A KÖZ- ÉS FELSŐOKTATÁS ELŐTT ÁLLÓ KIHÍVÁSOK A XXI. SZÁZADBAN KELET-KÖZÉP-EURÓPÁBAN AZ OKTATÁSI REFORMOK TÜKRÉBEN

Nemzetközi tudományos konferencia
Beregszász, 2019. március 28–29.

Tanulmánykötet

ВИКЛИКИ XXI СТОЛІТТЯ У СФЕРІ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ СХІДНОЇ ТА ЦЕНТРАЛЬНОЇ ЄВРОПИ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Міжнародна науково-практична конференція
Берегове, 28–29 березня 2019 року

Збірник наукових робіт

CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY IN THE FIELD OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION OF EASTERN AND CENTRAL EUROPE IN LIGHT OF EDUCATIONAL REFORMS

International Academic Conference
Berehove, March 28–29, 2019

Selected papers

A KÖZ- ÉS FELSŐOKTATÁS ELŐTT ÁLLÓ KIHÍVÁSOK A XXI. SZÁZADBAN KELET-KÖZÉP-EURÓPÁBAN AZ OKTATÁSI REFORMOK TÜKRÉBEN

Nemzetközi tudományos konferencia
Beregszász, 2019. március 28–29.

Tanulmánykötet

Szerkesztette:
Berghauer-Olasz Emőke, Gávriljuk Ilona,
Hutterer Éva és Pallay Katalin

„RIK-U” Kft.
Ungvár
2019

УДК (ETO): 061.3(477.87)
К– 93

A kiadvány a 2019. március 28–29-én Beregszászban a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia és Pszichológia Tanszéke által rendezett *A köz- és felsőoktatás előtt álló kihívások a XXI. században Kelet-Közép-Európában az oktatási reformok tükrében* című nemzetközi tudományos konferencián elhangzott előadások anyagát tartalmazza.

Készült a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Kiadói Részlege és Pedagógia és Pszichológia Tanszéke
közreműködésével.

Szerkesztette:
Berghauer-Olasz Emőke, Gávriljuk Ilona,
Hutterer Éva és Pallay Katalin

Korrektúra: *Grica-Varcaba Ildikó, Lőrincz Marianna, Kordonec Olekszandr*
Tördelés: *Tótin Viktória, Dobos Sándor*
Borítóterv: *Dobos Sándor*
A borítón a Pedagógia és Pszichológia Tanszék tanító és óvodapedagógia szakos hallgatói láthatók. A felvételeket Csopák Éva és Espán Margaréta a tanszék rendezvényein készítette.
ETO-besorolás: *a II. RF KMF Apáczai Csere János Könyvtára*
A kiadásért felelnek: *Orosz Ildikó, Dobos Sándor*

A közölt tanulmányok tartalmáért a szerzők a felelősek.

A tudományos rendezvényt és a kiadvány megjelenését támogatta:

Megvalósult a Magyar Kormány támogatásával

Miniszterelnökség
Nemzetpolitikai Államtitkárság

Bethlen Gábor Alap

Kiadó és nyomdai munkák: „RIK-U” Kft.
88000 Ungvár, Gagarin u. 36. E-mail: print@rik.com.ua
Felelős vezető: Sztanyisevszkij Jevgen

ISBN 978-617-7692-33-0

© A szerzők, 2019
© A szerkesztők, 2019
© II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 2019

ВИКЛИКИ XXI СТОЛІТТЯ У СФЕРІ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ СХІДНОЇ ТА ЦЕНТРАЛЬНОЇ ЄВРОПИ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Міжнародна науково-практична конференція
Берегове, 28–29 березня 2019 року

Збірник наукових робіт

За редакцією:
Емьовке Бергхауер-Олас, Ілона Гаврилюк,
Єва Гуттерер та Каталін Поллоі

ТОВ «РІК-У»
Ужгород
2019

УДК: 061.3(477.87)
К– 93

Збірник містить матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти», яка відбулася 28–29 березня 2019 року в м. Берегове. Організатор конференції – кафедра педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ.

Підготовлено Видавничим відділом спільно з
кафедрою педагогіки та психології Закарпатського угорського
інституту ім. Ференца Ракоці ІІ

За редакцією:
Емьовке Бергхауер-Олас, Ілона Гаврилюк,
Єва Гуттерер та Каталін Поллоі

Коректура: *Ільдіко Гріца-Варцаба, Маріанна Леврінц, Олександр Кордонець*
Верстка: *Вікторія Товтін, Олександр Добош*
Обкладинка: *Олександр Добош*
На обкладинці: студенти спеціальностей «початкова освіта» та «дошкільне виховання» кафедри педагогії та психології. Фото зроблені Євою Чопак та Маргаритою Ешпан на кафедральних заходах.
УДК: *Бібліотечно-інформаційний центр "Опацої Чере Янош" при ЗУІ ім. Ф.Р. ІІ*
Відповідальні за випуск: *Ільдіко Орос*, *Олександр Добош*

За зміст опублікованих статей відповідальність несуть автори.

Проведення конференції та друк збірника здійснено за підтримки:

Megvalósult a Magyar Kormány támogatásával

Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkárság

Bethlen Gábor Alap

Видавництво та поліграфічні послуги: ТОВ «РІК-У»
88000, м. Ужгород, вул. Гагаріна, 36. E-mail: print@rik.com.ua
Генеральний директор: Станішевський Євген Вікторович

ISBN 978-617-7692-33-0

© Автори, 2019
© Редактори, 2019
© Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ

CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY IN THE FIELD OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION OF EASTERN AND CENTRAL EUROPE IN LIGHT OF EDUCATIONAL REFORMS

International Academic Conference
Berehove, March 28–29, 2019

Selected papers

Edited by:
Emőke Berghauer-Olasz, Ilona Gávriljuk,
Éva Hutterer and Katalin Pallay

”RIK-U” LLC
Uzhhorod
2019

УДК (UDC): 061.3(477.87)
К– 93

The publication contains the materials of the international academic conference "Challenges of the 21st century in the field of secondary and higher education of Eastern and Central Europe in light of educational reforms" held on 28–29 March, 2019 in Berehove. The academic event was organized by the Department of Pedagogy and Psychology of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education.

Prepared at the Publishing Department of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education in cooperation with the Department of Pedagogy and Psychology

Edited by:
Emőke Berghauer-Olasz, Ilona Gávriljuk,
Éva Hutterer and Katalin Pallay

Proof-reading: *Ildikó Grica-Varcaba, Marianna Lőrincz, Olekszandr Kordonec*
Makeup: *Viktória Tótin, Sándor Dobos*
Cover design: *Sándor Dobos*
The book cover features students of the Department of Pedagogy and Psychology. The photographs of extra-curricular activities were taken by Éva Csopák and Margaréta Espán.
Universal Decimal Classification (UDC): *The Apáczai Csere János Library of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education*
Responsible for publishing: *Ildikó Orosz, Sándor Dobos*

Authors are responsible for the content of research papers.

The international academic conference and the publication of studies sponsored by:

Megvalósult a Magyar Kormány támogatásával

Miniszterelnökség
Nemzetpolitikai Államtitkárság

Bethlen Gábor Alap

Publishing and printing: "RIK-U" LLC
88000 Uzhhorod, Gagarin Street, 36. E-mail: print@rik.com.ua
Responsible manager: Jevgen Stanyisevskiy

ISBN 978-617-7692-33-0

© Authors, 2019
© Editors, 2019
© Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

TARTALOM

Baracsi Ágnes: PÁLYAKEZDÉS A „FEKETE PEDAGÓGIA” ÁRNYÉKÁBAN 21

Berghauer-Olasz Emőke: A KINETIKUS ISKOLARAJZ MINT KÖZÖSSÉGEK REJTETT KAPCSOLATAINAK FELTÁRÓ MÓDSZERE 31

Bida Olena: EGÉSZSÉGES ÉLETMÓDRA NEVELÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FOLYAMATÁBAN 41

Cséke Katalin: ROMA TANULÓK HELYZETÉNEK TANÁRI PERCEPCIÓI 47

Csoóri Zsófia: A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLŐDÉSÉNEK SAJÁTOSSÁGAI KÁRPÁTALJÁN A XVIII. SZÁZAD VÉGE ÉS A XX. SZÁZAD ELSŐ FELE KÖZÖTT A LEVÉLTÁRI FORRÁSOK ALAPJÁN 57

Csopák Éva: AZ ALTRUIZMUS MEGJELENÉSE ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEK KÖRÉBEN 65

Dzsanda Galina: AZ UKRÁNNYELV-TANÍTÁS AKTUÁLIS KÉRDÉSEI A NEMZETISÉGI KISEBBSÉGI ISKOLÁK KÉTNYELVŰ KÖZEGÉBEN 77

Fónai Mihály: OSZTÁLYTERMI BEFOGADÁS ÉS SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY 85

Gonda Zsuzsa: DIGITÁLIS SZÖVEGFELDOLGOZÁS A MAGYARTANÁRKÉPZÉSBEN 93

Greba Ildikó – Knobloch Beáta: AZ INKLUZÍV OKTATÁS FEJLŐDÉSE UKRAJNÁBAN 103

Hnatik Katalin: A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANULÁSÁNAK LEHETSÉGES BUKTATÓI NYELVTANULÓI SZEMMEL 111

Hollósi Hajnalka Zsuzsanna: SZEMÉLYRE SZABOTT DIFFERENCIÁLÁS AZ ALAPFOKÚ OKTATÁSBAN A LEMORZSOLÓDÁS ELLEN 119

Hollósi M. Cecília: A FŐISKOLÁSOK MENTÁLHIGIÉNÉS MEGSEGÍTÉSE PSZICHOLÓGIAI ESZKÖZÖKKEL 127

Horváth Kinga: A FELSŐOKTATÁS ELŐTT ÁLLÓ KIHÍVÁSOK A PÁLYAORIENTÁCIÓ MEGKÖZELÍTÉSÉBŐL 135

Horváth Kinga – Tóth Péter: PEDAGÓGUSHALLGATÓK NÉZETE AZ IDEÁLIS TANÁRI INTERAKCIÓS STÍLUSRÓL EGY EMPIRIKUS KUTATÁS TÜKRÉBEN 159

Huszti Ilona: A MEGFIGYELÉS MINT IRÁNYÍTOTT TEVÉKENYSÉG ALKALMAZÁSA AZ ANGOLTANÁRKÉPZÉSBEN 171

Juhász Valéria: A SIGHT WORD OLVASÁSTANÍTÓ MÓDSZER ALKALMAZHATÓSÁGA A MAGYAR OLVASÁSFEJLESZTÉSBEN 179

Kirdan Alexander: GAZDASÁGI SZAKEMBEREK KÉPZÉSÉNEK RENDSZERE LENGYELORSZÁGI ÉS UKRAJNAI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE ALAPJÁN 189

Kiss Julianna: AZ UKRAJNAI MŰVÉSZETOKTATÁS AZ OKTATÁSI TÖRVÉNYEK TÜKRÉBEN KURRIKULÁRIS ÉS EXTRAKURRIKULÁRIS SZÍNTEREKEN 193

Koncz Tímea: AZ ÓVODÁSOK ERKÖLCSI NEVELÉSE AZ IRODALOM ESZKÖZEIVEL.....203

Kóré Dóra – Atroscsenko Tatjána: A LEENDŐ PEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSE MULTIKULTURÁLIS FELSŐOKTATÁSI KÖRNYEZETBEN 213

Kucsaj Tatjána – Kucsaj Olekszandr: IKT-TECHNOLÓGIÁK ALKALMAZÁSA A SZAKMAI TEVÉKENYSÉGRE VALÓ FELKÉSZÍTÉSBEN 219

Kuzminszkij Anatolij: AZ ÖNMENEDZSELÉS SZEREPE A SEGÍTŐ HIVATÁSBAN MINT A PSZICHOSZOMATIKUS KIÉGÉS MEGELŐZÉSÉNEK ESZKÖZE.....223

Lebovics Viktória: TARASZ SEVCSENKO *ÁLOM* C. MŰVÉRŐL EGY KICSIT MÁSKÉNT 233

Margitics Marianna: IKT-TECHNOLÓGIÁK ALKALMAZÁSA AZ OKTATÁSBAN 241

Márton Sára: TKO1114 247

Molnár Ferenc: A BEREGI FŐESPERESI KERÜLET GÖRÖGKATOLIKUS NÉPISKOLÁINAK OKTATÁSI HELYZETE AZ 1840-ES ÉVEKBEN.....255

Mónus Ferenc: MERRE TOVÁBB CIVILIZÁCIÓ? – A FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS HANGSÚLYAI A XXI. SZÁZAD KÖZ- ÉS FELSŐOKTATÁSÁBAN 265

Nagy Edit: A MUNKÁVAL ÖSSZEFÜGGŐ DISTRESSZ JELENTŐSÉGE ÉS KÖVETKEZMÉNYEI 275

Nagy György: AZ ISMERETEK HATÉKONY KÖZVETÍTÉSE KÖRNYEZETISMERET-ÓRÁN 285

Nagy Melinda – Strédl Terézia – Szarka László – Zahatňanská Mária – Poráčová Janka: TOLERANCIA ÉS TOLERANCIÁRA VALÓ NEVELÉS A SELYE JÁNOS EGYETEM TANÁRKÉPZŐ KARÁN 295

Nárai Márta: FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SZEREPE A FIATALOK TÁRSADALMI ÉRZÉKENYÍTÉSÉBEN.....305

Orosz Ildikó: A FORMÁLIS ÉS NONFORMÁLIS TANULÁSI TEVÉKENYSÉG KIEGYENSÚLYOZOTT ÖSSZEHANGOLÁSA A FELNŐTTKÉPZÉSBEN.....315

Pallay Katalin: A KÁRPÁTALJAI MAGYARSÁG AZ UKRÁN OKTATÁSPOLITIKA ÚTVESZTŐJÉBEN 321

Pallay Mária: NEMEK KÖZÖTTI BÉREGYENLŐTLENSÉG: A PÁLYAVÁLASZTÁS MINT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐ 333

Pávlovics Judit: A KORAI IDEGENNYELV-OKTATÁS TARTALMÁNAK ALAKULÁSA A XX. SZÁZAD VÉGÉN ÉS A XXI. SZÁZAD ELEJÉN 343

Pillar Granville: ESETTANULMÁNY: EMPIRIKUS VIZSGÁLAT AZ INTEGRÁLT MULTISZENZOROS INPUT HATÁSAIRÓL A NYELVFEJLESZTÉSRE.....353

Sejko Anasztázia: A PEDAGÓGIAI PROGNÓZIS TECHNOLÓGIÁJA A FELSŐFOKÚ EGÉSZSÉGÜGYI OKTATÁSBAN 367

Simon Gabriella: A KEZDŐ PEDAGÓGUSOK MENTORI TÁMOGATÁSÁNAK HUMANISZTIKUS MODELLJE 373

Szilágyi Iván – Marinec Nagyija: A DEMOKRATIKUS OKTATÁSMENEDZSMENT MODELLJEI A VILÁG VEZETŐ ORSZÁGAIBAN 401

Szilágyi László: A NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁK MINT MÓDSZER ALKALMAZÁSA AZ IDEGENNYELV-TANULÁSBAN ÉS -TANÍTÁSBAN 409

Szontágh Pál Iván: PEDAGÓGUSJELÖLTEK ÁLTAL VALLOTT ÉS KÖVETETT ETIKAI ÉRTÉKEK 419

Taskovics Okszána: ONLINE CSOPORTOK SZEREPE A NYELVOKTATÁSBAN 429

Tokai Dalma: TEHETSÉGEK EGYÉNI FEJLESZTÉSE 437

Török Tamás: A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT A SELYE JÁNOS EGYETEM TANÁRKÉPZŐ KARÁN 447

Vizáver Árpád: EGÉSZSÉGES ÉLETMÓDRA NEVELÉS A HALLGATÓK SPORTBAN ELÉRT EREDMÉNYESSÉGÉNEK NÖVELÉSÉVEL 455

Zorocskina Tatjána: A SZAKEMBERKÉPZÉS RENDSZERE NAGY-BRITANNIÁBAN 461

A II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA MESTERKÉPZÉSÉBEN RÉSZT VEVŐ TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓINAK A PUBLIKÁCIÓI 465

Bábel Zsuzsanna: A MAGZAT ELVESZTÉSE MINT KRÍZISHELYZET 467

Fekete Evelin: AZ ÓVODÁS GYERMEK ÉRZELMI INTELLIGENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSE MESÉKKEL 475

Hete Klára Annabella: A SZOCIALIZÁCIÓ ÉS ALKALMAZKODÁS MÉRFÖLDKÖVEI AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEK ÉLETÉBEN 485

Mészáros Renáta: KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS KAMASZOK KÖRÉBEN 493

Mitro Lívia Etelka: TÁRSAS KAPCSOLATOK KISISKOLÁSKORBAN 503

Molnár-Hrábcsák Éva: JÁTSSZ VELEM! BÁBKÉSZÍTÉS, BÁBOZÁS 1. OSZTÁLYOS GYEREKEKKEL ÉS SZÜLEIKKEL 515

Nagy Nikoletta: A TANÓRAI KOMMUNIKÁCIÓ ÉS AZ ALKALMAZOTT MUNKAFORMA ÖSSZEFÜGGÉSEINEK VIZSGÁLATA ALSÓ TAGOZATBAN 525

ЗМІСТ

Борочі Агнеш: ШЛЯХ ВЧИТЕЛЯ-ПОЧАТКІВЦЯ В ТІНІ «ЧОРНОЇ ПЕДАГОГІКИ» 21

Бергхауер-Олас Емьовке: МОЖЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЗВ'ЯЗКІВ МЕТОДОМ КІНЕТИЧНОГО ШКІЛЬНОГО МАЛЮНКУ 31

Біда Олена: ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 41

Чейке Катерина: СТАНОВИЩЕ РОМСЬКИХ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПЕРЦЕПЦІЇ 47

Човрій Софія: ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ НА ЗАКАРПАТТІ НАПРИКІНЦІ XVIII – НА ПОЧАТКУ XX СТ. НА ОСНОВІ АРХІВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 57

Чопак Єва: ФОРМИ ПРОЯВУ АЛЬТРУЇЗМУ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ 65

Джанда Галина: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ 77

Фонаі Мігаль: ВКЛЮЧЕННЯ ДО СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ 85

Гонда Жужа: ОБРОБКА ЦИФРОВОГО ТЕКСТУ У ПІДГОТОВЦІ УГОРСЬКИХ ФІЛОЛОГІВ 93

Греба Ілдіко – Кноблох Беата: РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 103

Гнатик Катерина: МОЖЛИВІ НЕДОЛІКИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ВИВЧЕННЯМ УГОРСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ, ОЧИМА ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ 111

Голлоші Гойнолка Жужанна: ОСОБИСТІСНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ, СПРЯМОВАНА ПРОТИ «ВІДСІВУ» В ПОЧАТКОВІЙ ЛАНЦІ ОСВІТИ 119

Голлоші М. Цецилія: МЕНТАЛЬНА ГІГІЄНА СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ 127

Горват Кінга: ВИКЛИКИ ПЕРЕД АБІТУРІЄНТАМИ З ТОЧКИ ЗОРУ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ 135

Горват Кінга – Товт Петер: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОГЛЯДІВ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ НА ІДЕАЛЬНІ ІНТЕРАКЦІЙНІ МОДЕЛІ ВИКЛАДАЧІВ 159

Густі Ілона: ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК КЕРОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ АНГЛІЙСЬКИХ ФІЛОЛОГІВ 171

Югас Валерія: ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ SIGHT WORD У РОЗВИТКУ ЧИТАННЯ УГОРСЬКОЮ МОВОЮ 179

Кірдан Олександр: ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ 189

Кіш Юліанна: ШКІЛЬНА ТА ПОЗАШКІЛЬНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ У ДЗЕРКАЛІ ЗАКОНІВ ПРО ОСВІТУ.....193

Конц Тімея: МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ 203

Коврей Дора – Атрощенко Тетяна: ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 213

Кучай Тетяна – Кучай Олександр: ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНИХ І КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 219

Кузьмінський Анатолій: РОЛЬ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ ЯК ЗАСІБ РЕЗИСТЕНТНОСТІ ПСИХОСОМАТИЧНОМУ ВИГОРАННЮ.....223

Лебович Вікторія: ПРО ПОЕМУ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА «*СОН*» ІНАКШЕ.....233

Маргітич Маріанна: ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНІКИ 241

Мартон Шара: TKO1114.....247

Молнар Федір: ОСВІТНЄ СТАНОВИЩЕ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКИХ НАРОДНИХ ШКІЛ БЕРЕЗЬКОГО АРХІДИЯКОНСЬКОГО ОКРУГУ У 1840-Х РОКАХ 255

Монуш Ференц: ЦИВІЛІЗАЦІЯ – ЯК ДАЛІ? ПОСЛІДОВНІСТЬ У ВИХОВАННІ СТАЛОСТІ В СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ОСВІТІ У XXI СТОЛІТТІ.....265

Надь Едіт: ЗНАЧЕННЯ ТА НАСЛІДКИ ДИСТРЕСУ У РОБОТІ . 275

Надь Дьердь: ЕФЕКТИВНІ ЗАСОБИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗНАНЬ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА.....285

Надь Мелінда – Штредл Терезія – Сорко Ласло – Захатнянська Марія – Порачова Янка: ТОЛЕРАНТНІСТЬ ТА ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ФАКУЛЬТЕТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ УНІВЕРСИТЕТУ ІМ. ЯНОША ШЕЙЕ..... 295

Нароі Марта: РОЛЬ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ЧУТЛИВОСТІ МОЛОДІ.....305

Орос Ільдіко: ГАРМОНІЙНЕ ПОЄДНАННЯ ФОРМАЛЬНИХ І НЕФОРМАЛЬНИХ ПЕРІОДІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ..... 315

Поллоі Каталін: ЗАКАРПАТСЬКІ УГОРЦІ В ЛАБІРИНТІ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ..... 321

Полоі Марія: ГЕНДЕРНА НЕРІВНІСТЬ В ОПЛАТІ ПРАЦІ: ВИБІР КАР'ЄРИ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ.....333

Павлович Юдіта: ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ РАННЬОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ XX НА ПОЧАТКУ XXI СТ. 343

Піллар Гренвілл: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВВІДНОГО ІНТЕГРАТИВНОГО МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК МОВИ 353

Шейко Анастасія: ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ.....367

Шімон Габріелла: ГУМАНІСТИЧНА МОДЕЛЬ МЕНТОРСЬКОЇ ПІДТРИМКИ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКІВЦІВ 373

Силадій Іван – Маринець Надія: ОСНОВНІ МОДЕЛІ ДЕМОКРАТИЧНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ СВІТУ 401

Сіладі Василь: ВИКОРИСТАННЯ СТРАТЕГІЙ ОВОЛОДІННЯ ІНШОМОВНОЮ ЛЕКСИКОЮ ЯК МЕТОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....409

Сонтаг Пал Іван: ЕТИЧНІ ЦІННОСТІ КАНДИДАТІВ У ВЧИТЕЛІ 419

Ташкович Оксана: РОЛЬ ОН-ЛАЙН ГРУП У ВИКЛАДАННІ МОВИ 429

Токаі Далма: ІНДИВІДУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ 437

Терек Томаш: ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА НА ПЕДАГОГІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ УНІВЕРСИТЕТУ ІМ. ЯНОША ШЕЙЕ.....447

Візавер Арпад: ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ: УДОСКОНАЛЕННЯ СПОРТИВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ 455

Зорочкіна Тетяна: СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ 461

ПУБЛІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ЗАКАРПАТСЬКОГО УГОРСЬКОГО ІНСТИТУТУ ІМ. ФЕРЕНЦА РАКОЦІ ІІ..... 465

Бабел Жужанна: ВТРАТА ВАГІТНОСТІ ЯК ЖИТТЄВА КРИЗОВА СИТУАЦІЯ 467

Фекете Евелін: КАЗКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНИКА 475

Гете Клара Аннабелла: ПЕРІОДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА АДАПТАЦІЇ У ЖИТТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 485

Мейсарош Рената: РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ ВІДНОСИН У ПІДЛІТКІВ 493

Митро Лівія-Етелка: СОЦІАЛЬНІ ВІДНОСИНИ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....503

Молнар Грабчак Єва: ГРАЙСЯ ЗІ МНОЮ! ВИГОТОВЛЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНИХ ЛЯЛЬОК З ДІТЬМИ ТА ЇХ БАТЬКАМИ У ПЕРШОМУ КЛАСІ 515

Надь Ніколетта: ВИВЧЕННЯ ЗВ'ЯЗКІВ МІЖ КОМУНІКАЦІЄЮ ТА ІНШИМИ ФОРМАМИ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС УРОКУ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....525

CONTENT

Baracsi, Ágnes: GRADUATES IN THE SHADOW OF „BLACK PEDAGOGY” 21

Berghauer-Olasz, Emőke: KINETIC SCHOOL DRAWING AS A METHOD OF REVEALING HIDDEN SOCIAL RELATIONSHIPS 31

Bida, Olena: TRAINING FUTURE PROFESSIONALS FOR HEALTH SAVING ACTIVITIES 41

Cséke, Katalin: THE TEACHERS’ PERCEPTIONS OF THE SITUATION OF ROMA STUDENTS 47

Csoóri, Zsófia: PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN TRANSCARPATHIA IN LATE 18TH – THE FIRST HALF OF 20TH CENTURY IN THE CONTEXT OF ARCHIVE SOURCES 57

Csopák, Éva: ALTRUISM DISPLAY AMONG PRESCHOOL CHILDREN 65

Dzsanda, Galina: CURRENT PROBLEMS OF UKRAINIAN LANGUAGE LEARNING IN ETHNIC MINORITY SCHOOLS IN THE CONTEXT OF BILINGUALISM 77

Fónai, Mihály: INCLUSION IN THE CLASSROOM AND SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS 85

Gonda, Zsuzsa: DIGITAL ADAPTATION OF TEXTS IN HUNGARIAN TEACHER TRAINING 93

Greba, Ildikó – Knobloch, Beáta: DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE 103

Hnatik, Katalin: THE POTENTIAL PITFALLS OF HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING 111

Hollósi, Hajnalka Zsuzsanna: PERSONALIZED DIFFERENTIATION IN PRIMARY EDUCATION AGAINST DROP-OUT 119

Hollósi M., Cecília: THE ROLE OF MENTALHIGENICS IN THE LIFE OF COLLEGE STUDENTS (OR WHAT CAN A PSYCHOLOGYST DO WHEN NOT TEACHING?) 127

Horváth, Kinga: THE CHALLENGES FACING HIGHER EDUCATION IN PROFESSIONAL ORIENTATION 135

Horváth, Kinga – Tóth, Péter: FUTURE TEACHERS' VIEWS ON THE INTERACTION STYLE OF AN IDEAL PEDAGOGUE IN THE LIGHT OF AN EMPIRICAL RESEARCH 159

