Schools*, 60(5), 1394-1414. doi:10.1002/pits.22713
- BRONFENBRENNER Urie (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. doi:10.2307/j.ctv26071r6
- CATAUDELLA Stefania – CARTA Stefano Mariano – MASCIA Maria Lidia – MASALA Carmelo – PETRETTO Donatella Rita – AGUS Mirian – PENNA Maria Pietronilla (2021): Teaching in times of the COVID-19 pandemic: A pilot study on teachers' self-esteem and self-efficacy in an Italian sample. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 8211. doi:10.3390/ijerph18158211
- COLADARCI Theodore (1992): Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. In: *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- CORRY Michael – STELLA Julie (2018): Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature. In: *Research in Learning Technology*, 26. doi:10.25304/rlt.v26.2047
- EURÓPAI SZÁMVEVŐSZÉK (2021): Különjelentés: A szükséghelyzetekben biztosított oktatás. Luxembourg, Luxembourg, Luxembourg: Az Európai Unió Kiadóhivatala. doi:10.2865/862378
- GIBSON Sherri – DEMBO Myron H. (1984): Teacher efficacy: A construct validation. In: *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. doi:10.1037/0022-0663.76.4.569
- GÖZÜM Ali İbrahim Can – METİN Şermin – UZUN Halil – KARACA Nezahat Hamiden (2022): Developing the Teacher Self-Efficacy Scale in the Use of ICT at Home for Pre-school Distance Education During Covid-19. In: *Technology, Knowledge and Learning*. doi:10.1007/s10758-022-09616-8

- GUNAWARDENA Charlotte Nirmalani – McISAAC Marina Stock (2013): Distance education. In: *Handbook of research on educational communications and technology* (old.: 361-401). Routledge. Letöltve: 2023.04.25. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=ec1d873d0496778399dd0976c94c4fc8835725a6>
- HAMPTON Debra – CULP-ROCHE Amanda – HENSLEY Angie – WILSON Jessica – OTTS Jo Ann – THAXTON-WIGGINS Amanda – FRUH Sharon – MOSER Debra K. (2020): Self-efficacy and Satisfaction With Teaching in Online Courses. In: *Nurse Educator*, 45(6), 302-306. doi:10.1097/NNE.0000000000000805
- HERSHKOVITZ Arnon – DANIEL Ella – KLEIN Yasmin – SHACHAM Malka (2023): Technology integration in emergency remote teaching: teachers' self-efficacy and sense of success. In: *Education and Information Technologies*. doi:10.1007/s10639-023-11688-7
- HUANG Shenghua – YIN Hongbiao – LV Lijie (2019): Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. In: *Educational Psychology*, 39, 313–331. doi:10.1080/01443410.2018.1543855
- JAGODICS Balázs – KÓRÓDI Kitti – SZABÓ Éva (2020): Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (2. rész). Az énhatékonyság kapcsolata egyéni jellemzőkkel, valamint a tanári munka egyes tényezőivel. In: *Iskolakultúra*, 30(11), 24–43. doi:10.14232/ISKKULT.2020.11.24
- KAST Julia – LINDNER Katharina-Theresa – GUTSCHIK Alexandra – SCHWAB Susanne (2021): Austrian teachers' attitudes and self-efficacy beliefs regarding at-risk students during home learning due to COVID-19. In: *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 114-126. doi:10.1080/08856257.2021.1872849
- KÓRÓDI Kitti – JAGODICS Balázs – SZABÓ Éva (2020): Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész). A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata. In: *Iskolakultúra*, 30(10), 38-52. doi:10.14232/ISKKULT.2020.10.38
- MATVIICHUK Liudmyla – FERILLI Stefano – HNEDKO Nataliia (2022): Study of the Organization and Implementation of E-Learning in Wartime Inside Ukraine. In: *Future Internet*, 14(10). doi:10.3390/fi14100295
- MELBY Lyn Claudia (1995): Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalizing student behavior. University of California, Los Angeles
- NIKODEMOVÁ Veronika – FENYVESIOVÁ Livia – TIRPÁKOVÁ Anna (2017): Zisťovanie úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania pomocou dotazníka OSTES. In: *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 2(1), 160-174. Letöltve: 2022.10.20. https://www.upjs.sk/public/media/15903/Nikodemova_Fenyvesiova_Tirpakova.pdf
- OLIVIER T. E. (1985): The relationship of selected teacher variables with self-efficacy for utilizing the computer for programming and instruction. In: *Dissertation Abstract International*, 46, 1501-A.
- ORONA Gabe Avakian – LI Qiuji – McPARTLAN Peter – BARTEK Carrie – XU Di (2022): What predicts the use of interaction-oriented pedagogies? The role of self-efficacy, motivation, and employment stability. In: *Computers & Education*, 184. doi:10.1016/j.compedu.2022.104498
- PAN Hui-Ling Wendy (2023): Learner-Centered Teaching Catalyzed by Teacher Learning Communities: The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy and Collaborative Professional Learning. In: *Sustainability*, 15(6). doi:10.3390/su15064850