Huszti, Ilona: THE APPLICATION OF OBSERVATION AS A FOCUSED ACTIVITY IN ENGLISH TEACHER TRAINING.....171

Juhász, Valéria: APPLICATION OF THE "SIGHT WORD" READING TEACHING METHOD IN THE READING DEVELOPMENT OF HUNGARIAN PUPILS 179

Kirdan, Alexander: PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS OF ECONOMIC SECTOR IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF POLAND AND UKRAINE: COMPARATIVE ANALYSIS 189

Kiss, Julianna: ASPECTS OF CURRICULAR AND EXTRACURRICULAR ART EDUCATION IN UKRAINE IN LIGHT OF EDUCATIONAL LAW 193

Koncz, Tímea: CONVENTIONAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS WITH THE HELP OF LITERATURE 203

Kóré, Dóra – Atroschenko, Tetiana: FORMING THE PERSONALITY OF THE FUTURE PEDAGOGUE IN THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION 213

Kuchai, Tetiana – Kuchai, Oleksandr: PREPARING SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL WORK BY MEANS OF COMPUTER AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....219

Kuzminskyi, Anatoliy: THE ROLE OF SELF-MANAGEMENT OF SPECIALISTS IN THE SOCIONOMIC PROFESSION AS A MEANS OF RESISTANCE TO PSYCHOSOMATIC BURNOUT 223

Lebovics, Viktória: ON TARAS SHEVCHENKO'S «COH (DREAM)» IN A DIFFERENT WAY 233

Margitics, Marianna: THE APPLICATION OF ICT IN EDUCATION 241

Márton, Sára: TKO1114 247

Molnár, Ferenc: THE GREEK CATHOLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF MUNKÁCS (MUKACHEVO) EPARCHY IN THE MID-19TH CENTURY 255

Mónus, Ferenc: WHICH DIRECTION TO FOLLOW, HUMAN CIVILIZATION? – SUSTAINABILITY EDUCATION EMPHASES IN THE PUBLIC AND HIGHER EDUCATION AT THE EARLY 21TH CENTURY 265

Nagy, Edit: THE SIGNIFICANCE AND CONSEQUENCES OF WORK-RELATED DISTRESS 275

Nagy, György: EFFECTIVE COMMUNICATION OF KNOWLEDGE IN ENVIRONMENTAL EDUCATION.....285

Nagy, Melinda – Strédl, Terézia – Szarka, László – Zahatňanská, Mária – Poráčová, Janka: TOLERANCE AND TOLERANCE EDUCATION AT FACULTY OF EDUCATION OF J. SELYE UNIVERSITY.....295

Nárai, Márta: THE ROLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN SOCIAL SENSITIZATION OF YOUNGSTERS.....305

Orosz, Ildikó: HARMONIZING LEARNING ACTIVITY OF ADULT POPULATION 315

Pallay, Katalin: TRANSCARPATHIAN HUNGARIANS IN THE MAZE OF UKRAINIAN EDUCATION POLICY.....321

Pallay, Mária: REVISITING THE GENDER WAGE GAP: GENDER AND CAREER CHOICE 333

Pávlovics, Judit: EARLY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION CONTENT FORMATION IN UKRAINE AT THE END OF THE 20TH AND AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY.....343

Pillar, Granville: AN EMPIRICAL INVESTIGATION INTO THE EFFECTS OF INTEGRAL MULTI-SENSORY INPUT ON LANGUAGE DEVELOPMENT: A CASE STUDY.....353

Sheyko, Anastasiya: TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL PROGNOSIS IN THE ESTABLISHMENTS OF HIGHER MEDICAL EDUCATION 367

Simon, Gabriella: THE HUMANISTIC MODEL OF MENTORING OF NOVICE TEACHERS 373

Szilágyi, Iván – Marinec, Nadia: MAIN MODELS OF DEMOCRATIC EDUCATIONAL MANAGEMENT IN THE LEADING COUNTRIES OF THE WORLD 401

Szilágyi, László: LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN INDEPENDENT LANGUAGE LEARNING.....409

Szontagh, Pál Iván: THE ETHICAL ATTITUDES OF TEACHER CANDIDATES 419

Taskovics, Okszána: THE ROLE OF ONLINE GROUPS IN LANGUAGE TEACHING 429

Tokai, Dalma: INDIVIDUAL DEVELOPMENT OF GIFTED YOUTH 437

Török, Tamás: PEDAGOGICAL PRACTICE AT THE FACULTY OF EDUCATION OF J. SELYE UNIVERSITY 447

Vizáver, Árpád: HEALTHY LIFE STYLE EDUCATION: DEVELOPING STUDENTS' ATHLETIC SKILLS 455

Zorochkina, Tetiana: THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION IN GREAT BRITAIN 461

RESEARCH PAPERS OF STUDENTS STUDYING FOR MASTER'S DEGREE IN PRIMARY EDUCATION OF FERENC RÁKÓCZI II TRANSCARPATHIAN HUNGARIAN COLLEGE OF HIGHER EDUCATION 465

Bábel, Zsuzsanna: PREGNANCY STOP AS A LIFE CRISIS 467

Fekete, Evelin: PRESCHOOLER'S EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT BY MEANS OF TALES 475

Hete, Klára Annabella: MILESTONES OF SOCIALISATION AND ADAPTATION IN THE LIFE OF PRESCHOOL CHILDREN 485

Mészáros, Renáta: COMMUNITY BUILDING AMONG TEENAGERS 493

Mitro, Lívia Etelka: SOCIAL RELATIONSHIPS AT EARLY SCOOL AGE 503

Molnár-Hrábcsák, Éva: PLAY WITH ME! – MAKING PUPPETS, PUPPETING FOR FIRST FORM KIDS AND THEIR PARENTS.....515

Nagy, Nikoletta: EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM COMMUNICATION AND CLASSROOM WORK ORGANISATION IN PRIMARY EDUCATION 525

PÁLYAKEZDÉS A „FEKETE PEDAGÓGIA” ÁRNYÉKÁBAN

Baracsi Ágnes

Nyíregyházi Egyetem
Alkalmazott Humántudományok Intézete
baracsi.agnes@nye.hu

Abstract

In our research 80 narratives of students completing their course to qualify as mentors and head teachers at the University of Nyíregyháza were analysed based on the criteria list made by Szivák (1998). One of the conclusions of the study is that the majority of these narratives are pessimistic rather than optimistic. Mentors reported their negative experiences with some of their colleagues or teaching stuff, which justified a more detailed exploration of the unfavourable experiences of personal relationships. Another frequent problem was indifference, the tension coming from the generation gap, the feeling of being left abandoned, being mocked and the feeling of humiliation. All of these facts make their professional life, that is already in crisis, even more difficult. Self-blaming, the feeling of incapability, thinking about giving up their profession also appear in the narratives. This is the so called „black pedagogy” phenomenon which has a strong impact on the professional life of several of them.

Key words: *black pedagogy, graduate teachers, mentoring, research on teachers.*

Absztrakt

Kutatásunkban a Nyíregyházi Egyetem 80 pedagógus szakvizsgán, mentori, vezetőtanári feladatok ellátására felkészülő hallgató pályakezdési narratívái kerültek elemzésre Szivák (1998) szempontsora alapján, amelyben kitértek többek között a szakmai sajátosságaik, a tanításhoz kapcsolódó élményeik, a szakmai énképük alakulásának bemutatására. A kutatás egyik lényegi tapasztalata volt, hogy sokkal több a pályakezdés kedvezőtlen élményeit bemutató narratíva, mint a pozitív kicsengésű. A túlterheltség és szakmai-módszertani hiányosságok felidézésén túl, a mentorok harmadikként számoltak be az egyes kollégákhoz vagy a tantestülethez kötődő negatív élményeikről, amely indokolttá tette a személyes kapcsolatok kedvezőtlen tapasztalatainak részletesebb feltárását. Gyakori volt a közönyösség, a generációs feszültségek, a magára hagyottság, több esetben a gúnyolódás, a megalázás élményének megfogalmazása, amely az amúgy is válságokkal terhelt pályakezdésüket tovább nehezítette. Megjelent az önhibáztatás, az alkalmatlanság, esetenként a pálya feladásának gondolata is narratívákban, így jó néhányuk pályakezdésére erősen rányomta bélyegét a „fekete pedagógia” jelenségvilága. Bár a „fekete pedagógia” legjellemzőbben a sérelem forrásaként a pedagógusokat, az ártalom elszenvedőinek a gyermekeket és fiatalokat nevezi meg, úgy véljük, a fiatal pályakezdők mind élménytani szempontból, mind pedig annak testi-lelki-szellemi egészséget befolyásoló hatásai alapján szintén érintettek lehetnek ezen ártalmakban. Napjainkban az Európai Unió, és benne Magyarország tanárpolitikájának kiemelt területe a kezdő pedagógusok szakmai támogatási rendszerének kiépítése, amelyben különösen nagy szerep hárul a mentorokra. Kutatási tapasztalataink lehetőséget teremtenek e reflexiók beépítésére saját mentorálási tevékenységük során.

Kulcsszavak: *fekete pedagógia, diplomás tanárok, mentorálás, tanárok kutatása.*

A pályakezdők segítésének szakpolitikai háttere

Az Európai Unió pedagóguspolitikájának alapvetése az Európai Tanács által 2000-ben meghirdetett egész életen át tartó tanulás[1] paradigmáján

[1] Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000): Brüsszel. (http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas).

nyugszik, amelyben kulcsfontosságú szerepet szánnak a pedagógusoknak. E szándékot jelzi a Tanácsnak[2] a tagállamaihoz szóló 2007-es felszólítása, kezeljék kiemelt prioritásként a színvonalas tanárképzés fenntartását és a színvonal további javítását a tanárok teljes pályafutása alatt. A Tanács által megfogalmazott következtetések között többek között szerepel, hogy a tanárok pályájuk kezdetén hatékony kezdeti támogatási programokon vehessenek részt, valamint egész pályafutásuk alatt megfelelő mentori támogatásban részesüljenek.

A hazai oktatáspolitikában 2007-től került bevezetésre a közoktatásban dolgozó pedagógusok esetében a gyakornoki státusz. Ezt követően jelent meg a pályakezdőkre (gyakornokok), illetve a gyakornoki időre vonatkozó előírás a 2011-es nemzeti köznevelési törvényben[3]. Ehhez illeszkedik a pedagógus-életpályamodell koncepciójához szervesen kapcsolódó pedagógusok minősítési rendszere[4] is, amely tisztázza a gyakornoki idő jellegzetességeit, a gyakornok feladatait, továbbá hangsúlyozza a gyakornokok mentor általi támogatásának szükségességét. Az előzményekhez köthető ugyanakkor 2001-ben a pedagógus-életpályamodell kidolgozása, majd 2013-as bevezetése, Nagy Mária (2003) kutatási tapasztalatai, amelyek igazolják a pályakezdők mentorálásának szükségességét és 2009-ben a mentorképzés beindítása (Sallai, é. n.).

A szakirodalmak alátámasztják, hogy a bevezető szakasz (gyakornoki időszak) sikeressége nagymértékben meghatározza a pályakezdők pályán maradását. Lényeges tehát a tapasztalt tanárok segítségnyújtó, mentoráló tevékenysége. A sikeres mentorálás feltételeként egymás kölcsönös elfogadását, a folyamatos partnerségi együttműködést és a sikerorientált szemléletet szokták kiemelni (Mayer 2010). A gyakorlat viszont azt mutatja, hogy inkább praktikus szempontok, mint a szakos azonosság, vagy a szakmai tapasztalat hossza a meghatározó a mentorok kiválasztásában (Jankó–Szemerszki 2016). Fő feladataikhoz tartozik a mentorált szakmai támogatása, valamint közösségi beilleszkedésének elősegítése (Imre A.–Imre N. 2016).

A pályakezdő pedagógus

A jó tanárrá válás kérdése hosszú idők óta áll a kutatások középpontjában, de csak a nyolcvanas évek közepétől fordult a figyelem Simon Veenman

[2] A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések (2007. november 15.) a tanárképzés minőségének javításáról (2007/C 300/07). (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:42007X1212(01)&from=HU).
[3] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV.
[4] Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. (https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/Utmutato_09_26_vegl_20171025.pdf).

(1984) nyomán a kezdő tanárok problémái felé. Így került a köztudatba a „reality shock" jelensége, amely abból a felismerésből indul ki, hogy a pályakezdők mindegyike hasonló problématerhelt időszakon megy keresztül az első időszakokban. Kritikusnak az első három év tekinthető, mivel ekkor dől el a pályakezdő elköteleződése vagy a pálya elhagyása (Szivák 1999).

A kezdő tanárok nehézségei elsősorban az eltérő képességű tanulókkal való foglalkozásban, a fegyelmezési problémák kezelésében, a beilleszkedési nehézségekben, a túlterheltségben, valamint a reális önismeret hiányában testesülnek meg (Szivák 1999). Leginkább három területen igényelnek segítséget, így a szaktárgyi, oktatási-nevelési kérdésekben; saját tanári identitásuk erősítésében; valamint az iskolai közösségekbe való integrálódásuk elősegítésében (Stéger 2010), amelyhez szívesen fogadják a mentori támogatást (Sági–Szemerszki 2016). A bevezető szakaszban nyújtott támogatás azért is fontos, mert alkalmas az önreflektív, az önmagát állandóan fejleszteni kívánó tanári szemléletmód kialakítására (Falus 2006).

A „fekete pedagógia" jelenségvilága

A „fekete pedagógia" fogalmának hazai elterjedéséhez nagymértékben hozzájárult egy 2006-ban publikált kutatás[5], amely arra hívta fel a figyelmet, hogy az iskolában érhetik olyan sérelmek, negatív élmények a gyermekeket, amelyek akár életük végéig elkísérik őket.

A szerzők megfogalmazásában „…a tudatos és a nem tudatos pedagógiai hatásrendszerből származó olyan diszfunkcionális részhalmaz, amely időben távolra ható módon is negatív nyomot hagy a neveltben, testi-lelki-szellemi egészségét veszélyezteti, vagy éppen sérülést okoz, s amely spontánul vagy támogató körülmények között felidézhető." (Hunyady–M. Nádasi–Serfőző 2006, 14).

Bár ártó hatások mind a családban, mind pedig az intézményes nevelésben érhetik a gyermekeket, a „fekete pedagógia" főképp az iskolában megjelenő pedagógiai ártalomként értelmezhető. Az ártalom forrásai lehetnek maguk a tanulók is (lásd bullying az iskolákban), de a kutatások tanulsága szerint döntően a pedagógusok tevékenységei, reakciói a kiváltói. Mivel ezek az élmények nem kerülnek „kibeszélésre", így azok hatással vannak az önértékelés alakulására, a pályaszocializációra, és hozzájárulhatnak a szociális kapcsolatok megromlásához.

[5] Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária–Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia". Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó.

Az iskolai sérelmek döntő része az értékeléshez köthető, mint például az igazságtalan, megalázó értékelés, az előítéletesség, a tanuló vagy a hozzátartozóinak becsmérlése, esetleg a csoportra irányuló negatív értékelés. Ugyanakkor más formák is jellemzőek, így például a verbális és fizikai (enyhe és súlyos) agresszió, a lelki terror, a fenyegetőzés, a tárgyak elkobzása, vagy a segítség elmulasztása (Hunyady et al. 2006).

A kutatásról

Kutatásunkban a Nyíregyházi Egyetem pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szak, mentori, vezetőtanári feladatokra felkészítő ismeretkör 80 pedagógus-hallgatóját kértük meg, mutassák be saját pályakezdésüket 5–8 oldal terjedelemben Szivák Judit (1999) szempontsorát figyelembe véve. Az írásbeli megkérdezést (narratív technikát) egyrészt azért tartottuk metodikailag célravezetőnek, mert a visszaemlékezések lehetőséget adtak arra, hogy emberközelibb nézőpontból ismerjük meg a mentorok pályakezdés sajátosságait. Másrészt fontosnak gondoltuk, hogy reflektív szemléletmóddal tudjanak visszatekinteni pályakezdésükre, mivel mentori tevékenységük során nekik is ösztönözni kellene majd mentoráltjaikat az önmagukról és munkájukról alkotott értékelő megnyilvánulások megfogalmazására, amelyek nagymértékben hozzájárulnak személyes és szakmai fejlődésükhöz (Szivák 2010).

Kutatásunk egyik lényeges megállapítása volt, hogy arányaiban sokkal kevesebben számoltak be pozitív tapasztalatokról a kezdés éveiben. Hasonlóan más kutatásokhoz a pályakezdési nehézségeik közül legtöbben a túlterheltséget, valamint a módszertani felkészültségük hiányosságait, beleértve a fegyelmezési problémáikat emelték ki.

Némileg meglepő módon, harmadik helyen olyan negatív élményeikről szóló eseteket írtak le a megkérdezett pedagógusok, amelyek egyes kollégákhoz vagy a tantestülethez kötődött, indokolttá téve számunkra a személyes kapcsolatok kedvezőtlen tapasztalatainak részletesebb feltárását. A narratívákból úgy tűnik, jónéhányuk pályakezdésére erősen rányomta bélyegét a „fekete pedagógia" jelenségvilága. Bár a „fekete pedagógia" legjellemzőbben a sérelem forrásaként a pedagógusokat, az ártalom elszenvedőinek a gyermekeket és fiatalokat nevezi meg, úgy véljük, a fiatal pályakezdők mind élménytani szempontból, mind pedig annak testi-lelki-szellemi egészséget befolyásoló hatásai alapján szintén érintettek lehetnek ezen ártalmakban.

Hunyadi Györgyné és munkatársai (2006) rendszerét alapul véve csoportosítottuk a kezdők által a kollégáiktól elszenvedett sérelmeiket.

Kutatásunkban nem vizsgáltuk a sérelem okozójának sajátosságait (szak, életkor, nem), csupán a sérelem, illetve azok esetleges következményei kerültek feltárásra. Megállapítható, hogy a szerzők által leírt sérelemformák közül többre is találtunk példát, hozzájuk hasonlóan mi is úgy érzékeltük, hogy egy-egy narratíva több kategóriába is besorolható összetettsége miatt.

Esetünkben is az *értékeléshez köthető sérelmek* jelentek meg legmagasabb számban. A bemutatott narratívák főképp az értékelés módjával, valamint a személyiség becsmérlésével vannak összefüggésben, amelyet megalázó vagy megszégyenítő helyzetként éltek meg a pályájuk elején lévők. Közülük néhány példa:

- *„Eleinte mindenkit magáztam, a tőlem 20-25 évvel idősebb kollégákat tetszikeltem, csókolomot köszöntem nekik. Volt, aki ezt el is várta. Nem tekintettek kollégának, átmeneti utazó voltam a szemükben."* (1999, nyelvtanár)[6],
- *„Az első alakuló értekezletről két emlékem van, a terem felé menve az idősebb kolléganők megkérdezték, van-e barátom vagy vőlegényem. A nemleges válaszomra felnevettek, s elégtétellel a hangjukban megjegyezték: na, itt nem is lesz."* (1994, tanár),
- *„Két hónapig táppénzen volt, az összes óráját én helyettesítettem, mert magyar szakos vagyok. Mikor visszajött, a tanáriban elkezdett velem kiabálni, hogy mit képzelek, mit műveltem, mit tanítottam. Majd az összes osztályában újratanította azt, amit én két hónap alatt leadtam. Teljesen összetört és elbizonytalanított." (2012, magyar-hittanár szakos tanár),*
- *„…hogy mennyire gyerekként kezeltek minket, jól szemlélteti a példa, az iskolai ünnepségen odaálltam az osztályom mellé és hallom ám, hogy az igazgató rákiált valakire, mert nem tornacipőben jött. Én voltam az a valaki… Ki kellett mennem mindenki előtt, szégyenszemre. Legszívesebben megszöktem volta, annyira megalázott ez a közjáték."* (1994, tanár),
- *„A mentorom óra előtt 5 perccel jelentette be, hogy ő most megnézi az órámat, ahonnan el is késett 10 percet."* (1995, tanító).

Szintén jellemző narratíva, amelyben a teljesítményük igazságtalan értékelését sérelmezik az egykori pályakezdők. Ebben nagymértékben közrejátszott, hogy nem minden esetben tekintették egyenrangú félnek őket:

[6] Ha a pedagógus közölte, akkor hivatkozunk a végzés évére és szakjára.

- *„Soha nem fogom elfelejteni, az alsós munkaközösség-vezető jött látogatni november elején. Első osztályos gyerekekről volt szó, aki tudott olvasni, az volt a baj, aki nem tudott, az volt a baj. Óra után sírva mentem be a nevelői szobába."* (1990, tanító),
- *„Emlékszem, nagyon zokon esett, hogy az általam javasolt év végi érdemjegyet távollétemben egy idős kolléga felülírta."* (1989, magyar-orosz szakos tanár),
- *„Az akkori vezetés két főből állt, mind a ketten sokat ellenőrizték a kollégákat. Váratlanul jelentek meg az órák és foglalkozások közepén, ezeket az eseteket elemzések nem követték. Nálam hetente 3–4 foglalkozást is megnéztek. Néha kaptam dicséretet."* (1997, gyógypedagógus).

A pedagógusok közül sokan számoltak be kollégáik ellenszenvéről, generációs feszültségekről is.

- *„Különc viselkedésem, munkatempóm, személyiségem nagyon sok kolléga számára volt ellenszenves. Konkrétan nem szerettek, mert nem értettek. Volt egy bizonyos fokú megfelelési kényszerem, hisz bizonyítani akartam…, jó sokan utáltak azért, mert hirtelen középvezető lettem. Így lettem nagyokos, beképzelt, kivételezett…"* (2007, kollégiumi nevelőtanár),
- *„Ez az, amire azt mondhatom, soha nem fogom elfelejteni. Nagyon nehéz volt számomra megérteni, hogy közvetlen kollégáim miért enynyire távolságtartók?"* (2008, mérnöktanár),
- *„Az udvar egyik felén az idősebbek, mi a másikon. Azt sem tudtam, kinek hogyan köszönjek. Az idősebbek a köszönésen kívül tényleg nem szóltak hozzánk."* (1995, tanító),
- *Az első évben csak két ötödikes és egy hatodikos osztályfőnök állt velem szóba, nem igazán értettem az okát. Egy évvel később derült ki, hogy félnek tőlem. Az egyik jól értesült kolléga híresztelte rólam, hogy az egyház nyomott be az iskolába, hogy kémkedjek."*(2012, magyartanár).

A sérelmek leírása között gyakran szerepelt a segítségnyújtás elmaradása miatti frusztráció megfogalmazása. A szakirodalmak szerint a „reality shock" szakaszában igen gyakori élménye a pályakezdőknek a magára maradottság érzése, amely tovább mélyítheti a krízissel terhelt pályakezdésüket.

- *„Kezdő pedagógusként minimális segítséget kaptam a kollégáimtól. Nem voltak külön megbeszélések, hiányzott a tanácsadó kolléga jelenléte, nem volt lehetőség a tanítási órák kölcsönös látogatására, elemzésére sem."* (1998, matematika–technika tanár),

- *„Volt olyan, hogy az iskola igazgatójához bementem segítséget kérni egy gyerekkel kapcsolatban. Ő azt mondta, minek járok én ki ilyen távolra a városból, csak a dolgaikat nehezítem. Tehát ha gondom van, oldjam meg magam."* (2003, rajztanár),
- *„Az idősebb kollégák nem hívtak meg az óráikra. Szerettem volna hospitálni, de nem mertem megkérni őket."* (1999, nyelvtanár),
- *„Az akkori igazgatóm bedobott a mélyvízbe, és nem érdekelt senkit, hogy mit hogyan oldok meg, csak az számított, hogy minden kész legyen."* (1985, biológia–testnevelés szakos tanár),
- *„Az iskolában adódó személyes vagy szakmai problémámat nem tudtam senkivel megbeszélni. Nem került sor óraelemzésekre, hospitálásokra, reflexiók megbeszélésére."* (1995, tanító).

Többen számoltak be az intézményvezetők vezetési stílusából fakadó sérelmeikről, amelynek számos formája kerül bemutatásra, a verbális agressziótól a zsaroláson át a megfélemlítésig, a lelki terrorig.

- *„Akit ki szeretnék emelni első éveim emlékeiből, az az első igazgatónőm alakja. Reggel, amikor a buszról leszálltunk, már az iskola kapujában állt, mutatta a karóráját, hogy mennyit késtünk, és még a buszvezetővel is képes volt vitába szállni."* (1987, tanító szakos),
- *„Nemet sosem mondhattam semmire, azt sem jelezhettem, hogy túlzásba viszik, mert akkor 1-2 hétig nem szólt hozzám a vezető, nem is köszönt, ha valamit szeretett volna, megüzente a takarítóval."* (1995, tanító),
- *„Egyszer az iskolavezetés 2/3 része (igazgatónő és az egyik helyettese is) behívott elbeszélgetésre, és tudatta velem, hogy kik azok a kollegák, akikkel ne barátkozzak és kerüljek el, mert ők rossz irányba visznek, és alapból gonosz és menthetetlenül rossz tanárok… talán, mint A kőszívű ember fiai című Jókai regényben szereplő Baradlayné, én is mindent ellenkezően csináltam."* (2002, történelem–magyar szakos tanár),
- *„Az igazgatónő egyszer megkérdezte a véleményem egy dologban, sajnos elkövettem azt a hibát, hogy őszinte voltam. Attól kezdve nem kedvelt, és ezt éreztette is."* (1990, biológia–földrajz szakos tanár),
- *„…irodájának az ablaka az iskola udvarára nézett, így szünetben is szemmel tartott mindenkit. Többször előfordult, hogy tanítási órán megjelent vagy bekukucskált a kulcslyukon, esetleg hallgatózott is."*(1987, tanító).

Összegzés

Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy a pályakezdés egy kevésbé vizsgált területét, annak „fekete pedagógia" vonatkozásait tárjuk fel. Bár a „fekete pedagógia" jelenségvilága máig megosztja a szakembereket, mégis úgy érezzük, szükséges foglalkoznunk ezzel a témával, hisz a szakirodalmak egybehangzó véleménye szerint a sikeres pályakezdést nagymértékben befolyásolja a szakmai közösségbe való beilleszkedés minősége. Nem szokványos az a megközelítésünk sem, hogy az iskolai közegben nemcsak a tanulókat, hanem a fiatal pályakezdőket is érheti sérelem a kollégák részéről, amely jellegében és hatásában hasonló mintázatot követ a kezdők esetében is.

Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a bemutatott narratívák mintegy összegzését adják az átélt sérelmeknek, így jellegükből fakadóan a kollegialitás „árnyoldalát" mutatják be, amely semmiképp nem tekinthető tipikusnak és reprezentatívnak sem. A bemutatott kutatást azonban alkalmasnak tartjuk arra, hogy a pályakezdést segítő mentorok felfigyeljenek olyan problémákra is, amelyek valósak, de nem szívesen beszélünk róla.

Több mentortanár is megfogalmazta, hogy nehéznek és megterhelőnek tartotta a pályakezdéséről való reflektálást. Sokukat érzelmileg erősen megérintette a feladat, néhányan megkönnyebbültek, hogy elmondhatták történeteiket, néhányan ekkor szembesültek egykori problémáikkal, és többségükben a visszaemlékezések megírása során tudatosult, mekkora felelősséggel jár a mentori tevékenység.

Hivatkozott irodalom

Falus I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Hunyady Gyné–M. Nádasi M.–Serfőző M. (2006): *„Fekete pedagógia"*. Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó.

Imre A.–Imre N. (2016): A pályakezdő pedagógusok támogatása – intézményi nézőpontból. In: Kállay G. (szerk.): *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. pp. 33–53.

Jankó K.–Szemerszky M. (2016): A mentorok szerepe a szakmai és munkahelyi szocializáció kezdő szakaszában. In*:* Kállay G. (szerk.): *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. pp. 53–79.

Mayer J. (szerk.) 2010: *Mentorok Könyve.* MFFPPTI, Budapest.http://www.fppti.hu/data/cms103356/mentorok_kony ve.pdf.

Nagy M. (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. In: *Educatio, 3. sz.* 375–390. (http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/962.pdf).

Sági M.–Szemerszki M. (2016): A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása. In: Fehérvári A. (szerk.): *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma?* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. pp. 53–93.

Sallai É. (é. n.): A pedagóguspálya kezdőszakaszának támogatása. Egy pilotprogram tapasztalatai, eredményei. (https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/zarokonferencia/2_szekcio_Sallai_Eva.pdf).

Stéger Cs. (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. In: *Pedagógusképzés 8.* pp. 37–58.

Szivák J. (1999): A kezdő pedagógus. In: *Iskolakultúra*. *4.* pp. 3–13.

Szivák J. (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

KINETIC SCHOOL DRAWING AS A METHOD OF REVEALING HIDDEN SOCIAL RELATIONSHIPS

Berghauer-Olasz, Emőke

Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Department of Pedagogy and Psychology
berghauer80@gmail.com

Abstract

In a person's life of great importance is the presence of another human, a colleague. A social relation, a community is not "just" a necessity and precondition, it is a kind of essence of human being.The presence of companions plays a significant role in the schoolchildren's life. Thus, the circumstances of forming groups, the roles played in social forms, experience, memories of friendly relationships are of utmost significance. A traditional sociometric analysis and building a relationship network enables us to clearly see the relationship between children and how they treat each other. A kinetic school drawing allows us to see how a child feels himself in the school environment; it gives valuable supplementary information for an instructor on the pedagogue and school perception, as well as on the attitude to authority and the requirements.

Key words: *social relationships, sociometric analysis, Kinetic School Drawing (KSD), school environment.*

Absztrakt

Az iskolások életében különösen meghatározó szerepet tölt be a társak jelenléte, így többek között a csoportokba szerveződés körülményei, a társas alakzatokban betöltött szerepek, valamint a baráti kapcsolatok nyomán átélt élmények, emlékek is kardinális töltéssel bírnak. A hagyományos szociometriai vizsgálat és kapcsolati háló feltérképezése lehetőséget kínál arra, hogy betekintést nyerjünk ezekbe a rezdülésekbe, egyértelműen rávilágítanak arra, milyen viszonyban állnak egymással, miként tekintenek egymásra a gyerekek. A kinetikus iskolarajz olyan mély és átfogó értelmezést kínál egy adott közösségről, amely ebben a formában, ez idáig egyetlen társas kapcsolati vizsgálati módszerrel sem volt elérhető. A szociometriai felmérés ugyan gazdag információt szolgáltat egy iskolai közösség társas rendeződéséről, de a mindezek mögött megbúvó, gyakran észrevétlen történések a kinetikus iskolarajz alkalmával, elsősorban az egyéni felvétel során mutatkoznak meg.

Kulcsszavak: *társas kapcsolatok, szociometriai vizsgálat, Kinetikus iskolarajz, Gyermekviselkedés kérdőív (CBCL), iskolai környezet.*

The main aim of the present publication is to analyse kinetic school drawing as a way of revealing social relationships on the basis of studying international specialized literature dealing with the theme as well as on the grounds of interpreting the empirical research conducted in three primary schools.

Previous century showed an ever increasing interest to the psychological and emotional connection in children's drawings. A drawing is a significant form of a child's expression, a projection of his generative personality, of his inner world and emotions (Thomas – Jolley 1998). It also offers abundant information on the level of cognitive development, characteristic behavioural features, including cognitive parameters (Knoff 2003). *"Drawing is creating"* (Feuer 2000, 5.), it is natural and freeing for the child, it means an experience that is close to play (Gerő 2003; Berghauer-

Olasz 2008; 2015; 2016a; 2016b; Feuer 2000), in the process of drawing generative personality's characteristic features are visualized (Frenkl – Rajnik 2011), Machover claims "the drawer presents in drawing the image he has about himself and the surroundings" (Bagdy 1988, 149). Feuer states that the drawn lines represent those forms of movement that come from the soul, each momentum hides a deep vibration (Feuer 2000).

The peculiarity of kinetic drawing is in depicting people in action, asked by the instructor within the framework of instruction from the person under analysis. This method helps to reveal the non-formulated, non-articulated interpersonal problems that are often impossible to reveal (Vass – Perger 2011), but gives information on the role taken within a particular community (Luskhanova – Korobejnyikov 1993), and maintains the group's manifold dynamics (Vass 2005).

Kinetic drawing system is based on *kinetic family drawing* and *kinetic school drawing* (Prout – Phillips 1974)[1]. Knoff and Prout combined the two methods of kinetic drawing after studying their historical development, conceptual analogy and recognising their potential. The application of combined kinetic family drawing and kinetic school drawing, and further comparison of the two drawings help to connect the child's family and school problems, it can elucidate those school problems that are rooted in and arise from family conflicts (the reverse case is also valid) (Vass – Perger 2011).

Before the application of kinetic school drawing there were attempts to ask schoolchildren to draw their teacher and peers, though they did not ask the children to depict them in action. This tendency can be called *kinetic school drawing*. Rabinowits and Travers (1955), then Gregersen and Travers (1968) studied the indices of accepting the teacher and the curriculum. In their research Laurenso, Greenberg and Davidson (1965) asked the pupils to draw *a child at school*, while Kutnick (1978) asked to depict the classroom with people in it (Vass 2010). Besides the abovementioned authors, other researchers were also interested in the method: McPherson (1969) asked schizophrenic patients to draw looking for dominancy, dependency, and aggression in their drawings; Abraham (1963, 1991) asked the children to depict a group, just like Fisch and Larr (1972), Gardiner

[1] The foreruners of the method were Hare and Hare in their Draw-A-Group (DAG) test published in 1956, in which they asked the chilren to depict themselves with their playmates on the playground while doing what they like best (using colour pencils). In this test the number of figures, the nature of the activity and the presence of the authority (the teacher) were estimated.

(1969) investigated self-image; Kirby (1970), Gardiner (1972), Schoppe (1994), Smart and Smart (1975), Richter, Griesel and Wortley (1989) studied group values; Poster, Betz and Mtsai (1986), Mittelstädt (1988), Rabinowitz (1991, 1992), Rabinowitz and Eldan (1989), as well as Mazerson (1997) focused on social attitudes in group drawings (Vass – Perger 2011). Luskhanova (1993) followed a pattern similar to Travers' in the drawing test where the children had to follow the instruction *Me at school* using colour pencils. In this variation the child depicts not only his thoughts about school, the educational environment, but also about himself and his attitude to the teacher, his role in the class community, as well as subconscious wishes, desires, and school motivation (Luskhanova 1993). Luskhanova and Korobejnyikov (1993) regard the drawing test as a kind of interview, they apply double instructions in their research *"What I like about the school"* and *"What I would like my school to be"*, and they suggested an evaluation scale as well (Martinenko 2011).

There are numerous researches and monographs in specialized literature dealing with *kinetic school drawing* method. Prout and Phillips (1974) and Sarbaugh (1983) were the first to elaborate a variant related to kinetic school drawing method (Prout – Phillips 1974; Watson – Flamez 2015). The aim of kinetic school drawing is to reveal the conflicts related to school, authority, performance, and relations with peers (Vass 2011).

Due to its simplicity, originality, and effective application, this method soon became popular among researchers. Kinetic school drawing was also applied in diagnosing learning problems and in singling out the significant differences among normal children. From Andrews and Jansen's (1988) research it became evident that the drawings of children diagnosed with learning problems contained figures performing undesirable activity, their teachers were depicted playful or passive, and more often than not they showed negative emotions (Vass 2010). Armstrong (1995) extended kinetic school drawing, and asked children to depict a topical school experience. Aronsson and Andersson (1996) compared kinetic school drawings of Swedish and African children, Mearns (2001) conducted a research among self-studying children and revealed that the more long-lasting this experience out of the community is, the larger the probability of timid and reserved behaviour (Vass – Perger 2011). Murphy, Delli and Edwards (2004) changed the original instruction and asked the children to draw a good teacher in class together with some pupils, trying to infer what they expect a good teacher to be. The instructors claim that the teacher's larger figure in

the drawing reflects the idea that the teacher has greater power (Reynolds et. al. 2014). Later on Stiles, Adkisson and their colleagues (2008) analysed the pupils' attitude to studying mathematics; Tanaka (2009) evaluated 733 pupils' kinetic school drawings and found more smiling figures facing each other as well as friends (Vass – Perger 2011).

This method can perfectly be applied by pedagogues for mapping a potential relationship network. Despite the widespread application of sociometric survey, it can hardly be used with small children, thus, kinetic school drawing has great advantage over a questionnaire. Nationwide researches based on kinetic school drawing started in 1995, the method was applied by Vass and Mátisné Orsós Júlia (2009), Vass and Perger (2011), Hajdu and Vass (Hajdu – Vass 2013) used it to reveal hidden social relationships. The workshop compared the results of sociometric survey with kinetic school drawing, and showed friendly relationships by tracing unique relationship network.

The application of kinetic school drawing method presents numerous possibilities. Drawing reveals matters that the child would not tell the pedagogue even if she asked directly. Generally accepted interpretation areas include:

- the child's self-perception – how children depict themselves consciously or unconsciously (depicting their figure's emotional state and activity level);
- perceiving social and physical environment – it shows the perception of the teacher, friends, the school (it reveals the child's attitude to an authority, requirements, rules and depicts significant experience and conflicts);
- the child's attitude to the world – it is best revealed on the basis of the abovementioned communicative analysis;
- the diagnostic aspects of the individual survey – they mainly refer to a friendly talk, need for contact, controlling function, self-assertion, correspondence, orientation for success and failure;
- group survey aspects – represent how pupils see each other and the teacher (Vass 2010; Vass 2011).

Specialized literature testifies to the fact that kinetic school drawing can be perfectly applied in practice. The presented interpretation areas make it clear that kinetic school drawing can be used as a supplement of sociometric survey in case if the whole class is drawing, because the children tag their friends on paper by names. A significant part of the present study

focuses on the research aspects of a group survey. Proceeding from which friend the children depict in the drawing, one should calculate the indices that characterize the mutual choices both quantitatively and qualitatively. Thus, side by side with the quantitative summary (the person depicted most often and least often as well as related people according to the group), the qualitative analysis gives a wider picture of how a group treats a particular child, what typical acts are characteristic of them, and which individuals within that particular group perform positive or negative roles. Who is depicted more often and who is left out can be related to the sociometric position. The widening of a relationship circle can be inferred from the fact that a child draws more friends when he is instructed to depict just one or two. The reverse case shows lack of friends, the drawer's marginal status. Comparing the group's drawings elucidates how children see each other, what forms of activity they present themselves in and what roles they perform in the class community (subordination or domination) (Vass 2011; Vass – Perger 2011). Analysis of individual drawings can shed light on the issue of what characteristics increase the child's status among classmates and teachers, and in case of a negative choice it points to the cause evoking it.

Kinetic school drawing instruction requires the pedagogue's figure to be depicted, therefore one can gain information on how the children regard the instructor or the teacher, what their views are on education and educational methods, and last but not least, how they treat other children. It reveals not only the relations among peers, but also presents a perfect feedback on the pedagogue's everyday work. The routine traditional teaching can in numerous cases make the teaching-learning process unsophisticated.

By analysing individual kinetic school drawing, paying special attention to actual genetic states and post-test questions, I gained access to areas that are not necessarily known to the class pedagogues. Kinetic school drawings are very "revealing" for a specialist; they show how children treat each other in social relationships, what social fit-in strategies they have, what daily events, experiences can be connected to a mutual friendly relationship or vice versa to a relationship that is based on hatred. Drawing or leaving out the pedagogue from the paper can reveal a lot, however, the answers for the post-test proved in numerous cases the statement discussed in specialized literature, according to which children depict their pedagogue in the way they imagine him, his preferred teaching, educational, and disciplinary methods. In the process of evaluation of kinetic school drawing I considered it very important to elucidate the particular community's relationship network

from several aspects, as well as the symptoms that often remain undetected. Following this idea, side by side with sociogram and mapping the social relationship network I analysed evaluating and descriptive points of view that render additional information about the groups under research.

The evaluating, descriptive statistical points of view are organized around total dimensions and items: *emotional-spiritual tone*, *the number of the depicted figures and the distance between them, drawing an activity related with school*, *placing one's own figure in relation with friends within or outside school*, *encapsulation*, as well as *forms of the pedagogue's activity*.

According to descriptive statistical summary of kinetic school drawing of the whole sample size (I involved Hungarian-language schools into the empirical research. Among the nine primary school classes under analysis three are situated in Berehove)[2], 68% of children made emotionally warm, merry and happy school drawings. 14% of the drawings were full of fear, anxiety, 8% were timid, irresolute and 4% showed aggression. Infrequently, in 2% of cases the drawings revealed empty emotional and spiritual tone, while 3% showed a lonely, perplexed, and confused tone. In average, children depict 2.6 friends, predominantly (37–33%) they draw one or two classmates. The greatest number of figures depicted during kinetic school drawing is 11, though there was a case when not a single friend was drawn. 35% of children participating in the research drew themselves close to their friends; this fact can always be evaluated as an emotional index – they like to draw their own figure close to a classmate they currently sympathize and have friendly relations with. Figures placed at a distance from each other occur in 37% of cases, in 28% of cases both positions – close and distant ones are depicted at the same time.

Depicting activities related to school is mostly positive. Children predominantly, in 49% of cases draw relevant activities connected with a friendly experience. They gladly present the moments that perfectly reflect a lively break between classes, they let us peep into the accidental childish pranks that happen during a lesson. In some cases (2%), they name emotions in the drawings as well, like grief, fret, however, there occur motives of distress and crying. 1% shows aggression, threatening. 48% draw activities related to learning, answering, counting, and writing.

[2] A total of 174 children participated in the analysis: 81 boys and 93 girls. Another methods applied in the analysis: CBCL (Child Behaviour Checklist) and sociometric questionnaire.

One's own figure is usually placed among classmates, in 40% in the classroom, in 25% in the schoolyard performing some kind of activity. In some cases, we come across a lonely figure, in 3% in the schoolyard, in 2% in the classroom. Encapsulation occurs in 9% of cases. Instead of speculations and guessing, post-test proved very useful to reveal valuable information about the encapsulated figures in the process of asking clarifying questions. In one case the drawer's and his friend's figure was a sign of their affinity, in another case the drawer encapsulated the classmate with whom the relationship was bad. Those children who placed their pedagogue in such a specific position expressed their attitude to her.

Presenting the pedagogue's activity has numerous forms in children's drawings. Predominantly, in 52% of cases it is teaching, answering, explaining at the board, in 25% it is a teacher on duty looking after children, mostly during the break between classes. The process of performing administrative, organizational tasks makes up 11% of cases, depicting other forms of activity constitutes 10%; the latter may include reading, communicating, standing, sitting, or even unconventional activity, like skipping rope. An outstanding case is a school drawing showing the pedagogue dying as a result of the injury depicted by the drawer. In some children's drawings (2%) the pedagogue is shouting and disciplining them.

Taking into account the results of kinetic school drawing and the relationship choices in the sociometric questionnaire, the tags in the drawing test are present in 58% of answers to the sociometric survey. The analysis of the drawing test and the results of the questionnaire survey show that the mutual segment amounts to 31% in the figure. In case of mutual tags 64% of the drawing test answers are present in the answers to the questions dealing with sympathy. Taking into account the whole research sample we can see only 26% of mutual coverage.

In the classes that participated in the research in case of the questionnaire survey there were 3,6 and 1,9 tags per schoolchild, while in case of the drawing analysis there were only 2,5 and 0,9 tags on average.

There is also discrepancy in the rate of declared and mutual tags while comparing the results of the sociometric measurement of the whole research sample and kinetic school drawing. In case of the questionnaire survey the rate is 2/3 – 1/3, while in case of kinetic drawing the rate approaches 3/4 – 1/4.

Comparing the whole choice repertoire of kinetic school drawing and the table of sociometric choices, I obtained values showing significant correlation (p=0,001; p=0,001) both in declared and mutual tags. The rank

correlation coefficient value (r_s=0,392; r_s=0,390) is a sign of *medium intensity relationship* in both cases. The children, similarly to the sympathy criterion in the sociometric questionnaire, predominantly depicted in their drawings the classmates they sympathise with.

By comparing the choices in the table reflecting mutuality and the data of mutual choices, we can also see significant correlation (p=0,001; p=0,001). The rank correlation coefficient value in both declared and mutual tags presents *medium strength relationship* (r_s=0,554; r_s=0,393).

The comparison of kinetic school drawing and CBCL test scale values enables us to draw several conclusions. A new direction of the present study is to compare the values of lower and higher status children on the basis of CBCL test results and kinetic school drawing. There is a significant difference (p=0,02) between the value of *Friendly relationship problems scale* of children *having no* mutual relationship according to kinetic school drawing and the CBCL results of children having *one* mutual relationship. Moreover, there is a significant difference (p=0,02) while comparing CBCL results of children having no mutual relationship according to kinetic school drawing with the values of the rest of the research participants that have a mutual relationship. It testifies to the fact that kinetic school drawing can be used to signal problems with friendly relationships.

The main research method of the present publication, kinetic school drawing, is very exciting and inspiring, it opens new ways, possibilities for the research. One can easily suppose that similarly to a multi-aspect sociometric questionnaire survey, kinetic school drawing method can also be used to calculate structural indices (mutuality index, frequency index, cohesion index, mutual relationships index), group atmosphere, proportioning dimensions indices (role- and significance index, choice repertoire).

References

Bagdy, E. (1988): *Az alak-rajz-teszt, mint projektív vizsgálati módszer*. Pszichodiagnosztikai Vademecum II. Személyiségtesztek, Budapest, Tankönyvkiadó.

Berghauer-Olasz, E. (Бергхауер-Олас Эмёвке) (2008): Детская игра и рисунок как культурное впечетление. In: *Наука і освіта / Science and Education*. Україна, Одеса ПНЦ АПН. pp. 23–36.

Berghauer-Olasz, E. (Бергхауер-Олас Е. Л.) (2015): Кінетичний малюнок школи як можливий метод аналізу соціальних зв'язків. In: «*Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання*.» Зб. матер. Всеукр. науково-метод.

конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В.Сухомлинського, м. Кіровоград, 29–30.09.2015. pp. 42–47.

Berghauer-Olasz, E. (Бергхауер-Олас Е. Л.) (2016a): Інноваційний метод аналізу соціальних зв'язків – Кінетичний малюнок школи. In: «*Роль і місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості.*» Зб. матер. Міжнародної науково-методичної конференції, м. Харків, 15–16. 01.2016. pp. 82–86.

Berghauer-Olasz E. (2016b): *A kinetikus iskolarajz mint közösségek rejtett kapcsolatainak feltáró módszere*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pszichológia Intézet, Pécs.

Feuer, M. (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Frenkl, S. – Rajnik M. (2011): *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*. Budapest, Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány.

Gerő, Zs. (2003): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Budapest, Flaccus Kiadó.

Hajdu, I. –Vass, Z. (2013): *Rejtett közösségi kapcsolatok feltárása kinetikus iskolarajzzal*. In: Vargha, A. (Ed.): *Kapcsolataink világa*. A Magyar Pszichológiai Társaság XXII. Országos Tudományos Nagygyűlése (Budapest, 2013. 06. 05–2013. 06. 07.). Kivonatkötet, Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság. p. 36

Knoff, H. M. – Prout, H. T. (1985): The Kinetic Drawing System: A review and integration of the Kinetic Family and School Drawing techniques. In: *Psychology in the Schools*, 22, pp. 50–59.

Knoff, H. M. (2003): *Evaluation of Projective Drawings. In: Handbook of psychological and educational assessment of children*: Personality, behavior, and context. (Eds: Reynolds, C. R. & Kamphaus, R. W.). New York, Guilford. pp. 91–158.

Luskhanova, N. G. (Лусканова, Н. Г.) (1993): *Методы исследования детей с трудностями в обучении*. М.: Фоллиум.

Luskhanova, N. G. – Korobejnyikov, I. A. (Лусканова, Н. Г. – Коробейников И. А.) (1993): *Диагностика школьной дезадаптации*. М.

Martinenko, O. A. (Мартиненко, О. А.) (2011): *Корекція дезадаптивної поведінки молодших школярів*. м. Харків, Видавництво «Ранок».

Prout, H. T. – Phillips, P. D. (1974): A clinical note: The kinetic school drawing. In: *Psychology in the Schools*. Vol. 11. Issue 3. pp. 303–306.

Reynolds, C. R. – Vannest, K. I. – Fletcher-Janzen, E. (Eds: 2014): *Encyclopedia of Special Education*. Jon Wiliey & Sons.

Thomas, G. V. – Jolley, R. P. (1998). Drawing conclusions: A re-examination of empirical and conceptual basis for psychological evaluation of children from their drawings. In: *British Journal of Clinical Psychology,* 37/2. pp.127–139.

Vass, Z. (2005): A mérhetőség és a megértés problémái a projektív rajzvizsgálatban: algoritmusos és heurisztikus elemzés. In: *Lelki folyamatok dinamikája*. (Eds: Sehringer, W. – Vass, Z.). Budapest, Flaccus Kiadó. pp. 125–181.

Vass, Z. (2010): A kinetikus iskolarajz rendszerszemléletű konfigurációelemzése. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65.3. pp. 495–527.

Vass, Z. (2011): *A képi kifejezéspszichológia alapkérdései*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.

Vass, Z. – Perger, M. (2011): *A kinetikus iskolarajz*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Watson, J. C. – Flamez, B. (2015): *Counseling Assessment and Evaluation: Fundamentals of Applied Practice*. CA: Sage, Thousand Oaks.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Біда Олена Анатоліївна

Закарпатський угорський інститут
ім. Ференца Ракоці ІІ
кафедра педагогіки та психології
tetyanna@ukr.net

Abstract

The present paper highlights the pedagogical conditions that ensure the preservation and strengthening of the health of young people in the educational process. The main tasks of the organization of the educational process are revealed. Pedagogical bases of a healthy way of life in the educational process of the higher school are defined.

Key words: *youth, healthy lifestyle, young generation, education, student, pedagogical conditions, educational process.*

Анотація

Висвітлюються педагогічні умови, що забезпечують в освітньому процесі збереження і зміцнення здоров'я молоді. Розкриваються головні завдання організації освітнього процесу. Визначаються педагогічні основи здоров'язбережувальної діяльності в освітньому процесі вищої школи.

Ключовіслова: *молодь, здоров'язбережувальна діяльність, молоде покоління, освіта, студент, педагогічні умови, освітній процес.*

Особливістю сучасної соціально-економічної та соціокультурної ситуації в державі є зміна якісних вимог до фахівця будь-якого профілю, що забезпечують його затребуваність на ринку праці, успішну та кваліфіковану професійну діяльність, просування по службі, соціальну захищеність і плідну життєдіяльність в цілому.

Проблеми, що стосуються здоров'язбережувальної діяльності молоді, не відірвані від економічних і політичних явищ, у яких яскраво відображаються протиріччя нашого суспільства. Забезпечити майбутнє фахівця, у тому числі і за рахунок ціннісного ставлення до здоров'я і оволодіння ним основ здорового способу життя стосовно вимог до професійної діяльності – одне з найважливіших завдань педагогічної науки.

Для задоволення сучасних вимог до спеціаліста необхідний новий підхід до проблем виховання особистості нової формації, здорового, мобільного, конкурентоспроможного, морально зрілого, професійно-культурного, готового до активної життєдіяльності в умовах сучасних соціокультурних реалій, які складаються ще в процесі навчання (Кучай 2010).

Актуальність проблеми збереження і розвитку духовного й фізичного здоров'я молодого покоління української нації постійно зростає. Зумовлено це такими чинниками, як радикальна соціально-політична трансформація суспільства, політичні та економічні проблеми

країни, глобальна екологічна криза, зростання рівня захворюваності громадян, зниження їх працездатності. Особливо виражене погіршення фізичного, психічного, розумового розвитку і працездатності серед студентської молоді.

Причини зростання захворюваності дітей і молоді також пов'язують із недоліками у системі освіти, з тими чинниками навчальної діяльності, які призводять до перенавантаження нервової системи і заважають створенню належних умов для задоволення потреб у самопізнанні, самовдосконаленні й самореалізації. Недосконалість навчально-виховної діяльності та відповідних пропагувальних і популяризаторських заходів у системі освіти; недосконалість профілактичної роботи у системі охорони здоров'я; нестача знань та інформації, що повинні надаватися з інших державних і суспільних структур – засобів масової інформації, молодіжних осередків, соціальних служб для молоді, громадських організацій; обмежені матеріальні можливості призводять до небажання молоді зміцнювати та розвивати своє здоров'я.

Головні завдання такого підходу в організації освітнього процесу полягають у тому, щоб: зробити досягненням кожної людини базові знання загального і науково-практичного характеру із здоров'язбережувальної діяльності; забезпечити раціональне формування індивідуального фонду знань, умінь і навичок у сфері здоров'я потрібних у житті, довести їх до необхідного рівня досконалості (Зысманов 2006).

Робота зі здоров'язбережувальної діяльності студентів має об'єднувати дві взаємопов'язані складові: 1) прийняття ними цінностей здорового способу життя (пропагувальна складова); 2) здобуття ними знань і набуття умінь і навичок, необхідних для самостійного виконання вимог та передачі знань учням у майбутній професійній діяльності (змістовно-інформаційна і практична площини).