- PFITZNER-EDEN Franziska – THIEL Felicitas – HORSLEY Jenny (2014): An Adapted Measure of Teacher Self-Efficacy for Preservice Teachers: Exploring its Validity across Two Countries. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 83-92. doi:10.1024/1010-0652/a000125
- PITTMAN Von (1991): Rivalry for respectability: Collegiate and proprietary correspondence programs. In: *Second American Symposium on Research in Distance Education*, 183-184.
- PRESSLEY Tim – HA Cheyeon (2022): Teacher Exhaustion during COVID-19: Exploring the Role of Administrators, Self-Efficacy, and Anxiety. In: *The Teacher Educator*, 57(1), 61-78. doi:10.1080/08878730.2021.1995094
- ŞAHIN Harun (2017): Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy. In: *Educational Research Review*, 12, 1107-1111. doi:10.5897/ERR2017.3385
- SHARMA Umesh – LOREMAN Tim – FORLIN Chris (2012): Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. In: *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- SCHWARZER Ralf – SCHMITZ Gerdamarie S. – DAYTNER Gary T. (1999): The Teacher Self-Efficacy scale. Letöltés dátuma: 2022. 12 01, forrás: <https://www.statisticssolutions.com/wp-content/uploads/wp-post-to-pdf-enhanced-cache/1/teacher-self-efficacy-scale.pdf>
- SIBAGARIANG Pradita Permatasari – PANDIA Weny Savitry S. (2021): Teaching Approach and Teacher Self-Efficacy during Early Childhood Distance Learning. In: *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 15(1), 2503-0566. doi:10.21009/JPUD.151.03
- SKAALVIK Einar M. – SKAALVIK Sidsel (2007): Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. In: *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- SZABÓ Éva – KÓRÓDI Kitti – SZÉL Erzsébet – JAGODICS Balázs (2022): Facing the inevitable: The effects of coronavirus disease pandemic and online teaching on teachers' self-efficacy, workload and job satisfaction. In: *European Journal of Educational Research*, 11(1), 151-162. doi:10.12973/eu-jer.11.1.151
- TSCHANNEN-MORAN Megan – WOOLFOLK HOY Anita (2001): Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. In: *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- VYGOTSKY Lev Semyonovich (1978): *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press. doi:10.2307/j.ctvjf9vz4
- WEIßENFELS Marie – KLOPP Eric – PERELS Franziska (2022): Changes in Teacher Burnout and Self-Efficacy During the COVID-19 Pandemic: Interrelations and e-Learning Variables Related to Change. In: *Frontiers in Education*, 6(736992). doi:10.3389/educ.2021.736992
- WOOLFOLK HOY Anita (2000): Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching. In: *American Educational Research Association*. Letöltés dátuma: 2022. 12 15, forrás: www.coe.ohio-state.edu/ahoy/efficacy%2043%2022.pdf
- ZHU Yonghai – XU Yingying – WANG Xinyu – YAN Shiyu – ZHAO Li (2022): The Selectivity and Suitability of Online Learning Resources as Predictor of the Effects of Self-Efficacy on Teacher Satisfaction During the COVID-19 Lockdown. In: *Frontiers in Psychology*, 13(765832). doi:10.3389/fpsyg.2022.765832

В 41 Виклики сучасної освіти зумовлені екстремальними умовами функціонування. Наукове видання (Збірник наукових праць) Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II / Редактори: Емьовке Бергхауер-Олас, Єва Гуттерер, Ілдіко Греба та Каталін Поллої. Берегове: ЗУІ ім. Ференца Ракоці II, 2024. – 652 с. (українською, угорською та англійською мовами)

ISBN 978-617-8143-15-2 (палітурка)

ISBN 978-617-8143-16-9 (PDF)

Збірник наукових праць містить матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Виклики сучасної освіти зумовлені екстремальними умовами функціонування», яка відбулася 30–31 березня 2023 року в м. Берегове. Організатор конференції – кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II.

УДК 370:061.3

Наукове видання

**ВИКЛИКИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ
ЗУМОВЛЕНІ ЕКСТРЕМАЛЬНИМИ
УМОВАМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ**

Міжнародна науково-практична конференція
Берегове, 30–31 березня 2023 року

Збірник наукових праць

2024 р.

Рекомендовано до видання у друкованій та електронній формі (PDF)
рішенням Вченої ради Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II
(протокол №1 від «25» січня 2024 року)

Підготовлено до видання кафедрою педагогіки, психології, початкової, дошкільної
освіти та управління закладом освіти спільно з Видавничим відділом
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II

За редакцією:

Емьовке Бергхауер-Олас, Єва Гуттерер, Ілдіко Греба та Каталін Поллої

Технічне редагування та верстка: *Олександр Добош, Ласло Вездел та Вівісі Товт*

Коректура: *Ілдіко Гріца-Варцаба, Ілдіко Греба та Катерина Лізак*

Дизайн обкладинки: *Вівісі Товт*

УДК: *Бібліотека ім. Опацої Черє Яноша при ЗУІ ім. Ф.Ракоці II*

Відповідальний за випуск:

Олександр Добош (начальник Видавничого відділу ЗУІ ім. Ф.Ракоці II)

Матеріали наукового видання рецензовані Науковою радою
міжнародної науково-практичної конференції.

За зміст наукових праць відповідальність несуть автори.

**Проведення конференції та друк видання здійснено
за підтримки уряду Угорщини.**

Видавництво: Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II (адреса:
пл. Кошута 6, м. Берегове, 90202. Електронна пошта: foiskola@kmf.uz.ua; kiado@kmf.uz.ua)
*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і
розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК 7637 від 19 липня 2022 року*

Друк: ТОВ «РІК-У» (адреса: вул. Карпатської України 36, м. Ужгород, 88006. Електронна
пошта: print@rik.com.ua) *Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготовників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК 5040 від 21 січня 2016 року*

Підписано до друку 21.05.2024. Шрифт «Garamond».

Папір офсетний, щільність 80 г/м². Друк цифровий. Ум. друк. арк. 52,98.

Формат 70x100/16. **Замовл. №**