Вивчення стану проблеми в сучасних наукових дослідженнях дозволяє сформулювати, конкретизувати і науково обґрунтувати педагогічні умови ефективної здоров'язбережувальної діяльності студентів у освітньому процесі ЗВО, а саме: ціннісне ставлення до збереження і зміцнення здоров'я; оволодіння цінностями здоров'я, необхідними в соціально-особистісному, психічному і фізичному плані для підвищення ефективності професійної освіти і здійснення надалі ефективної професійної діяльності; здійснення системного вирішення проблеми збереження і зміцнення здоров'я в навчально-інформаційному і поведінковому

плані; диференційований і індивідуальний підбір змісту, форм і методів збереження і зміцнення здоров'я з урахуванням особливостей контингенту студентів; розробка системи програмно-методичного забезпечення з проблеми забезпечення і зміцнення здоров'я студентів, освоєння комплексу методико-організаційних заходів щодо реалізації даної проблеми; врахування та реалізація рекреативних та реабілітаційних перспектив і можливостей організму (Игнатова 2004).

Здійснення комплексного, науково і методологічно обґрунтованого підходу до вирішення зазначеної проблеми, на нашу думку, дозволить значно підвищити ефективність збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді. Звертаючись до проблеми загального плану – до ціннісних орієнтацій студентів – можна констатувати, що здоров'язбережувальна діяльність займає місце, не адекватне його реальному потенціалу. Аналізуючи дану проблему, ми виявили і особливо слабкі місця в освітньому процесі вищої школи щодо здоров'язбережувальної діяльності студентів: по-перше, з позицій інформаційної забезпеченості студентів з питань зміцнення та збереження здоров'я; по-друге, з позицій їх психічної і фізичної активності; по-третє, з точки зору уміння зберігати та зміцнювати здоров'я; почетверте, з точки зору соціально-позитивних установок у сфері його розвитку (Красноперова 2005).

Програмно-методичне забезпечення з проблеми здоров'язбережувальної діяльності студентської молоді в освітньому процесі ЗВО залежить, насамперед, від таких чинників, як: 1) матеріальне забезпечення освітнього процесу; 2) контингент, який бере участь у навчальному процесі; 3) реалізація конкретних умов програми (огляд змісту навчального матеріалу, використання різних форм організації навчальної діяльності, вибір адекватних змісту та формі навчання методів, врахування індивідуальних особливостей студентів в організації навчальних занять).

Ці чинники можуть варіюватися в різних регіонах з урахуванням умов, однак самі принципи побудови освітнього процесу, його установки залишаються практично незмінними.

Такими є: з освітніх позицій – навчання студентів здоров'язбережувальної діяльності, здоров'язберігаючим принципам, методичним особливостям і практичним навичкам організації самостійних занять рекреаційної та оздоровчої спрямованості, розвиток активності і самостійності при виконанні програм самовиховання і самовдосконалення; з

мотиваційно-настановних і поведінкових позицій – організація педагогічного процесу з орієнтацією на зміну особистісних прагнень з індивідуального вдосконалення на соціально важливі – вміння використовувати потенціал здоров'язберігаючої поведінки для успішного оволодіння професійно значущими здібностями: прикладними вміннями та навичками, підвищенню стійкості організму до несприятливих впливів зовнішнього середовища, розумової і фізичної активності, що і визначає надалі досягнення майстерності в своїй професії і кар'єрне зростання фахівця (Красноперова 2005).

Збереження і зміцнення здоров'я студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу та їх здоров'язбережувальна діяльність, вміння у практичній діяльності передати ці вміння учням є визначальною основою всебічного і гармонійного розвитку особистості студента, його способу життя і життєвої позиції. Ретроспективний аналіз літератури і власні спостереження показують, що найбільш важливою причиною низької ефективності освітнього процесу в навчальних закладах є недостатня розробленість варіативного компоненту навчальних програм, покликаного враховувати професійний профіль вищого навчального закладу, місцеві, регіональні та національні умови і традиції розвитку. Цільова ж орієнтація, програмно-методичне й практичне забезпечення академічних занять, регламентованих базовим змістовним компонентом освіти, спрямовані в основному на вирішення поточних задач оптимізації статусу студента, що не створює умов для ефективної реалізації потенціалу засобів для здоров'язбережувальної діяльності молодої людини, його потреби до регулярних занять оздоровчої та рекреаційної спрямованості, розвитку професійно значущих кондицій і збереження рівня здоров'я. Це зумовлює необхідність вдосконалення педагогічної майстерності викладачів паралельно з установою у практику роботи сучасного програмно-методичного забезпечення навчального процесу (Сало 2006).

Здоров'язбережувальна діяльність є визначальною основою всебічного і гармонійного розвитку особистості студента, його способу життя і життєвої позиції. Це зумовлює необхідність вдосконалення педагогічної майстерності викладачів паралельно із введенням у практику роботи сучасного програмно-методичного забезпечення навчального процесу.

Використана література

Зысманов Б. М. (2006): Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи как доступного и эффективного средства противодействия неблагоприятным воздействиям окружающей среды. *Б.М. Зысманов: Проблемы региональной экологии.* № 4. С. 94–98.

Игнатова В. В. (2004): Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза. *В.В. Игнатова, О.А. Шушерина: Сибирский педагогический журнал.* № 1. С. 105–113.

Красноперова Н. А. (2005): Педагогическое обеспечение формирования здорового образа жизни. *Н. А. Красноперова: Научно-теоретический журнал.* № 6. С. 32–38.

Кучай А. В. (2010): Формирование информационной компетенции – одна из ведущих задач подготовки будущего учителя. *А.В. Кучай: Вектор науки Тольяттинского государственного университета.* Серия: *Педагогика и психология*.№ 1(1).С.23–25.

Сало В. М. (2006): Роль навчальних закладів у формуванні здорового способу життя молоді. *В.М. Сало: Проблеми освіти.* № 45. С. 217–222.

ROMA TANULÓK HELYZETÉNEK TANÁRI PERCEPCIÓI

Cséke Katalin

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Pedagógia és Pszichológia Tanszék
cseke.katalin85@gmail.com

Abstract

In my paper, I focus on the integration, as well as the primary subject of these phenomena, the Roma student. In the light of the concepts and definitions, I will try to find connections between the current problems and the practical solutions that were implemented to solve them. My research makes up a small part of an international research, whose Hungarian surveys began in 2015. After Poland and Hungary, the research is complemented with Ukrainian and Slovakian data as well. We will analyse, by using quantitative and qualitative methods, the factors that contribute to the exclusion in the classroom.

This paper deals with the interviews conducted with four focus groups. The interviews were done in two countries with Hungarian-speaking teachers working in two different educational systems. The common quality of the educational institutions is that they have a great number of Roma students. The elementary schools in Nyíracsád, Nyíradony, and Hajdúsámson in Hungary are examples of intergated education, while Nagydobrony, Ukraine is currently on its way from the segregated education towards the integrated one. The aim of my paper is to present the programs aimed for the inclusion of the underprivileged students in these schools, the factors that, according to the teachers, influence this integration, the problems of the given educational systems and the possible solutions set out by the teachers.

Key words: *intergration, inclusion, exclusion.*

Absztrakt

Dolgozatom témájában a roma tanulók integrációja áll. A fogalmak és definíciók tükrében összefüggéseket keresünk a ma tapasztalható problémák és az azok megoldására született gyakorlati tevékenységek között. A munka kis részét képezi egy nemzetközi kutatásnak, melynek magyarországi felmérései 2015-ben kezdődtek. A kutatás Lengyelország és Magyarország után ukrajnai és szlovákiai adatokkal is bővül. Kvantitatív és kvalitatív módszerrel vizsgáljuk, hogy az osztálytermi kirekesztéshez milyen tények járulnak hozzá, és hogyan valósul meg az integráció.

Jelen írás az eddig elkészült négy fókuszcsoportos interjút elemzi, melyek két országban, két oktatási rendszerben dolgozó magyarul oktató pedagógusokkal készültek. A tanintézményekben közös, hogy jelentős számú roma tanulója van. A magyarországi Nyíracsád, Nyíradony és Hajdúsámson általános iskolája integrált oktatást végez, míg az Ukrajnában található Nagydobrony egy felzárkóztatónak tekintett szegregált oktatásból az integráltba való átemelést tűzte ki céljául. Dolgozatom célja, hogy bemutassam az iskolák hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása céljából végzett programjait, a pedagógusok által említett integrációt befolyásoló tényezőket, az adott oktatási rendszer problémáit és az általuk felvázolt megoldási javaslatokat.

Kulcsszavak: *integráció, inklúzió, felzárkóztatás.*

Bevezetés

A cigányok – mint a kárpátaljai társadalom negyedik legnagyobb számú etnikai kisebbsége (Braun et al. 2010) – története, tradíciói, strukturáltsága a kárpátaljaiak többsége számára ismeretlen, mindmáig nem képezi iskolai tananyag tárgyát. Ugyanez a helyzet a magyarországi társadalomban is. „Mindenképpen szükségesnek tartjuk, hogy valamennyi a humán szolgáltatással kapcsolatos pályára készülő személy képzésébe, illetve ilyen pályán működő személy továbbképzésébe kerüljön be a roma kisebbségre

vonatkozó történeti, antropológiai, szociológiai, demográfiai ismeretek oktatása" (Csepeli–Neményi 1999, 267). Ez az idézet nagyszerű kiindulópont lehet, hisz ha az értelmiség körében egy másfajta gondolkodás indul el, ezzel nagymértékben csökkenne az előítéletesség és erősödne az elfogadás a többségi társadalom körében. A leendő óvodai és iskolai pedagógusokat kell előítéleteiktől megfosztani, a fontosabb ismereteket a cigányságról velük megosztani.

A pedagógusoknak általában nehézséget okoz a cigány gyerekekkel való kommunikáció, ezt elmondhatjuk mindkét ország tekintetében. Sokszor nehéz egyáltalán szót érteni velük. Marad a nemértés, a bizalmatlanság és a diszkrimináció. Ez az eddigi kutatásokból is világosan látszik: „Nem ismerjük eléggé a cigányokat. Ebbe az iskolába azért nem jönnek a pedagógusok, mert félnek a sok cigánytól, nem ismerik őket. A cigányok is félnek, bizalmatlanok, mindenkitől tartanak. Pedig nem olyan nehéz velük. Csak nem szabad a hívásukat, a kedvességüket visszautasítani." (Forray R.–Hegedüs 1998, 27).

Kutatási előzmények, elméleti keret

Az integráció fogalma a társadalomtudományok egyik központi kategóriája, a társadalom „összerendezettségét" jelenti (Kovách 2017). Az oktatáskutatásban a különböző hátterű, gyakran eltérő etnikai csoporthoz tartozó tanulók egy iskolában, osztályban történő oktatását értik alatta – a huszadik század utolsó évtizedeiben ez volt a jellegzetes (oktatás)politikai reflexió és gyakorlat, ezt haladta meg az „inkluzív" nevelés elmélete és gyakorlata (Kőpatakiné 2004; Bánfalvy 2008; Semsei–Kovács 2016; Hüse–Molnár 2017).

Az integrációról folyó diskurzus mellett a tényleges társadalmi folyamatok miatt a szegregáció kérdését is évtizedek óta vizsgálják a kutatók, mint amely jelenség az etnikai kisebbségi csoportok, benne a romák társadalmi helyzetét is több területen meghatározza, így a lakhely, a munkahely és az iskola esetében. A magyarországi kutatások részletesen feltárták a szegregációs folyamatok sajátosságait és megjelenési módozatait az iskolarendszer működésében (Kertesi–Kézdi 2004, 2012; Radó 2007).

Az utóbbi években az inklúzió fogalma és gyakorlata mellett a felzárkóztatás fogalma és gyakorlata is terjed a magyar oktatási rendszerben, ami nagy vitát generál, egyik gyakori érv a gyakorlat ellen, hogy a szegregációs folyamatokat erősítheti (Györgyi 2015). Tanulmányomban az iskolai és társadalmi inklúzió megközelítésmódját fogadjuk el.

Korábbi kutatási eredményeink alapján a roma és a nem roma tanulók között az önbecsülésben tapasztaltunk szignifikáns különbséget, az

elfogadottság, támogatás és a kirekesztettség megélésében nem (Fónai–Hüse 2018; Fónai et al. 2018). Ez azt igazolja, hogy a vizsgált iskolákban és osztályokban nem érvényesül etnikai alapú kirekesztés, a roma tanulók alacsonyabb önértékelése mögött általánosabb társadalmi folyamatok húzódhatnak meg. Eredményeink azt mutatták, hogy az önbecsülést és az elfogadást jelentős mértékben alakítják az iskolai sikerek – ezek szubjektív észlelésében pedig nem érvényesült szignifikáns különbség roma és nem roma tanulók között. A tanulmányi eredmény más kérdés, e területen már jelentős különbségek vannak, és ez is alakítja az önbecsülést, az elfogadást és a kirekesztést. Ennek alapján megfogalmazható, hogy az iskola akkor tudja a kirekesztést csökkenteni, a befogadást (inklúziót) erősíteni, ha sikereket ad a tanulóknak, ami a pozitív önbecsülésen át erősíteni fogja a társas elfogadást is. A különbségek a két ország tanulói között abban fogalmazhatók meg, hogy a kárpátaljai, elsősorban roma identitású tanulók szüleinek iskolai végzettsége sokkal alacsonyabb, mint a magyarországi romáké, ami lényegesen alakítja a szülők iskolával kapcsolatos attitűdjeit és elvárásait, befolyásolva ezzel gyerekeik iskolai teljesítményét és a gyerekek által átélt, megtapasztalt osztálytermi társas folyamatokat és jelenségeket is (Cséke–Fónai 2018).

A vizsgálat módszere

A fókuszcsoportos interjúk egy nemzetközi kutatás részét képezik, melynek tárgya az iskolai inklúzió. A kutatás 2015-ben vette kezdetét, melynek keretében csaknem hétszáz tanulót kérdeztünk meg és 23 tanárt (fókuszcsoportos interjúval) Magyarországon, Lengyelországban és Ukrajnában.

A magyarországi fókuszcsoportos interjúk (Hajdúsámson, Nyíracsád és Nyíradony) 2015 őszén készültek, az ukrajnai (Nagydobrony) 2017 tavaszán – heterogén csoportokban zajlottak, pedagógusok körében. A beszélgetések részben strukturált formában készültek: a találkozó előtt összeállítottunk egy úgynevezett forgatókönyvet, amely tartalmazta a beszélgetésre betervezett főbb témákat. A tényleges beszélgetések során helyenként eltértünk a tervezett interjúvázlattól, de központi témánkat (iskolai, tantermi integráció, inklúzió és kirekesztés) minden esetben érintettük.

A vizsgálat helyszínei

A fókuszcsoportos interjúk két országban, négy településen készültek. Ezekben az iskolákban már elvégeztük a kvantitatív kérdőíves vizsgálatot korábban. A közös bennük, hogy magyar tannyelvű iskolák, amelyek tanu-

lói között egyre nagyobb számban vannak jelen cigány gyerekek. A pedagógusok és az iskola vezetősége egy olyan oktatási formát követ, mellyel lépést tarthatnak a településen felmerülő kihívásokkal.

Az általunk vizsgált magyarországi települések a debreceni agglomerációhoz tartoznak. Nyíradonyban a 2011-es népszámlálási adatok szerint a város lakosságának 93%-a magyar, 7%-a cigány nemzetiségűnek vallotta magát. A nyíradonyi Szent Mihály Általános Iskolát 2011-ben alapította a Hajdúdorogi Egyházközség. Nyolc évfolyamon 2-2 osztállyal működik. Az iskola adatai szerint a diákok 21%-a hátrányos helyzetű, 16,15 %-a halmozottan hátrányos helyzetű, a gyerekek 11%-a tanulási nehézséggel küzd. A roma tanulók száma az iskolában 108 fő, a tanulók 27,69%. Nyíracsád település lakosságának 96%-a magyar, 3%-a cigány nemzetiségűnek vallotta magát 2011-ben. A Szent Piroska Görögkatolikus Általános Iskola 2011-től működik szintén a Hajdúdorogi Egyházmegye fennhatósága alatt. Hajdúsámson egy közel 14 000 lakosú város. A II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola fentartója a Hit Gyülekezete Egyház. 2011-ben a népszámlálás adatai alapján a település lakosának 88,38%-a vallotta magát magyar nemzetiségűnek. A cigány nemzetiséghez tartozónak 629 fő vallotta magát, ami a település lakosságának 4,79%-a.

Nagydobrony az Ungvári járásban található, Kárpátalja legnagyobb magyarlakta községe. A 2001-es népszámlálási adatok szerint az állandó lakosság 5607 fő, ebből 400 fő (7,9%) cigány nemzetiségű (Braun et al. 2010:47). A Nagydobronyi Középiskola huszonkét osztállyal működik. Az elemi osztályok roma tanulói a református egyház által működtetett és finanszírozott épületben külön tanulnak, majd ötödik osztályba betagozódnak a középiskola megfelelő osztályába, és együtt tanulnak tovább a nem roma gyerekekkel. Ez az „iskola" a középiskola nem hivatalos leányintézményeként működik.

A vizsgálat eredményei

A fókuszcsoport-beszélgetés öt nagyobb téma köré szerveződött:

- Iskolarendszer;
- A megkérdezettek iskolájának programjai;
- A HH-tanulók integrációjának helyzete, az azt befolyásoló tényezők;
- Problémák;
- Változtatási javaslatok.

A felzárkóztatás egy régóta használt fogalom a közoktatásban, azonban jelentése nem pontosan definiált. A tanulók (a társadalom) többségétől

való lemaradás, elmaradás megszüntetését célzó tevékenységét értjük rajta. Célja – leginkább az iskola tudásátadó funkciójához kötötten, vagyis elsődlegesen a tudáshiányok pótlása révén – az adott társadalmi normáknak megfelelő iskolai végzettség elérése, másodlagosan a munkaerőpiacról való tartós kiszorulásnak és a periferikus társadalmi helyzet kialakulásának megakadályozása (Györgyi 2015). Magyarországon a „hagyományos" általános iskolai felzárkóztató programok már nem számítanak ritkaságnak, hiszen a normatív támogatás bevezetésével ezek kötelező jelleggel jelen vannak azokban az iskolákban, ahol nagy számban tanulnak roma gyerekek. Megvalósulásuk természetesen más-más keretek között s változó eredménnyel történik, hiszen nem mindenhol fektetnek hangsúlyt továbbra sem a gyerekek felzárkóztatására. Általában „korrepetálásként" működnek, sikerességük inkább „megkérdőjelezendő" (Labodáné–Romsits 2004) – bár konkrét kutatási eredmények egyelőre nem állnak rendelkezésre. Kárpátalján ezt a kötelező jelleget nélkülözve a pedagógusok maguk hozták létre azt az „oktatási formát", mely az előző kettő ötvözéséből jött létre. Ezek azon a közoktatási intézmények keretein belül működnek, ahol nagy számban vannak jelen roma tanulók, és a pedagógusok az állam által előírt oktatási formán egy picit változtatva – nem hivatalos kereteken belül – párhuzamos osztályokat hoznak létre, ahol külön foglalkozások formájában végzik a „felzárkóztatást". A roma felzárkóztatásnak van egy lehetősége, amely a kárpátaljai magyar anyanyelvű romák körében is néhány éve elérhető. Gondolok itt azokra a programokra, melyek főként „külső pénzekből", egyházi és alapítványi keretekből működnek. Ezek az intézmények abban is különböznek a közoktatási intézményektől, hogy az itt dolgozó pedagógusok hajlandók a cigány emberek másságát figyelembe venni és oktatásukat megpróbálják felvállalni. A Nagydobronyi Középiskola roma felzárkóztató programjai kizárólag a református egyház támogatásával és külföldi református alapítványok anyagi támogatásával valósulnak meg. Az iskola tanárai és a helyi vallási gyülekezet tagjai egy külön, taneszközökkel felszerelt épületben végzik az 1–4. osztályos roma gyerekek oktatását délelőtt és délután.

A vizsgált magyarországi iskolákban működő felzárkóztató ösztöndíjprogramok: Útravaló, MACI (magyar cigányok fejlesztése), Út a szakmaválasztáshoz, TAMOP, korrepetálások, tanulószoba, felsős napközi. Nyíracsádon tanoda létrehozását tervezik. A megkérdezett pedagógusok válaszaiból kirajzolódnak az iskolarendszer hiányosságai a roma társadalommal szemben. „*Vannak programok, de szerintem nem kielégítőek egyáltalán*…" (Hajdúsámson).

A hátrányos helyzet kifejezés több tudományterületen is előfordul, de talán a pedagógia használja a leggyakrabban. A család akkor hátrányos helyzetű, ha a gyermek szocializációs lehetőségei kedvezőtlenek. A gyermek maga akkor hátrányos helyzetű, ha társainál gyengébben felkészült arra, hogy meg tudjon felelni az iskolában a korcsoportjával szemben támasztott követelményeknek, mivel a gyermek adottságai, személyisége, nevelhetősége negatív irányban jelentős eltérést mutat a vele egy korcsoportban lévő gyermek adottságaitól, személyiségétől, nevelhetőségétől (Illyés 2000). A hátrányos helyzetet a következő külső tényezők befolyásolják: a szülők alacsony iskolázottsága, alacsony jövedelem, a család instabilitása, az eltartottak magas száma, a család nagysága, a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya, kisebbségi, etnikai helyzet (Papp 1997). A hátrányok ledolgozására a nagydobronyi iskola a többségtől való elkülönítést, a hátrányokkal küzdők számára szervezett speciális képzést alkalmazza és tarja célravezetőnek, míg a magyarországi oktatási intézmények a többséggel közös, de egyénre szabott pedagógiai támogatás mellett történő képzést tartja hatékonynak.

A rossz szociális helyzet, a korai érettség, a szülők iskolázatlansága, nyelvi hátrány, motiválatlanság – mindezek rámutatnak arra, hogy a cigány tanulók problémáit nem választhatjuk külön egymástól, mivel egymást erősítik, egymásból táplálkoznak. A vizsgált iskolák mindegyikében ugyanazokat a tényezőket említették a pedagógusok. Egyetlen kivételt azonban érdemes megjegyezni, ez a nyelvi hátrány. A vizsgált magyarországi iskolai közegben nem jelentkezik *(„Nálunk nyelvi probléma nincsen. Tehát a magyar nyelvet beszéli, viszont a szókincs biztos, hogy van, amit a családból hoznak, lemaradás”* – Nyíracsád), duplán kisebbségi közegben azonban igen („*A könyvben voltak képek, az volt a feladat, hogy beszéljünk a képről. Volt rajta egy nő, aki a mosógépet kapcsolja be és egy kislány, aki porszívózik. Se a mosógépet, se a porszívót nem ismerte, de még azt is el kellett magyaráznom, hogy mi az, hogy bekapcsolni egy gépet. Nekik ilyenek nincsenek, nekik áram sincs a házba.” „Nem tudják megkülönböztetni a hosszú és a rövid magánhangzókat.”* – Nagydobrony). A nyelvi hátrány kiküszöbölésének legfontosabb állomása az óvoda lehetne: ha ugyanis egy roma tanuló a magyar nyelv alapos ismerete nélkül érkezik meg az első osztályba, már nehezebben tudja behozni a lemaradását.

Pedagógiai közhelynek számít, hogy a gyerekek oktatásának eredményességét sok egyéb tényező között a család és az iskola kapcsolata is befolyásolja. A cigány gyerekeket nagy létszámban oktató iskolákban is

alapvető fontosságú, hogy a pedagógus jó kapcsolatot alakítson ki a szülőkkel, aminek az a feltétele, hogy a szülők elfogadják a pedagógusokat (Liskó 2001). Forray (1997) szerint a család az egyetlen hely, amely a gyerekek pozitív énképének megerősítését szolgálja: az iskola csak akkor lehet eredményes, ha ahelyett, hogy rivalizálna a családdal, és megpróbálná szembefordítani a gyereket a hagyományokkal, inkább az otthonról hozottakra építene. Ez az elképzelés kiválóan megvalósul az általunk vizsgált iskolákban: „*Tanácsot adunk a szülőnek, hogy konkrétan otthon hogyan foglalkozzon a gyerekekkel! Tehát ahogy az előbb a kolleganő is említette, én azt mondom, hogy itt tényleg olyan sok segítséget kapnak a szülők, hogy lassan már majdnem annyit foglalkozunk velük, mint a gyerekekkel. Annyira egészen a konkrét szintre megyünk le, hogy például én most éppen azt írtam fel az egyik anyukának, hogy mindennap mosogatás közben beszéljenek valamiről, amit a gyerek hallott a tv-ben, a rádióban, utcán, bárhol, és az anyuka visszakérdez arra, amit a gyerek beszél. Ez szövegértelmezés. Tehát ennyire konkrétan* (Nyíracsád)”.

A továbbtanulási ambíciókat gyengíti a cigány gyerekek korai felnőtté válása és korai szexuális érdeklődése. A középiskolás korú cigány gyerekek a tradíciók szerint már családalapításra érettnek számítanak. Különösen gyakori a lányok esetében (akiktől a tradicionális közösségek hagyományosabb szerepkövetést várnak el), hogy terhesség vagy családalapítás miatt szakítják meg a középiskolai tanulmányaikat (Liskó 2002). Az iskoláskorban fellépő terhességről nem tettek említést a pedagógusok, azonban a nevelési folyamat egy igen erős visszahúzó erejeként jelen volt a korai érettség az interjúk mindegyikében.

A szakértők között nincs egyetértés a cigány gyerekek tanulási motivációját illetően: vannak, akik úgy vélik, hogy a tanulók motiválatlansága már a családi körben kialakul, mert az iskolában megszerezhető tudás értéke a romák körében alacsony – s a munkanélküliség hatására még inkább leértékelődött –, és vannak, akik szerint a gyerekek a sorozatos kudarcok és az idegenség élménye következtében az iskolában válnak motiválatlanná. A gyermek teljesítményének családi körben való elismerése, a dicséret erősíti a motivációt, ehhez azonban a felismerés szükséges, hogy a tanulásba fektetett pénz és energia a későbbiekben megtérül, hogy a tanulás érték. Az interjúkból azonban kiderül, hogy a vizsgált tanulói közegben a szülők részéről ez a felismerés még hiányzik.

Ezen felismerés hiánya szorosan összekapcsolódik az iskolázottság hiányával. Azért nem tudnak értékként tekinteni a tanulásra, mert az ők

életükben nem volt jelen. *„A szülők kilencven százaléka írástudatlan, akkor, hogy segítene a házi feladatban? A maradék tíz százalék pedig olyan szinten van, mint a gyermek, aki mondjuk az iskolában amit megtanul…segíteni házi feladatban, írásban, olvasásban nem igazán tudnak a gyereknek és szégyellik* (Nagydobrony).

Megoldási javaslatok

A változtatási javaslatok az interjúk minden fázisában jelen voltak. A kérdésre adott válaszok három nagyobb tárgy köré csoportosultak:

- a tanterv megváltoztatása, a pedagógusnak nagyobb mozgástér biztosítása;
- a pedagógushallgatók szakmai gyakorlatának növelése és a gyakorló iskola más szempontú megválasztása;
- a pedagógusok leterheltségének feloldására pedagógiai asszisztensek, szakemberek bevonása az oktatási-nevelési folyamatba.

Szinte mindegyik pedagógus egyetért abban, hogy a roma gyerekeknek egy egészen más tantervet kell összeállítani. A vizsgálatban részt vevő magyarországi pedagógusok több időt szánnának egyes témakörök elsajátíttatására, az ukrajnai pedagógusok pedig a kötelező tantárgyakat kiegészítenék különböző készségeken alapuló tárgyak tanításával (kosárfonás, mezőgazdasági alapismeretek, több tánc és zene), melyekben igazán jónak érezhetik magukat a roma gyerekek. A válaszok mindenhol megegyeztek abban, hogy kevesebbet kellene tanítani, de alaposabban. A pedagógusnak legyen joga eldönteni, hogy melyik témakörre szán pluszórát és melyiktől tudja ezt elvenni.

A pedagógushallgatók a válaszadók szerint nagyon gyakran elit iskolákban töltik a gyakorlatuk idejét, így mikor bekerülnek egy olyan iskolába, ahol nem tehetséggondozás folyik, nem tudják, vagy csak nehezen tudják megállni a helyüket.

Magyarországon egy pedagógus heti 26–32 óra közötti kötött munkaidővel rendelkezik. Ez a megkérdezett pedagógusok mindegyike szerint sok. *„És amit én feltétlenül csökkentenék (pláne hogy ennyire sok a hátrányos helyzetű vagy éppen a különleges figyelmet igénylő gyerek), én nem engedném meg a pedagógusoknak a 26 órát! Tehát ez egy nagyon elhibázott gondolat! A pedagógus személyiségével nevel. Egy agyonterhelt, földbe vert pedagógus nem tud normálisan dolgozni! Tehát ezt szigorúan… És akkor pont ezen az úton elindulva, hogyha a pedagógus túlterhelt, a gyerek is túlterhelt" (Nyíracsád).* Ilyen helyzetekben nagyon nagy szerepe és fon-

tossága van a pedagógiai asszisztensnek és a speciális szakembereknek, akikből még többre lenne szükség az iskolákban.

Nagydobronyban ez nem került szóba. Ukrajnában egy pedagógus heti óraszáma 18 óra. Azonban a speciális szakemberek (gyógypedagógus, pszichológus, logopédus) teljesen hiányoznak az iskolákból.

Összefoglalás

Dolgozatomban négy fókuszcsoportos interjú alapján vizsgáltuk az inklúzió tárgykörét. Az interjúk két országban készültek. Az összehasonlításnál a kulturális különbségeket és az oktatási rendszer másságát is figyelembe kell vennünk, arra voltunk kíváncsiak, hogyan jelenik meg a hátrány kisebbségi, illetve többszörös kisebbségi közegben, és milyen kompenzáló tevékenységgel lépnek fel ilyen helyzetben a pedagógusok.

A magyarországi három általunk felkeresett iskolában az integráció az együttnevelésben valósul meg tanórán belül, míg az ukrajnai középiskolában a külön tanórai oktatást vallják az egyetlen járható útnak. Az oktatási-nevelési folyamat alatt fellépő problémák után a pedagógusok változtatási javaslataira voltunk kíváncsiak.

Miles szerint az integrációt akadályozó legfontosabb tényezők a negatív attitűdök, az érdektelenség, tájékozatlanság, merev rendszer (Miles 2000, Némethné 2009). A továbblépéshez az iskola komplex fejlesztése szükséges, ami a felülről jövő kezdeményezések mellé az alulról jövő folyamatokat is becsatornázza, a negatív mozgatókat felismerve képessé válhat azok kiküszöbölésére, hatékony változások megvalósításával. Ideális esetben az integráció inklúzió formájában valósul meg (Réthy 2002), ahol az iskola és az összes szereplője mint rendszer felkészült az integráció megvalósítására (Zolnai et al. 2016).

Hivatkozott irodalom

Braun L.–Csernicskó I.–Molnár J. (2010)*: Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján.* PoliPrint Kft., Ungvár.

Cséke K.–Fónai M. 2018: *A kezdet kezdetén. Kárpátaljai roma tanulók az iskolában.* In: Torgyik J. (szerk.): Néhány társadalomtudományi kutatás és innováció, Komarno

Csepeli Gy.–Neményi M. (1999): *A toleranciára nevelés esélyei*. Educatio.

Fónai M.– Hüse L. (2018)*: Roma tanulók és az iskola: befogadás és kirekesztés*. In: Endrődy -Nagy O.–Fehérvári A. (szerk.): Innováció, kutatás, pedagógusok. HERA Évkönyvek V. Magyar Nevelés-és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest. pp. 600–610.

Fónai, M.–Hüse, L.–Balogh, E.–Toldi, A. 2018: *School integration, inclusion and exclusion: experiences of empirical researches.* Studia Ciganorum

Forray R. K. (1997): *Az iskola és a cigány család ellentétei*. (Hipotetikus modell), Kritika, 1997/7.

Forray R. K.–Hegedűs T. A. (1998): *Cigány gyermekek szocializációja,* Aula.

Györgyi Z. (2015): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Hüse L.–Molnár E. (2017): *Fiatal felnőttek iskolai és társadalmi inklúziójának támogatása*. Evangélikus Roma Szakkollégium, Nyíregyháza.

Illyés S. (2000): *Rendszerfunkciók és hátrányok helyzete.* In. Hoffmann R. szerk: Hátrány, kudarc, leszakadás a közoktatásban. Országos Köznevelési Tanács az 1999. évről. OM, OKTN, Budapest 35–45.

Kertesi G. – Kézdi G. (2012): *Residential segregation, local policies, and school segregation in 100 Hungarian towns.* Roma Educational Fund. manuscript.

Kertesi G. – Kézdi G. (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. (Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 2004/7)

Kovách I. (2017): *Társadalmi integráció. Az egyenlőtlenségek, az együttműködés, az újraelosztás és a hatalom szerkezete a magyar társadalomban.* Belvedere Meridionale, Szeged.

Kőpatakiné Mészáros M. (2004): *Táguló horizont. Pedagógusok az együttnevelésről.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Labodáné Lakatos Sz.–Romsits A. (2004): Utak a cigány gyermekekhez. Felzárkóztató programok a cigány/roma gyerekek oktatásában. In. Chonoky Gy. (szerk.): *Kisebbségkutatás.* Budapest.

Liskó I. (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In: *Iskolakúltúra, Romák és oktatás*. Pécs.

Liskó I. (2002): Cigány tanulók a középfokú iskolákban. In: *Új Pedagógia Szemle*.

Miles, S. (2000): *Overcoming Resource Barriers: the challenge of implementing inclusive education in rural areas. Symposium on Development Policy*. Gustav Stresemann Institute, Bonn, Germany, October 27–29.

Némethné Tóth Á. (2009): *Tanári attitűdök és inkluzív nevelés.* Magyar Pedagógia 1009. évf. 2. szám. pp. 105–120.

Papp J. (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. In: *Educatio,* 1.

Radó P. (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. In: *Esély*. 4. pp. 24–36.

Réthy E. (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. In: *Magyar Pedagógia.* 102. 3. sz. pp. 281–300.

Semsei I.–Kovács K. (2016): *Inkluzív nevelés – inkluzív társadalom.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Zolnai E.–Balogh E.–Barnucz N.–Fónai M.–Hüse L. (2016): Lehetőség, kihívás vagy akadály? A közoktatás integrációs feladatai – nemzetközi kitekintés és magyarországi helyzetkép. In: *Különleges Bánásmód*, 2. évf. 2. pp. 5–21.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLŐDÉSÉNEK SAJÁTOSSÁGAI KÁRPÁTALJÁN A XVIII. SZÁZAD VÉGE ÉS A XX. SZÁZAD ELSŐ FELE KÖZÖTT A LEVÉLTÁRI FORRÁSOK ALAPJÁN

Csoóri Zsófia

Munkácsi Állami Egyetem
csoori.zsofia@gmail.com

Abstract

The topicality of the research is predetermined, first of all, by the necessity to improve the quality of pedagogical education in the light of intensification of globalization processes of integrated European educational sphere; secondly, by the peculiarities of improving training of pedagogical staff in a polyethnic region under the conditions of unified state educational policy. The objectivity of historical and pedagogical research is provided for by the study of documentary and fact-based materials from the State Archives of the Transcarpathian region (Beregszász) that include information on the establishment and development of professional training of primary school teachers in Transcarpathia under the conditions of change of state government and territorial belonging of the region in the historical period under study.

Key words: *pedagogical education, Transcarpathia, archive sources.*

Absztrakt

A kutatás időszerűségét indokolja elsősorban a pedagógusképzés minőségének javítása az egységes európai oktatási rendszernek megfelelően; másodsorban a pedagógus szakemberek képzésének tökéletesítése egy soknemzetiségű régióban az állami oktatáspolitika követelményeinek figyelembe vételével. A kutatás neveléstörténeti objektivitását biztosítják a Kárpátaljai Állami Levéltárból (Beregszász) származó dokumentumok, tartalmazva azokat az információkat, amelyek a kárpátaljai pedagógusképzés létrejöttét és a különböző állami irányítás és területi hovatartozás körülményei közötti fejlődését tükrözik a vizsgált időkeretben.

Kulcsszavak: *pedagógusképzés, Kárpátalja, levéltári források.*

A témaválasztás indoklása. A globalizációs folyamatok felgyorsulása, az információs társadalom rohamos fejlődése megteremtette az oktatási rendszer, különösképpen a pedagógusképzés átalakítását. Kutatásunk célszerűségét a modern pedagógusképzésben tapasztalt ellentmondások igazolják, azaz a szakképzésre vonatkozó növekvő követelmények és az azok megvalósulása közötti hiányosságok, melyeket az oktatási innovációs folyamatok integrációja és a neveléstörténet vívmányai befolyásolnak; az alsó tagozatos tanítók kompetens képzésének igénye és a nemzetiségi régió sajátosságainak figyelembe vétele során jelentkező problémák összehangolása. Különösen időszerű ebben a vonatkozásban a Kárpátalján, Ukrajna egyik soknemzetiségű régiójában folyó pedagógusképzés történeti retrospektív tanulmányozása.

A neveléstörténeti kutatások objektivitását biztosítják a levéltári források, amelyek fontos információkkal szolgálnak a Kárpátalján létrejött pedagógusképzésről. A történelmi-földrajzi változások figyelembe vételé-

vel, amelyek a XVIII. század vége és a XX. század első fele között végbement történéseket tartalmazza, és a levéltári források alapján, amelyek a kárpátaljai pedagógusképzés kialakulását vizsgálja, korszakolásra került sor. I. korszak – a pedagógusképzés létrejötte és fejlődése abban a történelmi korszakban, amikor Kárpátalja a Habsburg Birodalomhoz (Osztrák Császársághoz), az Osztrák–Magyar Monarchiához tartozott (a XVIII. század vége és a XX. század kezdete között); II. korszak – a pedagógusképzés átalakítása a két világháború közötti időben (1919–1939 között); III. korszak – a pedagógusképző intézmények működése Kárpátalján a magyar fennhatóság idején (1939–1944 között).

Az utóbbi évtizedek kutatásainak és publikációinak elemzése. A kárpátaljai neveléstörténet számtalan tanulmány tárgyát képezi. Foglalkoztak ezzel a kutatási területtel: Bohiv A., Dráviczki S., Fedinec Cs., Fizeshi O., Himinec V., Hodánics P., Homonnai V., Ignát A., Mágocsi P. R., Oficinszkij R., Roszul V., Szaharda V., Talapkánics M., Zadorozsnij V. és mások.

A kutatás célja abban rejlik, hogy rávilágítsunk és elemezzük a XVIII. század vége és a XX. század első fele között Kárpátalján létrejövő pedagógusképzés alapvető tendenciáit és jellemzőit levéltári források alapján.

A kutatás eredményei. A kárpátaljai pedagógusképzés létrejöttének és fejlődésének első korszaka arra a periódusra esik, amikor a terület a Magyar Királysághoz tartozott, Európa egyik legnagyobb állama, a Habsburg Birodalom részeként. A Habsburg monarchia kormányzata a XVIII. század végén felismerte, hogy csak átfogó reformokkal tud felzárkózni a legfejlettebb nyugat-európai államokhoz.

Az oktatásban történő változtatásokat a Habsburg Birodalomban Mária Terézia (Maria Theresia Walburga Amalia Christina, 1717–1780) kezdeményezte, aki kijelentette, hogy az oktatás az állam előjoga. A császárnő meghívta Németországból Johann Ignaz von Felbigert (1724–1788), aki az 1774. év folyamán német mintára kidolgozta az osztrák népiskolák reformtervét. Ez a tervezet az *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämmtlichen kaiserlich-königlichen Erbländern. Wien. 1774* című munkájában jelent meg, amely a magyar népoktatás megújításának is alapjául szolgált (Szakál 1934).

1777. augusztus 22-én Mária Terézia kiadta a magyarországi oktatásügy átfogó szabályozását jelentő *Ratio Educationis totiusque Rei Literariae per Regnum Hungariae et Provincias eidem adnexas.* Tomus I.

Vindobonae. Typis Joan. Thom. Nob. de Trattnern. MDCCLXXVII (magyar elnevezése: *A nevelés- és oktatásügy rendje Magyarországon és kapcsolt tartományaiban.* I. kötet. Bécsben. Nemes Trattnern János Tamás, Ő Cs. Kir. Szent Felségének Nyomdásza és Könyvkiadója Betűivel. 1777) (Friml 1913). Szerzői: Ürményi József (1741–1825), az udvari kancellária tanácsosa; Tersztyánszky Dániel (1730–1800), levéltáros, könyvtáros, lapszerkesztő; Makó Pál (1723–1793), matematika- és fizikaprofesszor; Kollár Ádám (1718–1783), jogász, történész és nyelvész, a Bécsi Udvari Könyvtár igazgatója (Fináczy 1902; Kardos–Kelemen 1996).

A felvilágosult abszolutizmus politikai szellemében a reform fő feladata az analfabetizmus felszámolása, a lehető legtöbb gyerek bevonása az oktatásba. Az oktatás rendszere, amely eddig az egyháznak volt alárendelve, első alkalommal kerül az állam fennhatósága alá.

A *Ratio* lerakta a polgári tanügyigazgatás állami szervezetének alapjait. Magyarország 9 iskolai tankerületre volt felosztva. A tankerületek székhelye (11.§): Buda, Pozsony, Besztercebánya, Győr, Pécs, Kassa, Ungvár, Nagyvárad, Zágráb. A tankerület élén a tankerületi királyi főigazgató állt («Regii provinciales studiorum directores»), munkáját a népiskolai tanfelügyelő segítette (Friml 1913). Minden tankerületben «normál» négyosztályos iskolák jöttek létre, amelyek például szolgáltak más népiskolák számára, ugyanakkor gondoskodtak a tanítók képzéséről is (Friml 1913, Kiss 1881). A népiskolai tanítók képzése néhány hónapig tartott, és speciális szakvizsgák letételével fejeződött be (Kiss 1929, 24).

1782-ben az állami vezetés csökkentette Magyarországon a tankerületek számát hatra. A tankerületek székhelye: Buda, Pozsony, Kassa, Besztercebánya, Győr, Zágráb. Ez az adminisztrációs felosztás 1850-ig volt érvényben (Mészáros–Német–Pukánszky 2003). Kárpátalja a kassai tankerülethez tartozott.

Kárpátalján a tanítóképzés a népiskolák számára Bacsinszky András (1732–1809) munkácsi görögkatolikus püspök kezdeményezésére indult el (KÁL, F. 151, op. 5, od. zb. 558, folio 2; Kaminszky 1894). 1793-ban Popovics Demeter tanítót helyezik Ungvárra azzal a céllal, hogy szervezze meg a tanítók képzését a népiskolák számára. Idővel Popovics Demeter lesz a «normál» iskola első igazgatója. A tanfolyam öt téli vagy nyári hónapig tart (Kaminszky 1894, Kiss 1929). 1805-ben Popovics Demetert kinevezik a kassai tankerület tanfelügyelő helyettesének (Kaminszky 1894).

1806. november 4-én I. Ferenc császár (Franz Joseph Carl von Habsburg-Lothringen, 1768–1835), aki 1792-ben lépett trónra, kiadatta a

második *Ratio Educationis*-t. A rendelet hat tankerületet jelölt ki: Buda, Pozsony, Győr, Kassa, Besztercebánya és Zágráb székhellyel; lehetőség nyílt az anyanyelvi oktatásra (Kardos–Kelemen 1996). A kárpátaljai oktatási intézményeket továbbra is Kassa felügyelte.

1808–1831 között tanfelügyelő helyettes (Pro-Inspector), 1831–1835 között pedig tiszteletbeli tanfelügyelő (Emeritus Pro-Inspector) Kricsfalusy György (KÁL, F. 151, op. 9, od. zb. 1408, folio 6). 1835-től Kricsfalusy Györgyöt követi Lucskay Mihály (1789–1843), történész, nyelvész, művészeti, oktatási és egyházi személyiség, aki 1838-ig gondoskodott a tanítóképzőről.

1839-ben az ungvári tanítóképző igazgatójának Csurgovics Jánost (1791–1862) nevezték ki, aki jelentős szerepet játszott az iskola szervezésében, valamint a tanítók képzésében a népiskolák számára. Rendelkezik az első intézményi pecsét elkészítésének érdekében, melyen Magyarország címere szerepel latin felírással: Sigillum gr. cath. Scholae Praeparand. Ungvariensis 1841 (a szerző fordításában: A görögkatolikus tanítóképző pecsétje. Ungvár 1841) (Kaminszky 1894). 1834-ben az öthónapos tanfolyamot tízhónapos váltotta fel (Kaminszky 1894). Az 1843–44. tanévben a képzés – a királyi katolikus tanítóképzők mintájára – kétéves. A Helytartótanács 1844. május 9-én kelt 14698 sz. rendelete jóváhagyta a kétéves képzést az ungvári tanítóképzőbe (KÁL, F. 151, op. 9, od. zb. 1408, folio 17).

Az 1845-ben megjelenő iskolarendszer (Systema Scholarum) a tanítóképzést két évfolyamúra emeli, de meghagyja továbbra is a fő elemi iskolák kötelékében (Szakál 1934). 1845-ben hivatalosan magyar lett az ügyvitel nyelvezete a latin helyett; a latin volt eddig az időpontig érvényben a dokumentáció nyilvántartására (Kaminszky 1894). 1861-ben a kormányzat a német nyelvet igyekszik bevezetni, és csak azon oktatóknak hajlandó fizetni, akik németül tanítják tantárgyukat. Tiltakozásul a rendelet ellen 1861. november 26-án Csurgovics János lemond tisztségéről. 1862. szeptember 18-án Lichvártsik Mihály (Kaminszky 1894) teológiatanárt nevezik ki igazgatónak.

Az 1867-es kiegyezés új alapokra helyezte az Osztrák-Magyar Monarchián belül Ausztria és Magyarország kapcsolatát, s ugyanakkor eléggé tág teret biztosított a magyar közoktatás korszerűsítéséhez.

Az országgyűlés 1868 őszén tárgyalta és elfogadta Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter javaslatát a népoktatás korszerűsítéséről, amely úgy vonult be a történelembe, mint az 1868. évi XXXVIII. számú törvény, azaz a népoktatási törvény (Lévay–Morlin–Szuppán 1893). E do-

kumentum biztosította a népiskolák mellett a tanítóképzés törvényi szabályozását. Báró Eötvös József tanítóképzője önálló szakiskolaként jelenik meg. A neveléstörténészek véleménye szerint az Eötvös József 1868. évi XXXVIII. számú törvény elfogadásával Magyarország megelőzte Európa számos országát.

A vizsgált időben Kárpátalja területén három tanítóképző működött: Ungváron a görögkatolikus tanító- és tanítónőképző intézetek; Munkácson állami tanítóképző intézet.

Az Ungvári Királyi Görög Katolikus Éneklész- Tanítóképezde 1872-ben a népoktatási törvény szellemében felemelte a képzés időtartamát három esztendőre (A vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministernek a közoktatás 1872. évi állapotáról szóló s az országgyűlés elé terjesztett jelentése 1874). 1883-ban Drohobeczky Gyula igazgatása alatt az intézet mellett megszervezték a gyakorlóiskolát is. 1899-ben Kaminszky Géza igazgatása alatt a kántortanítóképző-intézet lett négy évfolyamúvá (Kaminszky 1899).

Az Ungvári Görög Katolikus Tanítónőképző Intézetet 1902. szeptember hó 14-én nyitotta meg ünnepélyes keretek között Firczák Gyula Munkácsegyházmegyei püspök. Addig a tanítónőjelöltek külön miniszteri engedéllyel az Ungvári Királyi Görög Katolikus Kántortanítóképző Intézetben magánúton vizsgáztak s ugyanott tették le a tanítóképesítő vizsgát is. A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi minisztérium azonban 1900-ban, 46781. sz. alatt külön szabályzatot adott ki a tanítóképesítő vizsgákra vonatkozóan, melynek 4. pontja kimondja: «Magánúton készülő jelöltek csak a nemüknek megfelelő intézetnél tehetnek vizsgát a vallás- és közoktatásügyi miniszter engedélye alapján» (Csurgovich é. n.).

Nyilvánossági jogát már megnyitása évében megkapta. Ez az intézet a hét vármegyére kiterjedő egyházmegye görögkatolikus népiskoláit látta el tanítónőkkel. Élén Kaminszky Géza, az Ungvári Királyi Görög Katolikus Kántortanítóképző Intézet igazgatója állt. A képző 1912. szeptember 1-ig váltakozó rendszerű, két évfolyamú volt, majd ettől kezdve négy évfolyamú, és ez az időszak a második igazgató, Melles Gyula tb. kanonok nevéhez fűződött.

1914-ben Munkácson megnyílt a Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet (KÁL, F. 1551, op. 2, od. zb. 18, folio 5). Az intézet alapításában Nedeczey János, a Bereg vármegyei Magyar Közművelődési Egyesület tagja kiemelkedő szerepet játszott. Az intézmény első igazgatóját, Szondi Jánost, 1914. június 11-én nevezték ki, aki addig a Kiskunfélegyházi Állami Tanítóképző Intézet rendes tanára volt (Szondi 1915).

Az első világháború idején Kárpátalja mindhárom pedagógiai intézményében folyt az oktatás.

A trianoni békeszerződés (1920. június 4.) értelmében Kárpátalját Csehszlovákiához csatolták. A Csehszlovákiához csatolt területeken az összes állami magyar tanítóképző intézet megszűnt, ill. szlovák tannyelvűvé vált. A munkácsi áll. képzőben ennek megfelelően 1919-től megszüntették a magyar nyelvű oktatást (KÁL, F. 1551, op. 2, od. zb. 39, folio 1). Az ungvári görögkatolikus fiú- és leányképzőben 1921-től ruszin nyelven tanultak, s ilyen tanítási nyelvű népiskolába nyertek képesítést. Aki magyar tanítási nyelvű népiskolában akart tanítani, annak rendszeresen kellett hallgatnia magyar nyelvi órákat is, amely a két ungvári intézetben egyébként nem volt kötelező tárgy.

1939–1944 között a háborús európai helyzetben Kárpátalja újra magyar fennhatóság alá került. A munkácsi állami és a két ugvári görög katolikus képzőben az 1938–39-es tanévben beindultak a líceumi osztályok az 1938:XIII. tc. értelmében.

A második világháborút követően Kárpátalját a Szovjetunióhoz csatolták, és ezzel egyúttal a pedagógusképzés egy új történelmi korszaka kezdődött el.

Összefoglalás

A XVIII. század vége és a XX. század első fele közötti kárpátaljai pedagógusképzés fejlődésének vizsgálata lehetőséget nyújtott konkrét következtetések megfogalmazására. Kárpátalja olyan régió, amely Kelet- és Nyugat-Európa határán terül el. Történelme során sokféle politikai, gazdasági, kulturális, oktatási változást ért meg. Mindez rányomta bélyegét az oktatási rendszerre, valamint a szakképzésre is. Az eddigi kutatás eredményei bizonyítják, hogy Kárpátalján a tanítóképzés a megjelölt időszakban három fejlődési szakaszon ment keresztül. A vizsgált időszakban területünkön három intézmény foglalkozott tanítóképzéssel: két tanítóképző Ungváron (férfi és női), mely a Munkácsi Görög Katolikus Egyházmegyéhez tartozott, és egy állami tanítóképző intézet Munkácson.

A kutatás bizonyítja, hogy Kárpátalján a pedagógusképzés evolúciója a XVIII. század vége és a XX. század első fele között az akkori európai oktatási folyamat szerves része volt.

Levéltári források

Kárpátaljai Állami Levéltár (KÁL), beregszászi részleg

Rövidítések és jelentésük:

F. – fond

op. – opisz (a levéltári egységek regesztáinak nyilvántartási könyve)

od. zb. – odinica zberihannya (levéltári egység)

folio – ukránul: árkus = lap

KÁL, F. 151 (A munkácsi görög katolikus püspökség anyagai, Ungvár), op. 5, od. zb. 558, folio 5.

KÁL, F. 151, op. 9, od. zb. 1408, folio 28.

KÁL, F. 1551 (A Munkácsi Állami Tanítóképző, Munkács), op. 2, od. zb. 18, folio 8.

KÁL, F. 1551, op. 2, od. zb. 39, folio 3.

Hivatkozott irodalom

A vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministernek a közoktatás 1872. évi állapotáról szóló s az országgyűlés elé terjesztett jelentése 1874. Budapest, Nyomatott a Magyar Királyi Egyetem Könyvnyomdában.

Csurgovich Gy. mb. igazgató (összeállította) é. n.: *Az Ungvári Gör. Kath. Leányliceum-Tanítónőképző Intézet és vele kapcsolatos Gyakorló Népiskola évkönyve az 1938/39. iskolai évről. Az intézet fennállásának 37-ik évében.* Ungvár, Unio-Miravcsik Gy. Könyvnyomdájában.

Fináczy E. (1902): *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában.* II. kötet: 1773–1780. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.

Friml A. (fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta) (1913): *Az 1777-iki Ratio Educationis.* Pedagógiai Könyvtár. I. kötet. Kornis Gy. (szerk.). Budapest, Kath. Középiskolai Tanáregyesület.

Kaminszky G. (1894): *Emlék-album az Ungvári Kir. Gör. Kath. Éneklész-Tanítóképezde 100 éves fennállásának jubileumára 1893–94-ik tanévben.* Ungvár, Jäger Bertalan Könyvnyomdája és Könyvkötészete.

Kaminszky G. igazgató (közli) (1899): *Az Ungvári Kir. Gör. Szert. Kath. Éneklész-Tanítóképezde értesítője az 1898–99. tanévről.* Ungvár, nyomatott a «Sz. Baziltársulat» Könyvnyomdájában.

Kardos J. – Kelemen E. (1996): *1000 éves a magyar iskola (996–1996).* Balogh L. (szerk.). Budapest, Korona Kiadó Kft.

Kiss Á. (1881): *A magyar népiskolai tanítás története.* I. füzet. Budapest, Franklin-Társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda.

Kiss J. (1929): A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. *Magyar Tanítóképző,* 1. pp. 22–35.

Lévay F. – Morlin E. – Szuppán V. (1893): *A magyarországi népoktatásügy, kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása*. I. Kisdedóvás és népoktatás (elemi, felső nép- és polgári iskolák). Budapest, az Eggenberger-féle könyvkereskedés kiadása (Hoffmann és Molnár).

Mészáros I.–Németh A.–Pukánszky B. (2003): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Budapest, Osiris Kiadó.

Szakál J. (1934): *A magyar tanítóképzés története.* Budapest, Hollóssy János Könyvnyomtató.

Szondi J. (1915): *A Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet I. értesítője az 1914–15. iskolai év.* Munkács, Grósz testvérek Könyvsajtója.

AZ ALTRUIZMUS MEGJELENÉSE ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEK KÖRÉBEN

Csopák Éva

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
csopakeva@gmail.com

Abstract

This research is devoted to the study of altruism of preschool children. Its first part involves the analysis of literature in this subject. The second part presents the empirical research in my paper. It involves the methods of the research, the characterization of the examined groups and the results.

In my opinion the most effective method in this research is the observation. In my paper I will apply that. I'm observating the children in two groups in the kindergarten №18, in the town of Beregszász (Berehove). I have observed (3–4 y.o.) and (6–7 y.o.) children and how well they meet the criteria of altruism.

I have two hypotheses: the presence of altruism does not depend on the age of children; the theories that kids are all selfish and refutable (based on the theories and researches which have been collected by Zahn-Waxler, C. and Radke-Yarrow, M.).

Key words*: altruism, empathy, kindergarten, preschool children, helping, selfishness.*

Absztrakt

A tanulmány témája Az altruizmus megjelenése óvodáskorú gyermekeknél. Először egy rövid szakirodalmi áttekintést mutatok be, melynek segítségével átláthatóbbá válik az altruizmus fogalma.

Majd a továbbiakban a gyakorlati részt láthatjuk, melyben a vizsgálat menetének leírása jelenik meg. Ebben taglalom kutatásom módszeré(i)t, a vizsgált csoportok jellemzését, valamint a létrejött eredményeket.

A vizsgálat, mely a megfigyelés módszerével valósult meg, a Beregszászi 18. Számú Bölcsőde-Óvodában történt. Kis- és nagycsoportos gyerekeket figyeltem meg, és azt, hogy mennyire felelnek meg az altruizmus kritériumainak.

Két hipotézis alakult ki a kutatással kapcsolatosan: az altruizmus megléte nem korfüggő; valamint azon elméletek, melyek a gyermeket, mint önző lényt említik, megcáfolhatóak (Zahn-Waxler,C. és Radke-Yarrow,M: „Az empátiás törődés eredete" című kiadványban összegyűjtött kutatások alapján).

Kulcsszavak: *altruizmus, empátia, óvoda, gyerekek, segítségnyújtás, önzés.*

Az altruizmus fogalma

Az altruizmus szó köznyelvi jelentése önzetlen, jótékony, emberszerető tett, vagy ilyen személy, de beszélhetünk altruista szellemről, illetve magatartásról is (Pusztai–Gerstner 2006).

Az altruizmus mint tudományos fogalom, először Comte elmondásában jelent meg, és a XIX. század elejére tehető. Az olasz altrui (másik) szóból ered, melyből már következtethetünk is a jelentésére, hogy mások előtérbe helyezése a fontos. Comte úgy vélte, hogy az altruizmus egyenlő az önzetlenséggel, valamint ellentétes az egoizmussal. Az altruizmust vallási fogalomnak tekinti, mégpedig a humanitás vallásaként. Úgy gondolta, hogy a pozitív stádiumban a tudomány hatására az önzés helyét az önzetlen szeretet, a társadalom iránti odaadás veszi át. Ebben az esetben a másokért való élet mint magatartás legfőbb célja nem az egyéni boldogság megtalálása, hanem az emberiség mint egész iránti érdek nélküli odaadás lesz.

Annak érdekében, hogy az altruizmus uralmát előmozdítsa, Comte vallást is alapított, ahol az istenséget egy absztrakció, az emberiség helyettesítette (Vályi 2009).

Napjainkban sok tudományterület foglalkozik az altruizmus kérdésével, mind az embereknél, mind az állatoknál. Sok fogalom jelenik meg, melyek keverednek a különböző elméletekben. Altruizmus mint ajándékozás, önzetlen segítségnyújtás, proszociális viselkedés, kooperáció.

Mindenkiben felmerül a kérdés, hogy létezik-e egyáltalán tiszta altruizmus. Hiszen a segítő is jó szándékú viselkedést kap cserébe, vagy más pszichés haszonra tesz szert. Piliavin és Charng három típusú altruizmust különböztet meg:

- „hardcore" altruizmust (pl. altruista öngyilkosság)
- evolúciós altruizmust (pl. vészhelyzetben megfigyelhetı impulzív reakció)
- komplex altruizmust (hosszabb távú, rendszeres segítségnyújtás) (Piliavin et. al. 1990).

Megalkothatóak az altruizmus kritériumai. Kahana és szerzőtársa négy dimenzió mentén hozták létre az altruista cselekedet meghatározóit: a motiváció, a költségesség, az önkéntesség és az alternatív cselekvési lehetőségek (Midlarsky–Kahana 1994: 14).

1. táblázat. **Az altruizmus kritériumai**

Kritérium	Altruista cselekedet	Nem altruista cselekedet
A cselekvő motivációi	• másokkal való törődés • morális ítélet • altruista értékek • beállítódás szociálisan érzékeny viselkedésre	• anyagi juttatás • dicséret • társadalmi státusz emelkedése
A költségesség mértéke	Önfeláldozással jár, a cselekvő többet veszít, mint amennyit befektet.	A befektetés és a nyereség egyensúlyban van, vagy ez utóbbi a nagyobb.
Az önkéntesség mértéke	Önként, önmagáért hajtja végre a segítő.	Szerepelvárásnak vagy más külső elvárásnak tesz eleget.
Alternatív cselekvések lehetőségeinek mértéke	Valódi alternatívát jelentő cselekvési lehetőségek vannak.	A segítésen kívül nincs más lehetőség.

Az empátia és eredete

A legújabb kutatások szerint téves az a feltételezés, miszerint a kisgyermekek nem képesek mások érzéseit figyelembe venni, önzően, egocentrikusan viselkednek. Már a kétévesek rendelkeznek:

- kognitív kapacitással, hogy értelmezhessék mások testi és lelki állapotát;
- érzelmi kapacitással, hogy mások állapotát affektív szinten megéljék;
- olyan viselkedésrepertoárral, mely megpróbál enyhíteni mások szenvedésén. (Zahn–Radke 1990; Kulcsár 1999: 71).

A kötelékteremtés kutatásával kapcsolatban foglalkoztak a gyermekek pozitív kapcsolat kialakításával, valamint a másokkal való törődés képességének fejlődésével. Az empátia lényegében az a cselekvés, hogy teljesen, vagy csaknem teljesen beleéljük magunkat mások helyzetébe. Kutatások kimutatták, hogy ez a jelenség megfigyelhető a csecsemő és az anya között. Ugyanis, ha az anya szomorú, a gyerek is megérzi, és beleérzi magát a helyzetébe, ugyanígy a boldogsággal, dühvel. Azt is megállapították, hogy az empátia és a szimpátia kapcsolatban vannak.

Az empátia kutatását éveken át hanyagolták. Először is azért, mert a vezető tudományok nem tekintették értékes témának, másodszor pedig nem voltak megfelelően kidolgozott módszereik. A korai pszichológiai és szociobiológiai elméletek alapján az ember alapvetően önző lény, és az empátiás törődés nem valószínű, hogy elsődleges célja az emberiségnek (Buda 1980).

A 80-as években két nagyobb kutatás történt ezen a téren. Cialdini és munkatársai úgy vélték, hogy minden proszociális viselkedésnek önző, egoisztikus gondolatok vannak hátterében. Míg Batson elmélete alapján altruisztikus, empátiás aggodalom áll mindezek mögött. (Zahn–Radke 1990; Kulcsár 1999: 73).

Kisgyermekkori kutatások

Kisgyermekekkel végzett kutatások során megállapították, hogy már az újszülöttek is reagálnak mások érzéseire. Ezeknek úgynevezett „ragadóssága" már az élet első napjaiban jelen van. (Zahn–Radke 1990; Kulcsár 1999: 76). A csecsemők már 10 hetes korukban észreveszik a különbséget, ha az anyjuk szomorú, boldog vagy dühös. Vannak kutatók, akik arra mutatnak rá, hogy az anya szülés utáni depressziója milyen negatív izgatottságot képez a gyermekben. A második életév körül alakul ki a gyermekekben az önfelismerés, valamint a másik elkülönítése önmaguktól. Ugyanettől a kortól a gyerekeknél megjelenik a segítségnyújtás, együttműködés dolgaik

megosztásának megnyilvánulásában. A szülőkhöz való kötődés megalapozza a későbbi empátiás kapcsolatokat. Iskoláskor előtt azt is megfigyelhetjük, hogy proszociális viselkedés jelenik meg mások szenvedésére való reagáláskor, de ez ritka. Magyarázat lehet erre az is, hogy a gyerekek úgy vélték nem az ő dolguk segíteni, valaki más, hozzáértő majd segítséget nyújt (Gulácsy 1993).

Az első proszociális tevékenységformák között jelennek meg például az ölelés, a simogatás stb. Ezek többnyire önnyugtatást, valamint a másik szenvedésének csökkentését is szolgálják (Kluge n.é.). A gyerekek a második életév betöltése után már egyre különbözőbben végeznek segítő tevékenységeket, ezek jobban igazodnak a szenvedő igényeihez. Megfigyelések szerint a gyerekek igyekeznek segíteni, odaadják, amijük van, és verbálisan empátiát fejeznek ki, védik a szenvedőt. Ezeket a magatartásformákat kísérheti az aggodalmat kifejező arc, valamint a szenvedés megértésének próbálása. Az ilyesfajta együttérző tevékenységek elsősorban a szülőkre/gondozókra, valamint családtagokra terjednek ki. Idegenekkel kapcsolatban csak később jelentkezik.

Idővel segítő tevékenységeik fokozódnak. Attól függően, hogy ők voltak a kár okozói, vagy csak szemtanúi voltak az eseményeknek, megpróbálják helyrehozni a dolgokat, vagy közbelépni a történéseknek.

1–3 éves korban egyre kevesebb mértékű distresszt mutatnak, az együttérző aggodalom aránya viszont növekszik. Mikor a gyermekek mások distresszével találkoznak, sokféleképp reagálhatnak. Mutathatnak meglepetést, félelmet, aggodalmat, szomorúságot, de előfordul, hogy annyira elragadtatják magukat, hogy egyszerűen visszavonulnak. Előfordul, hogy a szenvedést okozó ellen agressziót, dühöt érez a gyermek. A gyerekek néha mosollyal reagálnak ezekre a tevékenységekre, de ez több jelentésű is lehet (ideges mosoly, a másik szenvedésének élvezete, mosoly a szenvedő megnyugtatásának és felvidításának érdekében). Néha a gyerekek elkezdik utánozni a szenvedő cselekvéseit. Hoffman motoros mimikrinek nevezte el ezt a jelenséget, ezt is empátiás affektusnak tekinti, mely a reflektív sírás után jelenik meg (Davis 1999).

Az altruizmus megjelenése óvodáskorú gyermekek körében

A megfigyelés az óvoda kis- és nagycsoportjában történt. A gyerekek ismertek, így nem feszengtek, nem viselkedtek idegenül, teljesen fel tudtak szabadulni.

A megfigyelést az egészen résztvevő pozícióból végzem. Spontán megfigyelés történik. Feljegyzéseket a megfigyelés után készítek, nem pedig köz-

ben. A nagyon fontos információkat leírom, melyek kihagyása torzíthat, változtathat az eredményeken. Kutatásomra nincs fenyegetéssel, hogy lejegyzés hiánya miatt kimaradnak részletek, mert saját környezetemben nyugodtan fel tudom jegyezni, ha apró részletekről, fontos információkról van szó.

Megfigyelésemet az alábbi szempontok segítségével végeztem:

- a csoport összetételének megfigyelése
- a gyerekek viselkedése egymással játék közben
- a gyerekek viselkedése egymással foglalkozás közben
- segítenek-e a gyerekek egymásnak?
- segítenek-e a gyerekek az óvónőnek, a dadusnak?
- empatikusak-e a másik fájdalmával, sérelmével kapcsolatban?
- lányok vagy fiúk a segítőkészebbek?
- kis- vagy nagycsoporton segítenek-e többet?
- hajlandóak-e osztozni a többi gyerekkel tulajdonaikon: étel (otthonról hozott édességek), játék, ruhanemű, személyes tárgyak (saját kanál, tányér, párna, bögre stb)?
- a lányok azonos vagy ellenkező neműeknek segítenek-e többet?
- a fiúk azonos vagy ellenkező neműeknek segítenek-e többet?

A vizsgálat eredményei az alábbiakban kerülnek közlésre:

Kiscsoport

- A csoport összetételének megfigyelése – Lányok és fiúk vegyesen játszanak, s bár több a fiú, ez nem hagy nyomot a lányokon, egyáltalán nem érzik magukat elnyomva. Feltalálják magukat, szívesen játszanak a fiúkkal. A fiúk látszólag nem örülnek annyira, hogy a lányok is velük akarnak játszani, de legtöbbször engednek nekik, s együtt játszanak tovább. A hangulat nyugodt, kellemes. Néhány apró súrlódás alakul csak ki a gyerekek között, de ez gyorsan átléphető.
- A gyerekek viselkedése egymással játék közben – Legtöbbször barátságosan, nyugodtan játszanak, ám gyakran megfigyelhető, hogy ha egy másik gyerek el szeretné venni tőlük azt a játékot, amivel éppen játszanak, vagy azelőtt játszottak, csak letették, komoly önzési problémák lépnek fel. Ennek magyarázata lehet az is, hogy nemrég járnak óvodába, s még nincsenek hozzászokva, hogy nem minden az övék, ám lehet mindez nevelési probléma, illetve sajátosság is. Vagyis, hogy a szülők nem arra nevelik a gyerekeket, hogy megosszák másokkal a játékokat, s nem minden az övék, hanem inkább figyelmen kívül hagyják ezt, s abban reménykednek, hogy idővel kinövik ezeket a magatartásformákat.

- A gyerekek viselkedése egymással foglalkozás közben – Foglalkozás közben a gyerekek sokkal visszafogottabbak. Azonban ha valamelyik gyerek elkezd hangoskodni, többségük utánozni kezdi. Vannak olyan gyerekek, akik ilyen helyzetekben nem a többiek után mennek, hanem elkezdik csitítgatni, rendre inteni őket. A gyerekek egymástól jobban elfogadják a kritikát, s legtöbbször, egy kis segítséggel, így érhető el a leghatásosabban az, hogy csend legyen a csoporban. A gyerekek hatnak tehát egymásra, mind a jó, mind sajnos a rossz cselekedeteket illetően is.
- Segítenek-e a gyerekek egymásnak? – A gyerekek a legtöbb helyzetben nagyon segítőkészek társaikkal szemben. Ha látják, hogy egy társuk gondban van, azonnal segítségükre sietnek, s amit tudnak, azt megtesznek. Ha nem képesek arra, hogy önállóan segítséget nyújtsanak, akkor az óvónő segítségét kérik, s a „helyszínre" hívják. Bajba jutáskor, elakadáskor, bármilyen helyzetben segítenek a másiknak.
- Segítenek-e a gyerekek az óvónőnek, dadusnak? – Ha az előbb azt mondtuk, hogy legtöbb helyzetben segítenek egymásnak a gyerekek, akkor itt azt kell mondanunk, hogy az óvónőnek, valamint a dadusnak mindig hajlandóak segíteni, felszólítás nélkül. Hogy mindez a megfelelési vágynak köszönhető-e vagy a nevelésnek, az egy másik kutatás nagy kérdése lesz, de mindenesetre az biztos, hogy ezen a téren a gyerekek nagyon jól teljesítettek. Segítettek az óvónőnek a foglalkozáshoz való előkészületekben, kellékek készítésében, a munkák kitételében; segítettek a dadusnak az étkezések előtt a tányérok, bögrék, kanalak előkészítésében, valamint az étkezések utáni összepakolásokban is. Egyszóval szívesen vettek részt bárminemű ilyen jellegű cselekvésben.
- Empatikusak-e a másik fájdalmával, sérelmével kapcsolatban? – Itt megoszlottak a gyerekek reakciói. Vannak gyerekek, akik egyszerűen figyelmen kívül hagyják a másik sérelmét, esetleg fájdalmát. Ám vannak, akik nagyon empatikusak. Azonnal segíteni szeretnének, de legalábbis nagymértékben átérzik a másik gondját. Ez nemtől független különbség, ugyanis fiúk is, és lányok is viselkedtek nagyon empatikusan, és mindkét nem tagjai között voltak olyanok, akik figyelmen kívül hagyták ezeket a történéseket. Azt azonban meg kell állapítanunk, hogy a lányoknál nagyobb mértékben jelentek meg az empatikus viselkedés jelei, mint ahogy azt Zahn-Waxler,C. és Radke-Yarrow,M. *Az empátiás törődés eredete* című munkájában

olvashattuk. Szintén ebben a műben olvashattunk arról is, hogy 3 éves kor után (tehát éppen a vizsgált korcsoportban) egyre inkább kezdenek odafigyelni mások érzelmeire, és reagálni azokra; növekszik az együttérző aggodalom aránya. Olvashattuk, hogy a gyerekek sokféleképpen reagálhatnak, mikor egy másik distresszével találkoznak (meglepetés, félelem, aggodalom, szomorúság, visszavonulás). A megfigyelt csoporton belül is tanúja lehettem sokféle reakciónak. Ha a gyerekek önmaguk okozták a másik sérelmét, akkor gyakran ők maguk is reflektív sírást mutattak (Hoffmann: motoros mimikri), hogy elkerüljék a bajt. Ám volt, hogy azonnali vigasztalásba kezdtek, vagy a félelem jelei jelentek meg rajtuk, hiszen nem tudták, hogy milyen következményekkel fog járni cselekedetük. Amikor csak szemtanúi voltak mások szenvedésének, akkor a vigasztalás esete fordult elő leggyakrabban az empatikusabb gyerekek körében. Akik eddig figyelmen kívül hagyták a történéseket, a további ilyen helyzetekben sem változott magatartásuk.

- Lányok vagy fiúk a segítőkészebbek? – Az empátiával kapcsolatban azt mondtuk, hogy igazolódni látszott az az állítás, hogy a lányok empatikusabbak. Ha továbbvisszük ezt a gondolatmenetet, Batson empátiaaltruizmus-elméletét is szemügyre kell vennünk, aki azt állította (ezt laboratóriumi kutatások útján be is bizonyították; bár a mindennapokban még nem nyert bizonyságot teljes mértékben), hogy azok, akik empatikusabbak, nagyobb valószínűséggel végeznek altruista cselekedeteket. Ebből a következtetésből az jönne ki, hogy a lányok altruisztikusabbak, mint a fiúk. Jobban belegondolva, s megnézve az eddigi eredményeket, van ennek némi igazságalapja, ám sok olyan tény is van, mely megcáfolja ezeket a tényeket. Hiszen a fiúk is segítőkészek, s szívesen segítenek. Azt az elvemet, hogy az altruizmus nem nem függő, még most is fent tartom.
- Hajlandóak-e osztozni a többi gyerekkel tulajdonaikon: étel (otthonról hozott édességek), játék, ruhanemű, személyes tárgyak (saját kanál, tányér, párna, bögre stb)? – Ebben az esetben a legtöbb kiscsoportos gyerek reakciója egyforma volt: otthonról hozott, saját tárgyaikat nem szeretik megosztani a többi gyerekkel. Önmaguktól szinte soha nem adták oda a másik gyereknek, vagy csak nagyon ritkán. Óvónői beavatkozással, kéréssel már többen, de voltak, akik még így is visszakoztak. Leginkább a pohár, tányér, kanál, párna megosztását tagadták meg.

- A lányok azonos vagy ellenkező neműeknek segítenek-e többet? – A lányok ugyanolyan szívesen segítenek mind az azonos neműeknek, mind az ellenkező neműeknek. Ebből is látszik, hogy kevésbé gondolkodnak azon, hogy kin segítenek, ha szükség van, bármikor bárki segítségére szívesen sietnek.
- A fiúk azonos vagy ellenkező neműeknek segítenek-e többet? – A fiúknál ez már nem pont így működik, legalábbis megfigyeléseim alapján. A fiúk szívesebben segítenek az azonos neműeknek, mely nyilván életkor függő, hiszen nagyobb korukban inkább az azonos neműeknek segítenek, illetve nagymértékben nyújtanak segítséget az ellenkező neműeknek is, óvodás korban, kiscsoportban ez még nincs hatással a gyerekekre.

Nagycsoport

- A csoport összetételének megfigyelése – Lányok és fiúk itt is vegyesen játszanak, ám itt már megfigyelhető a különválás bizonyos típusú játékokban. A szerepjátékokban például legtöbbször külön játszanak. A lányok boltosat, anyukásat, főzőcskézést stb. Míg a fiúk itt már sokkal inkább autóversenyzőset, katonásat, illetve ehhez hasonlóakat játszanak. A lányok itt is kevesebben vannak. Szívesen játszanak a fiúkkal, de inkább csak a mozgásos játékokban. A hangulat nyugodt, kellemes. A játékok megosztásán itt már nincsenek olyan nagy viták, mint a kicsiknél, így emiatt kevesebb gond van. A nyelvi különbségeket már könnyebben átlépik, hiszen sok mindent megtanultak egymástól. Sokkal több mozgásteret igényelnek, s kötött játékokkal nehezebb lefoglalni őket.
- A gyerekek viselkedése egymással játék közben – A gyerekek játék közben önfeledten, nyugodtan viselkednek. Egymásnak segítenek, főleg játszótársaiknak. A többiekről nemigen vesznek tudomást, csak akkor, ha azok megzavarják őket. Konfliktushelyzet ebben az esetben alakulhat ki, de ez az óvónő segítségével könnyen kezelhető, elfojtható.
- A gyerekek viselkedése egymással foglalkozás közben – A gyerekek itt is sokkal nyugodtabbak foglalkozás közben, ám az óvónő kérdéseire sokkal aktívabban válaszolnak, reagálnak. Aktívabban vesznek részt a foglalkozásokban. Ritkábbak azok az esetek, amikor valaki bekiabál, elkezd foglalkozás közben hangoskodni, vagy elterelődik a figyelme, s ha ez elő is fordul, a többiek csak a legcsekélyebb eséllyel utánozzák őt. Nagycsoporton már inkább a versengés kezd kialakulni foglalkozások közben. Vagyis, hogy ki válaszol több kérdésére az óvónőnek, s kit dicsérnek meg leginkább.

- Segítenek-e a gyerekek egymásnak? – Hasonlóképp a kiscsoportosokhoz, itt sincs sok különbség. A gyerekek szívesen segítenek egymásnak (legalábbis legtöbb esetben). Megfigyeléseim alapján azonban azt az észrevételt tettem, hogy a kicsik segítőkészebbek egymással, mint a nagyobb társaik.
- Segítenek-e a gyerekek az óvónőnek, dadusnak? – Az óvónőnek vagy dadának való segítés esetében azonban nagyon jól állnak a nagycsoportosok is. Hogy mindez azért van-e, mert meg akarnak felelni az elvárásoknak, vagy valóban jóindulatból, hátsó szándék nélkül teszik ezt, válasz nélkül maradt.
- Empatikusak-e a másik fájdalmával, sérelmével kapcsolatban? – Meglepő eredményeknek lehettem tanúi ebben a kérdésben. Ugyanis úgy gondoltam, hogy a kiscsoporthoz hasonlóan nem lesznek nemi különbségek az empátia kérdésében. Ez a feltevés azonban tévesnek bizonyult. Nagycsoporton a lányok sokkal empatikusabbnak bizonyultak. Fiúknál igen ritka esetben volt megfigyelhető az, hogy beleéljék magukat társuk helyzetébe. Reakcióik csak akkor volt megfigyelhető, ha ők okozták a problémát, ők okoztak fájdalmat társuknak. S ez a reakció is legtöbbször agresszióba vagy reflektív sírásba ment át. Megbánás, szomorúság és vigasztalás a fiúknál a legcsekélyebb mértékben jelent csupán meg.
- Lányok vagy fiúk a segítőkészebbek? – Az előző megfigyelési pontból kiindulva is, valamint a megfigyelés alapján, a nagycsoporton a lányok sokkal segítőkészebbek voltak, mint a fiúk. Hogy mindez nevelésbeli hiba-e, további kutatásokat igényelne.
- Hajlandóak-e osztozni a többi gyerekkel tulajdonaikon: étel (otthonról hozott édességek), játék, ruhanemű, személyes tárgyak (saját kanál, tányér, párna, bögre stb)? – Itt azonban már az értelmi fejlődést, valamint magasabb szintű szociális beilleszkedést figyelhetünk meg. Amikor a gyermek már nem csak önmagára gondol, nem úgy tudatosulnak benne a tárgyak, hogy mindent ő birtokol, így saját játékait, tulajdonait is könnyebben megosztja társaival. Ez nem minden gyerekre igaz, de többségükre igen. Csak a hozzájuk nagyon közel álló tárgyaktól nem tudnak vagy nem akarnak megszabadulni, megosztani őket.
- A lányok azonos vagy ellenkező neműeknek segítenek-e többet? – A lányok segítéshez való hozzáállása nagycsoporton sem változott. Ugyanolyan szívesen segítenek mind az azonos neműeknek, mind az ellenkező neműeknek.

- A fiúk azonos vagy ellenkező neműeknek segítenek-e többet? – Némi nemű változás már végbement a fiúk körében, hiszen egyre inkább kezdenek segítséget nyújtani a lányoknak is. Míg kiscsoporton ezek a jellemzők még nem voltak megfigyelhetők, nagycsoporton már kialakulóban vannak.

Összefoglalás

Megfigyeléseim alapján tehát kijelenthetjük azt, hogy a gyermekek az óvodai csoportokban többnyire segítőkészek és empatikusak. Azt az állítást tehát, hogy a gyermekek mindenképpen önző és egoista lények, megcáfolhatónak tartom.

Nem állíthatom biztosra, hogy tiszta altruizmusról beszélhetünk a vizsgált területen belül, de azt mindenképp figyelembe kell vennünk, hogy vannak olyan esetek, amikor a gyermekek nem csak önmagukra gondolnak, nem saját magukat helyezik előtérbe.

Jómagam a gyermeket tiszta léleknek tartom, és látom bennük a gyermeki jóságot, melyet másokra is kivetítenek, ha az szükséges, s segítenek azoknak, akikről úgy gondolják, megérdemlik és szükségük van rá.

Hivatkozott irodalom

Buda B. (1980): *Az empátia – a beleélés lélektana*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.

Cummings, E. M., Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. (1981): *Young children's responses to expressions of anger and affection by other in the family. Child development*, 52. pp. 1274–1282.

Davis, M. H. (1999): Empátia, altruizmus és segítő viselkedés. In. *Morális fejlődés, empátia és altruizmus.* Szöveggyűjtemény. Kulcsár Zsuzsa (szerk.). Budapest: ELTE. pp. 427–448.

Gulácsy É. (1993): *Empátia*. Hódmezővásárhely, Erzsébet-kórház.

Kulcsár Zsuzsanna (1999): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. Szöveggyűjtemény. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Midlarsky E.–Kahana E. (1994): *Theories and Concepts of Altruism and Helping*. In Midlarsky E.–Kahana E.: Alruism in Later Life. Newbury Parks, CA: Sage. Library of Social Research 196 (8). pp. 11–40.

Norbert Kluge (n.é.): *A gyermeklét antropológiája. Utak a gyermeki lét megértéséhez pedagógiai megközelítésben*. N.h. Animula Kiadó-Magánéleti Kultúra Alapítvány.

Pék Gy. (1999): Altruizmus, segítő hivatás, személyiség. Forrás: Bagdy Emőke, In. Kállai, Gál szerk. *Az első találkozás jelenségvilága a segítő kapcsolatban.* Janus/Osiris http://psycho.unideb.hu/munkatarsak/pek_gyozo/targyak/TANACS_altruizmus_segito_foglalkozas_2008.pdf

Piliavin, J. A. – Charng, Hong-Wen (1990): *Altruism: A review of recent theory and research. Annual Review of Sociology* (16). pp. 27–65.

Pusztai F. – Gerstner K. (2006): Magyar értelmező kéziszótár. 3. átdolgozott kiadás. Budapest: Akadémiai Könyvkiadó.

Vályi R. (2009): *„Miért segítenek a segítők?" Az altruizmus jelensége a szociális munkában.* ELTE Társadalomtudományi Kar. Szociálpolitika – Szociális munka, Doktori Program. Disszertáció. Budapest.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В НАЦІОНАЛЬНІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

Джанда Галина Богданівна

Закарпатський угорський інститут ім. Ф.Ракоці ІІ
відділення української мови і літератури
кафедри філології
dzsandag@kmf.uz.ua

Abstract

The theoretical basics of problems of bilingualism as a language phenomenon in a multicultural surrounding are presented and principal directions of development of the language policy and language education in Ukraine are defined as well as key aspects of successful language acquisition of a second unrelated language by representatives of national communities are outlined in the study.

Key words: *language education, speaking situation, bilingualism, native language, state language, second language, relationship of languages, language acquisition, fluency, linguistic environment.*

Анотація

У роботі представлено теоретичні засади проблеми білінгвізму як стану мовної ситуації в полікультурному суспільстві, визначено основні напрямки розвитку мовної політики і мовної освіти в Україні, а також окреслено вирішальні чинники успішного опанування українською мовою як другою, неспорідненою мовою представниками національних спільнот.

Ключові слова: *мовна освіта, мовна ситуація, двомовність (білінгвізм), рідна мова, державна мова, друга мова, спорідненість мов, засвоєння мови, вільне володіння мовами, мовне оточення.*

Україна, стверджуючи демократичні процеси, просувається до відкритого суспільства, в якому формується українська політична нація через підтримку та розвиток усіх культурних, етнічних і етномовних груп населення. Ці процеси формують багатомовне і полікультурне українське суспільство. Вирішення багатьох проблем полікультурного суспільства пов'язується з діяльністю держави в галузі мовної політики та мовної освіти. Сучасна мовна політика і мовна освіта реалізується у двох напрямах – шляхом розширення функціювання української мови як державної в усіх суспільних сферах, у тому числі як засобу міжетнічного спілкування, а також через підтримку культурної та мовної спадщини всіх етнічних спільнот країни.

Відповідно до концептуальних положень освітніх програм сьогодні відроджуються етнічні мови й впроваджується українська мова в навчально-виховний процес дошкільних та загальноосвітніх закладів, де мовою навчання і виховання є рідна етнічна мова дітей. Таким чином, стосовно представників етнічних спільнот нашої країни, для яких рідною є етнічна мова (білоруська, болгарська, вірменська, гагаузька, грецька, ідіш, кримськотатарська, молдавська, німецька,

ромська, російська, румунська, польська, угорська тощо), постає проблема формування білінгвізму.

В Україні широко використовуються в спілкуванні дві мови (українська й російська), що зумовлено історичними, генетичними та структурно-типологічними чинниками. Визначення й вирішення проблеми двомовності є вирішальним як для мовної політики, так і для державної політики в цілому. У цьому плані дослідження двомовної ситуації в галузі освіти, яка склалася в окремих містах, регіонах України, тісно пов'язана з поняттям білінгвізму в умовах навчання.

У лінгвістичному аспекті двомовність визначають як однаково досконале знання двох мов. Можна погодитися з думкою С.І.Трєскової, що другу мову часто вивчають як засіб спілкування (контактно в сім'ї) або як іноземну мову з обмеженим використанням (неконтактно в школі) (Трескова 1989, 7–30). На думку В.Ю.Розенцвейга, білінгвізмом, або двомовністю, слід вважати володіння двома мовами й почергове користування ними залежно від умов мовленнєвого спілкування, а носіїв двомовності – двомовними індивідами (білінгвами) (Розенцвейг 1972).

Двомовність часто визначають не в соціальному, а в індивідуальному аспекті. Наприклад, У.Вайнрайх, Е.Хауген, Ю.Караулов визначають двомовність як практику альтернативного вживання двох мов. Ю.Караулов зауважував, що для більшості індивідів рідною є перша мова, яку вони найширше використовують. Як відзначає В.Ю.Михальченко: „І для суспільства, і для індивіда комфортним є користування однією мовою, переважно рідною, засвоєною у дитинстві, тому що не потрібно прикладати зусиль під час засвоєння другої і третьої мови".

Якщо людина здатна думати будь-якою мовою – це *адекватна двомовність*, а якщо вона користується цими мовами вільно й активно, але процес мислення відбувається тільки однією з них, то *це неповна, часткова*, або *неадекватна двомовність*. У таких випадках є всі підстави говорити про існування двох рідних мов, але найчастіше людина обирає рідну мову тієї національності, до якої зараховує себе.

Для мовної ситуації в Україні характерна *контактна двомовність*, яка виникає в умовах спільного повсякденного життя двох народів або представників. Контактні типи двомовності бувають, як правило, більш стійкими й постійними, ніж неконтактні. Вони звичайно передаються з покоління в покоління. Контактні типи двомовності

створюють найбільш сприятливий ґрунт для взаємозбагачення мов за відповідних умов.

Для виникнення білінгвізму як стану мовної ситуації, особливо групового і масового, насамперед важливе прагнення й бажання носіїв мови опанувати другу мову. Тому розрізняють активний білінгвізм і пасивний білінгвізм. В. А. Аврорін вважає, що *активний білінгвізм* передбачає володіння другою мовою в її усній і писемній формах. До числа тих, хто активно володіє другою мовою, відносяться мовці, які можуть спілкуватися іншою мовою з незначними відхиленнями від норми, що не перешкоджає їм бути зрозумілими. Під *пасивним білінгвізмом* науковець розуміє часткове (неповне) володіння другою мовою; це – вміння зрозуміти, але не розмовляти або вміння передати текст, не розуміючи його змісту.

Сучасна мовна ситуація, яка склалася в Україні, – унікальна, значна частина населення не відчуває потреби вивчати державну мову, не послуговується нею, не дотримується мовних норм, ігнорує чи не знає їх, або ж надає перевагу російській мові; ставиться до української мови як непотрібної, що викликає порушення чинного закону про мови. Це зумовлено тим, що українська мова як державна ще не посіла належного місця в галузі освіти. У багатьох містах України внаслідок мовної політики встановилась “гармонійна двомовність” – стійке, врівноважене функціонування української й російської мов, звідси – і вільне володіння цими мовами.

Мета навчання української мови в навчальних закладах етнічних меншин співвідноситься з кінцевою метою концепції безперервної мовної освіти – забезпечити автономну двомовність (багатомовність), вільне володіння рідною, державною і міжнародними іноземними мовами в різних соціальних сферах та відповідно до особистісних потреб мовців. Вивчення української мови представниками національних спільнот ускладнюється відсутністю україномовного середовища і наявністю двомовності.

Суттєвою в методичному аспекті є проблема спорідненості рідної та другої мови.

Характерною ознакою низького рівня спорідненості мов є відмінність у звукових системах мов, у способі вираження граматичних закінчень, структурі слова, речення, семантиці, вживання граматичних категорій. Одразу постає питання володіння педагогами обидвома мовами: рідною мовою учнів та українською мовою, що по-

роджує нову проблему – вибору кваліфікованих фахівців з навчання української мови. Актуальність цього питання з часом лише зростає, оскільки продиктована одним із найвпливовіших документів сучасності – «Мовна політика світу у XXI столітті», в якому зазначено, що мовна політика повинна гарантувати міжкультурне спілкування, яке є можливим завдяки толерантному ставленню до представників різних спільнот, дбайливому ставленню до мовного плюралізму, наданню допомоги у навчанні мов.

Фахівці з української лінгводидактики – Л.Бей і О.Тростинська – зазначають, що педагоги не достатньо володіють досвідом навчання української мови в іншомовній аудиторії. Наслідуючи канони російськомовної науково-методичної літератури, вони послуговуються методичними доробками із навчання української мови в російськомовних школах. Це призвело до так званого «застою» в українській лінгводидактиці.

Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій Ради Європи, метою навчання є не просто вивчення будь-якої мови, а вільне спілкування нею, тобто формування в учнів комунікативної компетенції. Комунікативне спрямування навчання – передумова успіху в практичному оволодінні учнями українською мовою. Дослідження науковців і практичний досвід вчителів показали, що цьому значною мірою сприяє атмосфера колективного спілкування, організованого на основі комунікативних ситуацій. Ситуації стимулюють учнів до комунікативно-мотивованого виконання мовленнєвих дій, а спілкування в таких ситуаціях дає учням змогу свідомо засвоїти іншомовний матеріал. Спілкування повинно бути емоційно забарвлене, пронизане переживаннями, воно приносить радість, пробуджує цікавість і створює передумови успіху як у навчанні, так і в повсякденному житті.

Сучасні інтеграційні процеси України на європейському та глобальному рівні вимагають від випускників школи володіння українською мовою, що передбачає не тільки опанування лексики, граматичних структур, правил синтаксису, але й наявність соціокультурологічних знань про країну, мова якої вивчається, а також норм поведінки, стилів спілкування й правил етикету, прийнятих у певній спільноті. За вимогами щодо володіння українською мовою як засобом міжкультурного спілкування, викладеними в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, формування іншомовної соціокультурної компетенції є невід'ємною складовою програми з навчання

української мови учнів в школах з національною мовою навчання. Зокрема, програма має бути спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у мовленнєвому середовищі, сприяти розвитку вмінь, характерних для поведінки в різних ситуаціях повсякденного спілкування.

З точки зору змісту навчального матеріалу для формування україномовної соціокультурної компетенції учнів найефективнішими є тексти за професійною тематикою, які цікаві за змістом та мають пізнавальну цінність, містять проблемні ситуації, спонукають до розмірковування і, таким чином, стимулюють навчальну діяльність взагалі та бажання вивчення української мови зокрема.

Вивчення державної мови в школах національних меншин починається з першого класу. На цей час діти вже володіють рідною мовою: мають певний словниковий запас, уміють висловлювати свої думки. У процесі засвоєння другої мови у свідомості учнів починають співіснувати дві мови, між якими встановлюються певні контакти. Перенесення умінь і навичок оперування рідною мовою на мову, що вивчається, є складовою людської психіки, цей механізм дозволяє людині використати в своїй діяльності те, чим вона вже оволоділа. Повхан К. у статті "Актуальні проблеми навчання державної мови в школах з національними мовами викладання" (Повхан, 1998, 87.) підкреслює, що, на жаль, це психологічне явище поки що ігнорується укладачами програм, авторами підручників з державної мови для неукраїнців. Більшість навчальної літератури, що видана для шкіл з національними мовами викладання, побудована за аналогією до програм і підручників для шкіл з українською мовою навчання.

Досвід учителів-практиків свідчить, що перенесення знань, умінь і навичок з рідної мови в окремих випадках полегшує опанування другої мови (виникає явище транспозиції), а в інших – ускладнює (інтерференція). З огляду на це виявлення і правильне використання всього того, що допомагає успішному засвоєнню мови, і вчасне попередження того, що викликає труднощі, є запорукою ефективного навчання державної мови неукраїнців.

За типологічною класифікацією українська мова належить до групи флективних мов, а, наприклад, угорська – до аглютинативних, за генеалогічною класифікацією українську зараховують до індоєвропейської мовної сім'ї, а угорську – до фінно-угорської (Черничко 2005, 159). Ці мови характеризуються глибинними структурними і генеало-

гічними відмінностями, і можливість їх впливати одна на одну незначна, що не можна сказати про споріднену українській мові російську.

Порівняльний аналіз української та інших мов свідчить, що в обох мовах є як подібний, так і абсолютно відмінний матеріал. До того ж, ці явища спостерігаються на всіх мовних рівнях. Так, наприклад, навчання поняття про голосні та приголосні, види речень за метою висловлювання, тобто матеріал, що збігається в українській та іншій мові, можна подавати учням стисліше, адже він відомий учням з курсу рідної мови, тому їм досить лише нагадати засвоєне.

Проте ознайомлення з категорією роду, відмінка, граматичними явищами, не властивими іншій мовній системі, треба розпочинати з перших уроків української мови. Саме тому змісту курсу державної мови для шкіл з національними мовами навчання визначається на основі системи й нормативів української мови – тобто мови, яка є предметом вивчення, але при розробці структури курсу слід враховувати співвідношення систем української і рідної мов учнів (тотожність та відмінність, характер і форми інтерференції та транспозиції рідної мови), попереджувати можливі мовні помилки.

Педагоги наголошують, що діти, які мешкають у місті, а також у тих регіонах, де є паралельні угорські, польські, російські та українські класи, тобто у двомовних школах, засвоюють українську мову швидше. Отже, одним з вирішальних чинників є мовне оточення. І вчителеві в місцях компактного проживання учнів інших національностей часто доводиться створювати це мовне оточення самому, адже діти поза навчальним закладом навіть не чують української. А це доволі складне завдання під силу лише педагогу, який добре володіє і державною мовою, і рідною мовою учнів.

Нині завдання педагога, викладача української мови в національній школі, полягає в тому, щоб:

- самостійно підготувати навчально-методичне забезпечення навчальної дисципліни;
- розробити програму додаткових занять з вивчення української мови як нерідної;
- розробити програму з підготовки до державної підсумкової атестації з української мови у формі ЗНО, вибрати форму навчання;
- здійснити апробацію обраної технології навчання;
- розв’язати теоретичні й практичні проблеми вивчення української мови в осередку іншомовного спілкування.

Серед проблем, які ускладнюють процес викладання української мови та літератури в школах з національною мовою навчання, слід виокремити такі:

1. Відсутність мовного середовища (мала кількість книг, журналів для дітей; випуск національної кіно-, відео- та аудіопродукції, україномовних пізнавальних радіо- і телепередач).
2. Необхідність адаптації навчальних програм з української мови до потреб представників національних меншин з враховуванням структурних відмінностей між мовами.
3. Видання підручників і посібників, які відповідають навчальним програмам вивчення української мови як другої (нерідної) мови.
4. Поповнення фондів шкільних бібліотек українською класичною й сучасною художньою літературою.
5. Забезпечення вчителів навчально-методичною літературою.
6. Потреба підвищення кваліфікації та фахової перепідготовки вчителів, які викладають українську мову та літературу в національних школах.
7. Відсутність аудіо- й відеопродукції українською мовою (додатків до шкільних підручників).
8. Школи не забезпечені орфографічними, орфоепічними, перекладними двомовними словниками.

Як свідчать спостереження, оволодіння державною мовою представниками національних меншин залежить також від конкретних соціальних умов: наявності україномовного оточення, мовної практики поза школою, мови спілкування в родині.

Отже, вищезазначені проблеми потребують серйозного переосмислення та розв'язання, що викликає необхідність у створенні нової технології навчання української мови, яка б задовільняла освітні потреби національних спільнот, розробленні україномовної теоретико-методичної наукової бази з опорою на українознавчий лінгвістичний та лінгводидактичний досвід. Це вимагає удосконалення традиційних підходів у лінгводидактиці, спрямованих першочергово на формування мовленнєвої, мовної і граматичної компетенцій та урахуваванням крос культурного компонента, що потребує оволодіння культурним досвідом, знаннями про традиції, звичаї, норми поведінки, особливості світобачення представників національних спільнот задля ефективного та продуктивного навчання української мови.

Використана література

Жлуктенко Ю. О. (1988): *Мова етнічної групи в світлі теорії мовної варіативності*. Мовознавство. 1988. № 1. С. 3.

Залевская А. А. (1996): *Вопросы теории овладения вторым языком в психо-лингвистическом аспекте*. ТГУ, Тверь.

Лісовий В. (2004): *Введення у самобутні культурні світи – важливий принцип гуманітарної освіти*. Урок української мови № 7. С. 38–42.

Кононенко П. (2003): *Мова і майбутнє України.* Українознавство. №1 (6).

Кошкіна Ж. О.: *Мова і література національних меншин*.[Електронний ресурс]: HYPERLINK

Кочерган М. П.(2001): *Вступ до мовознавства.* Академія, Київ.

Пальчикова О. О. (1993): Українська мова як іноземна. Проблеми методики викладання: *Зб. матеріалів Міжнародної наукової конференції, Ялта, вересень 1993*. Львів, С. 143.

Повхан К. (1998): *Актуальні проблеми навчання державної мови в школах з національними мовами викладання*. Українська мова й література в школі. № 1. С. 87–90.

Руда О. Г. (2012): *Мовне питання як об'єкт маніпулятивних стратегій у сучасному українському політичному дискурсі*. Інститут української мови НАН України, Київ. С. 15.

Руда О. Г. (2000): Суржик, або напівмовність. *Українська мова та література.* № 41 (201). С. 8–10.

Розенцвейг В. Ю. (1972*): Языковые контакты. Лингвистическая проблематика*. Наука, Львів. С. 80.

Селіверстова Л. (2007): Лінгвістична та психологічнаоснова навчання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Вип. 2.* С. 8–13.

Черничко С. С. (2005): Соціолінгвістичний аспект вивчення українсько-угорських міжмовних контактів і освіта. *Мова й освіта на початку XXI століття: Збірник статей Міжнародної науково-практичної конференції*. Полі Прінт, Ужгород. С. 153–165.

OSZTÁLYTERMI BEFOGADÁS ÉS SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY

Fónai Mihály

Debreceni Egyetem
Állam-és Jogtudományi Kar
fonai.mihaly@law.unideb.hu

Abstract

The study deals with the effect of classroom exclusion and inclusion and special educational needs (hereinafter: SEN). The inclusion was studied by the students' own subjective experience in the research. The questionnaire – being developed during the project – was filled in by 11–12-year-old students. The analysed sample: n=271 Polish students; n=552 Hungarian students and n=280 Transcarpathian students. The aim of this presentation is to compare the Hungarian and Transcarpathian results. According to the students' responses, we can state that significant differences can be experienced between the incidence rate of self-esteem, acceptance and support, exclusion-inclusion, SEN and learning/behaviour problems.

Key words: *inclusion, SEN, students with learning/behaviour problems, international comparison.*

Absztrakt

Előadásomban az osztálytermi kirekesztésnek és befogadásnak, a sajátos nevelési igénynek a hatását és kapcsolatát elemzem. Az előadás alapjául szolgáló kutatásban a befogadást a gyermekek saját helyzetének szubjektív megélésével vizsgáltuk (Liberska et al. 2014). A projekt folyamán kifejlesztett kérdőívet 11–12 éves magyarországi (552 fő), lengyelországi (271 fő) és kárpátaljai (280 fő) diák között kérdeztük le (Fónai – Hüse, 2018). Előadásomban a kárpátaljai és a magyarországi eredményeket vetem össze. A tanulók válaszai azt mutatják, hogy szignifikáns összefüggés van az önértékelés, a társas támogatás, a kirekesztés-befogadás, és az SNI-, BTM-zavarok előfordulásának gyakorisága között.

Kulcsszavak: *inklúzió, SNI, BTM, nemzetközi összehasonlítás.*

Fogalmi háttér

A tanulmányban ismertetésre kerülő *kutatás* arra keresi a választ, hogy az iskolai életben a befogadás és a kirekesztés hogyan függ össze a tanulmányi eredményekkel és tanulási problémákkal a tanulók önpercepcióján keresztül. Arra törekedtünk, hogy láthatóvá tegyük azokat a közvetítő szocializációs mozzanatokat, melyek a tanulókat az iskolai közösségekben pozicionálják és az önképbe beépülve a társadalmi beilleszkedésüket befolyásolják. A vizsgálat fókusza az egyén befogadottságának megélése, a jelenség az inklúzió és az exklúzió elméleti keretében értelmezhető.

Nemzetközi színtéren a közoktatásban egy több lépcsős reformfolyamat során indult el az integráció, alapvetően a fogyatékos gyerekek szegregált oktatásának csökkentésével és az oktatáshoz való hozzáférés kiterjesztésével (Salamanca Statement). A jogi és intézményi feltételek megteremtése mellett az implementációs folyamat kitermelte a SNI és hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása helyett az inklúzív iskolai gyakorlatot (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Jelen tanulmány elméleti keretét az inklúzióval és az exklúzióval, benne az iskolai inklúzióval és exklúzióval

foglalkozó modellek, és az SNI-tanulók, valamint a tanulási nehézségek elméletei jelentik (Booth 2005; Hansen 2016; Hansen et al. 2018, Zolnai et al. 2014).

Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a vizsgált jelenségeknek többféle megközelítési- és értelmezési módja van, ami részben diszciplináris jellegű, hisz ugyanazt a jelenséget vizsgálva a szociológia és a neveléstudomány, benne a gyógypedagógia máshová helyezi a hangsúlyt. Maga a jelenség is komplex, így a kutatások és az elemzések a szegregáció, diszkrimináció, marginalizáció, szelekció, exklúzió, integráció és inklúzió dimenzióit és problémáit vehetik és veszik figyelembe. A vázolt, lehetséges jelenségek és folyamatok ezen túlmenően makro-mezo és mikroszinten jelenhetnek meg, ez is alakítja a kutatásokat és a jelenségek teoretikus értelmezését, ráadásul ugyanaz a jelenség és folyamat lehet makro és mikroszintű is (például a szelekciós és a szegregációs folyamatok érinthetik a teljes iskolarendszert, de érvényesülhetnek egy iskolában is). Jelen tanulmányban elsősorban mikroszintű megközelítést alkalmazok, a kutatás fókusza is az osztálytermi folyamatokra irányult.

Ahhoz, hogy az osztálytermi befogadás (inklúzió) és az SNI kapcsolatát vizsgálhassuk, opreacionalizálni kell magának az SNI-nek a fogalmát. A kutatás során az SNI-nek a szakirodalomban elfogadott fogalmát vettük alapul, maga a szakirodalom szélesebb kontextusban, az integráció és az inklúzió kontextusában tárgyalja a jelenséget (Bánfalvy 2002, Csányi 2001, Papp 2012, Pető 2003, Szabó 2015), ezen túlmenően pedig a (magyarországi) jogi szabályozás terminusait fogadtuk el. Magyarországon a Köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény alapján a főfogalom a *különleges bánásmódot igénylő gyermek*. Ezen a kategórián belül:[1]

Sajátos nevelési igényű (SNI) tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszédfogyatékos, több fogyatékosság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.

Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizott-

[1] Forrás:http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedaggiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megjtsaV2/241_a_sajtos_nevelsi_igny.htz

ság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.

Módszer és minta

A tanulmány egy nemzetközi kutatás empirikus eredményein alapul, melyet a Visegrádi Alap támogatott („How to help children from families of ethnic minorities in the adaptation to school in V4 countries", application ID 11410116).

A kutatás célja az iskolai, osztálytermi inklúzió és exklúzió vizsgálata volt, alapvetően az etnikai csoportokhoz tartozó diákok osztályon belüli helyzetére fókuszálva. Ugyanakkor a kutatás módot adott az inklúzióra ható egyéb változók vizsgálatára is (nem, tanulmányi eredmény, iskolai siker, szülők iskolai végzettsége – lásd: Fónai–Hüse 2018).

Az alkalmazott önkitöltős kérdőív dimenziói a következők voltak: tanulói önértékelés (milyen tanuló vagyok), QSL-skála (Question of School Life), SNI és BTM, támogató kapcsolatok, iskolai sikerek és kudarcok, települési, családi háttér, háztartás, vallásosság, etnikai hovatartozás. Az SNI eredeti hét különálló kérdését (hét önálló változó) a más változókkal való kapcsolat elemzése miatt egy változóba vontuk össze, mely változónak négy értéke van (a továbbiakban: összevont SNI-változó, lásd a 2., 3. táblázatban).

A Farnicka és munkatársai (Farnicka et al. 2014) által kidolgozott új eszköz, a Questionnaire of School Life, QSL, jól alkalmazható az iskolai-osztálytermi marginalizáció mérésére. A QSL 12 kérdésből/állításból áll, amelyek három dimenzióba (alskálába) csoportosíthatók: az önbecsülés, az elfogadottság és társas támogatás, valamint a kirekesztés.

Az SNI és a BTM jelenségét nyolc kérdéssel operacionalizálta a kutatócsoportunk (ezen belül az SNI-problémákra hét, a BTM-problémákra egy kérdés vonatkozott), melyek a megkérdezett diákok életkori sajátosságait is figyelembe vették a kérdések megértéséhez. Ezen túlmenően az SNI- és BTM-kérdéseknek a kutatási etikai elvárásoknak is meg kellett felelni. A tanulmányban bemutatott eredmények kapcsán hangsúlyozni kell, hogy azok a tanulók *percepcióját tükrözik az egyes, vizsgált jelenségekről és kérdésekről, és nem azonos a szekértők által megállapított és igazolt SNI-tünetekkel*, *problémákkal.* Emiatt a diákok által jelzett problémák előfordulása magasabb, mint a szakértői besorolásé.

A kutatás két hullámban történt, 2014–2015-ben Lengyelországban és Magyarországon kérdezték meg a tanulókat, majd 2017–2018-ban Kárpátalján. Az így kialakult mintába 271 lengyel, 552 magyar, és 280 kárpátaljai diák került.[2] A kutatás tényfeltáró kutatásnak tekinthető, különösen a QSL-skála és az SNI-jelenségeket vizsgáló dimenzió (kérdésblokk) esetében.

Eredmények

Elsőként vizsgáljuk meg, hogy a lehetséges SNI- és BTM-problémák mennyire elterjedtek a két vizsgált almintában. Hangsúlyozom, hogy nem szakemberek mérésén vagy szakemberek által igazolt problémákról, tanulási zavarokról van szó, a diákok önbesorolásán és a kérdéssel kapcsolatos percepcióján alapulnak az eredmények, melyek lényegesen eltérhetnek a „hivatalos", igazolt SNI-problémák előfordulási gyakoriságától. A kérdéseket úgy fogalmaztuk meg, hogy azok megfeleljenek az SNI egyes területeinek, egyben a diákok értsék is azokat, továbbá a kérdések ne legyenek bántóak (1. táblázat).

***1. táblázat.* Van-e olyan problémád, ami a tanulást és az iskolába járást nehezíti számodra (többet jelölhet, %)?**

	Kárpátaljai tanulók	Magyarországi tanulók	Sign.
Hallásprobléma	8,2	9,3	ns.
Látásprobléma	22,5	18,6	ns.
Mozgásszervi probléma, mozgásszervi sérülés	8,0	6,4	ns.
Beszédfogyatékosság, beszédhiba	8,0	9,6	ns.
Nehézségek az olvasással	15,6	31,8	0,000
Nehézségek az írással	14,9	24,3	0,001
Nehézségek a számolással	18,8	34.3	0.000
Nehezen barátkozom, nem szívesen beszélgetek, játszok másokkal	10,7	21,1	0,000

Forrás:„How to help children from families of ethnic minorities in the adaptation to school in V4 countries" ID 11410116. Magyarországi és Kárpátaljai adatfelvétel

A kárpátaljai és a magyarországi alminták között a nem organikus eredetű tanulási problémák esetében érvényesülnek szignifikáns különbségek. Az organikus eredetű problémák említési gyakorisága igen magas, különösen a látás esetében. Ehhez képest a diákok kisebb részének van igazolása és

[2] Az egyes alminták megoszlása a következő: 271 lengyel (95,6% lengyel, 4,4% kettős identitású). 552 magyar (80,3% nem roma; 11,6% roma, 6% kettős, és 2,2% egyéb identitású). 280 kárpátaljai (64,6% nem roma 18,9% roma, 8,9% magyar–ukrán, 7,5% magyar–roma identitású) diákıo

felmentése valamilyen tanulási problémája miatt (a kárpátaljai mintában 9,5%, a magyarországiban 8,3%). A „diszek", valamint a beilleszkedési és tanulási, magatartási nehézségek előfordulási gyakorisága is igen magas mindkét mintában, de kiugróan magas a kárpátaljai mintában. Ez összefüggheet azzal is, hogy a kárpátaljai tanulók szüleinek az iskolai végzettsége sokkal alacsonyabb a magyarországi válaszolók szüleinek a végzettségénél (lásd: Cséke–Fónai 2018, Fónai–Hüse 2018), kedvezőtlenebbek a szülők foglalkoztatási mutatói, és a családok anyagi helyzete (ahogy azt a tanulók érzékelik), továbbá magasabb körükben a roma származású tanulók aránya. Ezek a jellemzők a „hátrányos helyzet" és a „halmozottan hátrányos helyzet" mutatói, melyek oksági hatást gyakorolnak az SNI-jelenségek kialakulására (Bánfalvy 2009).

2. táblázat. **Az összevont SNI-mutatók megoszlása (%)**

	Kárpátaljai tanulók	Magyarországi tanulók
Nem említ tanulási problémát	40,0	59,4
Egyet említ	21,4	19,4
Több mint kettőt említ	17,5	11,1
SNI- és BTM-problémát egyaránt említ	18,9	7,4
Csak BTM-problémát említ	2,1	2,7
Összesen, fő	280	552

Forrás:„How to help children from families of ethnic minorities in the adaptation to school in V4 countries" ID 11410116. Magyarországi és Kárpátaljai adatfelvétel. sign.: 0,000

Az elemzés során összevontuk az eredetileg önálló kérdésként szereplő SNI- és BTM-változókat egy változót képezve azokból. Az „összevont" SNI-változó esetében is érvényesülnek azok a különbségek, melyeket az 1. táblázat mutat. Míg a magyarországi válaszolók csaknem hattizede számolt be arról, hogy nincs semmilyen tanulási problémája, a kárpátaljai válaszoló diákoknak csak a négytizede jelölte ezt az opciót. Különösen jelentős az eltérés a több SNI egyidejű említésében, valamint az SNI és a BTM egyidejű előfordulásában. Ez a két vizsgált tanulói minta már említett családi, társadalmi hátterével is összefüggheet. A tanulást nehezítő problémák, különösen a „diszek" (olvasási, írási, számolási problémák, nehézségek) befolyásolhatják az osztálytermi befogadást, elfogadást is. Korábbi tanulmányainkban rámutattunk, hogy az inklúziót az iskolai sikerek jelentős mértékben alakítják – minél sikeresebb valaki az iskolában, annál inkább elfogadják, nem érzékel kirekesztést, és nő az önbecsülése is, azaz az iskolai siker képes csökkenteni a kirekesztést, és növelni a befogadást

(Cséke–Fónai 2018, Fónai–Hüse 2018). Eddigi elemzéseinkben elsősorban a szocio-demográfiai változók hatását vizsgáltuk, a QSL-alskálák és az SNI összefüggéseit még nem elemeztük. Az várható volt az eddig kifejtettek alapján is, hogy a QSL és az SNI között is szoros kapcsolat van, az SNI alacsonyabb előfordulási gyakorisága gyakorolhat pozitív hatást a QSL-alskálák értékeire (lásd: 3. táblázat).

***3. táblázat.* A QSL-alskálák és az SNI előfordulási gyakorisága közötti összefüggés (ötfokozatú skálaátlagok).**

	Önbecsülés		Elfogadás és támogatás		Kirekesztés	
	Kárpátaljai tanulók	Magyarországi tanulók	Kárpátaljai tanulók	Magyarországi tanulók	Kárpátaljai tanulók	Magyarországi tanulók
Nem említ tanulási problémát	3,04	3,30	3,84	3,93	1,86	1,67
Egyet említ	2,77	3,15	3,76	3,90	1,88	1,76
Több mint kettőt említ	2,76	2,97	3,57	3,75	2,02	1,87
SNI- és BTM-problémát egyaránt említ	2,70	2,99	3,13	3,22	2,43	2,24
Csak BTM-problémát említ	2,60	3,27	3,73	3,41	2,21	2,40
Sign.	0,000		0,000		0,000	

Forrás. „How to help children from families of ethnic minorities in the adaptation to school in V4 countries" ID 11410116. Magyarországi és Kárpátaljai adatfelvétel.

Az eredmények ezt a várakozást igazolják, hisz csaknem lineáris összefüggés van az SNI gyakorisága és a QSL alskálák értékei között. A két alminta között mindhárom esetben szignifikáns különbség érvényesül, a magyarországi válaszolók esetében rendre magasabb skála értékeket regisztrálhatunk, azaz magasabb az önbecsülésük (szubjektív percepciója), a társas támogatás, és alacsonyabb az általuk észlelt kirekesztés.

Ha a QSL alskálák és SNI–BTM előfordulási gyakoriságának a kapcsolatát vizsgáljuk, az tapasztalható, hogy az SNI–BTM előfordulása valóban növeli az észlelt kirekesztést, és csökkenti az önbecsülést és a társas támogatást. Ebből a korábbi tanulmányainkban megfogalmazott állítás alapján az következik, hogy az „SNI-s" tanulókra irányuló, támogató iskolai módszerek és programok (melyek ismertek, hisz a gyógypedagógia eszköztárába tartoznak) ha növelik az „SNI-s" tanulók iskolai sikereit, az képes lesz esetükben is az önbecsülés és a társas támogatás növekedésére, és az észlelt kirekesztés csökkentésére.

Összegzés

Tanulmányomban egy nemzetközi kutatásnak a QSL-re és az SNI-re vonatkozó eredményeit elemeztem. A QSL-skála alkalmas az önbecsülés, a társas támogatás és a kirekesztés mérésére. A tanulmány két fő eredménye, hogy jelentős különbség tapasztalható a diákok válaszai alapján a különböző tanulási problémák tanulói percepciójában a kárpátaljai és a magyarországi minta között, melyet a lényegesen eltérő szocio-demográfiai mutatókkal magyaráztam. Összefüggést találtam a QSL-alskálák és az SNI gyakorisága között is: az SNI előfordulása a diákok válaszai alapján csökkenti az önbecsülést, a társas támogatást és növeli a kirekesztés esélyét, illetve annak a szubjektív észlelését. Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy részben az iskola általános működésével – ad-e sikereket a tanulóknak –, illetve a gyógypedagógia rendelkezésére álló eszközök, eljárások alkalmazásával a különbségek és a kirekesztés csökkenthetők.

Hivatkozott irodalom

Ainscow, M.–Booth,T.–Dyson, A. (2006): *Improving schools, developing Inclusion.* Londres, Routledge.

Bánfalvy Cs. (2009): *A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról.* Esély, 2. pp. 3–16.

Booth, T. (2005): *Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values in Action.* Forum, 47 (2–3) 151–158. Booth, T. – Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Csányi Y. (2001): *Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan?* Educatio, 2. pp. 232–243.

Cséke K.–Fónai M. (2018): A kezdet kezdetén: kárpátaljai roma tanulók az iskolában. In: Torgyik Judit (szerk.): *Néhány társadalomtudományi kutatás és innováció.* Komarno, International Research Institute. pp. 204–212.

Farnicka, M.–Liberska, H.–Kosiková, V.–Lovasová, V.–Freudenreich, D. (2014): „A New Tool int he Fight agains Social Exclusion: The Questionnaire of School Life (QSL).” In. *A Child of many Worlds: Focus on the Ethnic Minority Problem.* (eds. Liberska, H. – Farnicka, M.). Frankfurt am Main, Peter Lang. pp. 177–191.

Fónai M.–Hüse L. (2018): *Roma tanulók és az iskola: befogadás és kirekesztés.* In. Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.): *Innováció, kutatás, pedagógusok.* Budapest: Magyar Nevelés-és Oktatáskutatók Egyesülete. pp. 600–611.

Hansen, J. H. (2016). *Social imaginaries and inclusion.* In M. A. Peters (Eds.), Encyclopedia of educational philosophy and theory. Singapore, Springer. pp. 1–6.

Hansen, J.H.–Jensen, C.R.–Lassen, M.C.–Molbaek, M. (2018): *Approaching Inclusion as Social Practice: Processes of Inclusion and Exclusion.* Journal of Educational and Social Research Vol. 8 No.

Papp G. (2012): Az *integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar színtéren.* Gyógypedagógiai Szemle, 4. pp. 1–7.

Pető I. (2003): *Inklúzió a nevelésben.* Iskolakultúra, 10. pp. 3–12.

The Salamanca Statement. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067208000849#bib57

Szabó, D. (2015): *A fogyatékossággal élő személyekkel kapcsolatos holisztikus megközelítések kialakulásának összefüggései.* Magyar Pedagógia, 115. évf. 4. pp. 319–342.

Zolnai, E.–Balogh, E.–Barnucz, N.–Fónai, M.–Hüse, L. (2014): Possibility, Challenge or Barrier? Tasks of Public Education: The International Outlook and the Hungarian Situation. In. Hanna Liberska and Marzanna Farnicka (ed): *A Child of Many Worlds: Focus on the Ethnic Minority Problem.* Frankfurt: Peter Lang Verlag. pp. 141–163.

DIGITAL ADAPTATION OF TEXTS IN HUNGARIAN TEACHER TRAINING

Gonda, Zsuzsa

Eötvös Loránd University, Faculty of Humanities
gonda.zsuzsa@btk.elte.hu

Abstract

The following study demonstrates digital innovative processes and the use of ICT in pedagogy at the Faculty of Humanities at ELTE. The first aim of the presentation is to discover opportunities to develop the ICT competencies of Hungarian teacher trainee students during different stages of their education. The second aim of the presentation is to demonstrate digital methodological techniques, which are directly applicable in methodology courses. During methodology courses the ICT competencies of teacher trainees can be developed at different levels (elementary, complex, professional) with the help of text adaptation practices, which also help to extend their knowledge in other fields of their major education. The presented practices apply the formal, substantive and conceptual features of digital texts; reading strategies of digital texts; as well as the constructivist approach of pedagogy through the use of web 2.0 applications.

Key words: *ICT competencies, digital text, digital literacy, teacher training.*

Absztrakt

A tanulmány a magyartanárképzésben zajló digitális innovatív folyamatokat, az IKT pedagógiai alkalmazására való törekvést mutatja be az ELTE BTK gyakorlatában. A tanulmány egyik célja, hogy feltérképezze, a tanárképzés különböző szakaszaiban milyen lehetőségek adódnak a magyar szakos hallgatók IKT-kompetenciájának fejlesztésére; másik célja, hogy olyan digitális módszertani megoldásokat mutasson be, amelyek közvetlenül alkalmazhatók szakmódszertani kurzusok keretében.

Kulcsszavak: *IKT-kompetencia, digitális szöveg, digitális írástudás, tanárképzés.*

Introduction

During the last ten years there has been a major change in the use of ICT by Hungarian teachers working in public education. While ten years ago the campaignlike use of some ICT devices was typical, today it is more likely to speak of a so called digital change of approach in which ICT devices do not appear autotelic but imbedded in the learning process. From 450 only 35 teachers, which means 7, 77% of the participants, have applied some kind of ICT devices during lessons, which was measured in a research analyzing 450 Hungarian Grammar lessons. The most frequently used devices were computers, projectors and interactive boards (Gonda 2011). Compared to this, a research with a smaller sample conducted the previous year shows increase in the frequency of ICT use in Hungarian lessons and diversity in devices (Gonda 2018).

Innovative processes in first language education and efforts to apply ICT in pedagogy should appear in Hungarian teacher training (Antalné 2015) in order to train competitive teacher trainees in the profession. The aim of this paper is to discover opportunities to develop the ICT competen-

cies of Hungarian teacher trainee students during different stages of their education, which on the one hand means the development of their digital literacy, and on the other hand the use of ICT in pedagogy. Furthermore, it demonstrates practices of reading and adapting digital texts, which help teacher trainees to extend their readiness in other fields of their major education and to establish a lifelong learning process in digital space.

The appearance of infocommunicational technologies in Hungarian teacher training

Hungarian teacher trainees should acquire the basics of digital pedagogy during their training (Benedek 2008). The application of digital pedagogy is framed by the Technological Pedagogical Content Knowledge, which means the collective use of educational content, methodological approach and technological opportunities (Mishra – Koehler 2006).

For Hungarian teachers it is an extra challenge that during first language lessons ICT does not only appear as the medium of content of the particular subject, but also the aim and the subject matter of lessons (Nat 2012). One of its aims might be the netiquette, which means meeting the conventions of network communication. Characteristics of digital communication and features of digital text genres may appear as professional knowledge in topics of first language education. Therefore, the training of Hungarian teachers must prepare teacher trainees to use ICT in a complex way because they have to acquire the knowledge of adaptively using ICT devices and pieces of curriculum concerning ICT devices. With their ICT competence acquired during their training, teacher trainees form their students' ICT competence as well as their knowledge of the displayed content and its characteristics (Gonda 2013).

This paper focuses on the third element that should be basically built into Hungarian teacher training, the knowledge of the characteristics and the display opportunities of digital texts. This field strictly engages with the concept of digital literacy, which is a must have competence of teacher trainees in order to be able to read digital texts and to perform different levels of adaptation practices on these texts.

Developing ICT competence at different stages of teacher training

During each stage of teacher training there are opportunities to extend and develop the digital literacy and the efficiency of teacher trainees. We may say that the years spent in public education before starting university training are the preparation stage of teacher training as teacher trainees already use digital devices for educational purposes and they gather

experience in the use of ICT for educational purposes. At further stages it would be worth while building upon these existing skills, abilities, attitude and measuring the level of digital reading comprehension of students starting the teacher training. The digital content of the teacher training and the methods to digitally adapt this content should be adjusted to these existing skills, abilities and attitude. The ICT activity, the learning habits and the attitude of teacher trainees before teacher training has been measured from numerous perspectives recently (Czédlyné 2013, Molnár 2008, Papp-Danka 2014, Tompa 1991), but there has been no general measure in Hungary about the digital literacy and the digital reading comprehension of students entering the teacher training.

However, in the international practice there is an example for measuring the digital literacy of young adults entering higher education. The Educational Tests Standard international nonprofit organization has developed a test to measure digital literacy (Tyler n.d.). The measuring instrument measures navigation in digital environment according to the concept of digital literacy and the reading comprehension, and critical assessment accordingly to different types of information. The filling of the test takes place in a real-time and closed online environment. According to the results of the test the measure program divides examinees to three categories: those who need development, those who have basic skills and those who have advanced skills (Tyler n.d.). This division allows an individual and purposeful development of digital literacy through the training. Filling in such a test successfully may be a precondition to the course that develops the use of ICT for professional and pedagogic aims, and students with the same level of digital literacy may focus on getting to know devices, methods and ICT contents according to their major studies.

There are also opportunities to develop digital literacy at further stages of the Hungarian teacher training. In the disciplinary programme stage primarily modernization and restructuring with digital contents, devices and methods would contribute to the development of digital literacy on a grand scale. However, to achieve this the ICT competence of university teachers should be developed, too in order not to use digital devices only for the adaption and creation of professional contents, but also to apply them to ICT courses for educational purposes. In her paper Judit Kubinger-Pillmann (2011) demonstrates in detail the programme of University of Pannonia, which aims to develop the digital competence of teachers who train Hungarian teacher trainees. In this programme the use of devices

appears parallelly with the connection between virtual environment and learning, methods that centralize student work and the process of generative assessment. According to Kubinger-Pillmann in the digital change of approach of teacher training the attitude of teachers is a crucial factor because they are willing to integrate digital devices into their courses only if they can make sure that it generates positive motivation in students and makes learning more effective (Kubinger-Pillmann 2011).

The development of digital literacy in Hungarian teacher training plays a crucial role in teacher preparation courses, namely pedagogical-psychological courses and methodology courses. At this stage the increase of motivation of students, the enhancement of interactive and reflective conditions of learning are aimed at, which are assured by the collaborative opportunities of digital space. Students can elaborate digital pieces of curriculum that can be used multiple times and that can be developed continuously. They may use these during their teaching practice in schools or later in their jobs. Numerous research confirms that with the help of ICT devices it is possible to pass over practical knowledge. Computer based thinking develops informatics competence, which also has a positive effect on other fields of skills.

The last stage of Hungarian teacher training is the teaching practice where the aim is to use ICT devices skillfully in the teaching-learning process (Gonda 2013). During the teaching training the development of the ICT competence of teacher trainees is determined by the mentor teacher whose pedagogical actions serve as a model for teacher trainees (Barton–Haydn 2006). If the ICT use in teaching is not typical of the mentor, teacher trainees will not acquire a model to use ICT effectively. If the mentor does not consider the support of learning process with ICT devices important and necessary, probably teacher trainees will also be unmotivated in this field. Numerous teacher trainees report that although they wanted to use different ICT devices during their teaching practice, the quality of the devices or the attitude of their mentor inhibited them from doing so (Lévai 2014).

Developing the digital reading and adapting skills of Hungarian teacher trainees

Henceforth the paper deals with the third stage of teacher training, teacher preparation courses, focusing on the opportunities of Hungarian methodology courses to develop digital literacy. The development of digital literacy can appear in methodology courses explicitly and implicitly: explicitly as

content elements, principles and digital devices of digital communication; implicitly when teacher trainees use ICT to extend their professional effectiveness and when they use it as a method to teach other fields of first language curriculum. To integrate the development of ICT devices and digital literacy to the syllabus of methodology, numerous substantive and methodological principles have to be endorsed.

In substantive principles diversity is crucial. The more diverse genres of digital texts the students meet, the more information searching techniques and digital reading strategies they have to use, which effects positively their digital literacy. Methodology courses apply most typically the following digital texts and contents: professional web pages and portals, professional guides, online dictionaries, electronic databases, devices of research management and data collection, electronic professional books and papers, recordings of lessons.

In the development of digital literacy professional text adaptation practices are markedly adaptable for Hungarian teacher trainees to extend their professional effectiveness and the use of ICT for pedagogical purposes. In the focus of text adaptation practices stands the creation and reception of simultaneously arriving information. These practices primarily build upon profession specific digital devices and applications; and computer based analysis and processes. Furthermore, the professional text adaptation practices portray traditional philological, text analysing methods in the digital space, which students could have already met within the framework of the disciplinary programme. Thus students primarily can concentrate on the use and opportunities of the digital device. For practice the use of different devices is possible, in this paper such examples are attached.

The annotation of different professional or literary contents: digital annotation means adding comments, footnotes or explanations to a digital text with the help of some applicable digital application. Most annotating applications give opportunities to display hyperlinks and different types of multimedial elements, thus encouraging conversation between texts and parallel reading of texts. Our *hypothesis* is that application for example can be used to create digital annotation. (1)

Creating digital thesaurus: the digital thesaurus is a collection of terminology, which contains entries and explanations displayed on digital surface. Elements of the collection of terminology can not only contain verbal information according to the characteristics of digital texts, but they also can be augmented with multimedial elements, hyperlinks and labels. Labels

help to connect terminology and to display contents belonging to the same topic together. To carry out the practice a wiki creating application may be applicable, with which teacher trainees can not only create an independent entry, but also edit the text together and create texts collaboratively. The web page *wikispaces.com* might be applicable for this practice. (2)

Editing professional literature guides, creating, sharing and editing a digital bibliography together: professional literature guides have a crucial role primarily in the creation of scientific papers for teacher trainees, as well as in their professional competence. With the help of bookmark pages teacher trainees individually or in groups can assemble hyperlink collections to organize digital pieces of literature. With the help of these collections not only sources for some topics become easily accessible, but the digital contents themselves are accessible by the hyperlinks. For creating and editing hyperlink collections *delicous.com* can be used.

Creating and sharing professional text collections: this practice means creating a kind of personal electronic library, in which the collected digital contents are readable in full length and users can download them. Texts are directly accessible as digital contents and files are organized in folders related to their topic. The content of the folder is further expandable. Teacher trainees can share the content of their folder with each other, there is an opportunity to build knowledge together. For this purpose the online storage of Google Drive may be suitable.

Text analysis on computers: text-based approach is crucial in first language education, thus it is important for teacher trainees to be able to analyze and to explore linguistic characteristics of digital texts. Numerous available online text corpuses give opportunities to conduct linguistic research and to conceive research questions. Even with the help of the most easily usable applications numerous aspects of digital texts can be researched, however for deeper analysis software programs should be used. For text analysis the Hungarian NooJ system is well applicable, although the use of the software requires higher computer skills than the previous practices. (4)

Analyzing lesson recordings: the digitally recorded lessons can be analyzed concerning various communicational aspects, which help to gain confidence and to raise effectiveness in teacher communication. The recordings can be analyzed with the help of discourse noting programs, which make it possible to annotate recordings and to organize research aspects thematically. For example the transcribing program ELAN has good

research functions and offers opportunities for statistical analysis. We can easily measure the scale between teacher and student communication during particular lessons according to the segmented content (Baditzné 2015).

Individual creation of ICT curriculum and applications: during the teaching practice teacher trainees have to apply and assemble digital contents and practices. They also can create interactive tasks for fellow students when they work with professional texts; these tasks not only help to check and to arrange professional knowledge, but they also develop the use of ICT devices for pedagogical purposes. Such tasks can be online quizzes, mind-map creating, word-cloud creating, digital timelines, presentations, etc.

Conclusion

In Hungarian teacher training the use of ICT devices appears at different stages of the training with various aims. Different elements of ICT competence stand in focus during the stages of the training, including experiences gained in public education. When entering higher education teacher trainees' digital literacy and experience with ICT teaching and learning should be measured. At the disciplinary stage of the training it would be crucial to develop the ICT competence of teachers and to raise positive motivation in connection with the use of ICT both in researching and teaching. Methodology courses can develop digital literacy both implicitly and explicitly; the complex application of ICT integrates the aims mentioned above. During teaching practice the role of mentor teachers is crucial, whose approach to ICT serves as a model for teacher trainees, for this reason it is important for mentors as well to be adept in digital pedagogy.

Aims of reading and adapting digital texts may be to extend knowledge concerning the major of teacher trainees, to use ICT as a method of analysis and to acquire knowledge about digital pedagogy. Concerning the contents of their major, knowledge of digital language use, knowledge of characteristics of digital texts and knowledge of linguistic analysis of computer-mediated communication can be mentioned.

The complex development of methodology courses is possible with different level practices, which primarily help to extend the knowledge of teacher trainees and to establish the process of life-long learning. Practices presented in this paper apply the formal, substantive and conceptual features of digital texts by involving different digital text genres; by demonstrating the constructivist approach of pedagogy, which aims to extend knowledge co-operatively, and the opportunities to create and analyze texts

with web 2.0; and by connecting gradualism with reading types and strategies typical of cogitation procedures and of reading digital texts.

References

Antalné Szabó Á. (2015): Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In: Antalné Szabó Á. – Laczkó K. – Raátz J. (szerk.): *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2.* ELTE, Budapest. pp. 9–28.

Baditzné Pálvölgyi K. (2015): Videós tanórakutatás a tanárképzés megújításáért. *Anyanyelv-pedagógia* 3. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=590. Letöltve 2016. 02. 02.

Barton, R. – Haydn, T. (2006): Trainee teachers' views on what helps them to use information and communication technology effectively in their subject teaching. *Journal of Computer Assisted Learning* 4. pp. 257–272.

Benedek A. (2008): *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Typotex, Budapest.

Czédliné Bárkányi É. (2013): IKT eszközök használata az oktatásban. In: Karlovitz, J. T. – Torgyik, J. (Eds.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. International Research Institute, Komárno. pp. 332–343.

Gonda Zs. (2013): Az IKT alkalmazásának lehetőségei a magyartanárképzésben. In: Dringó-Horváth I.–N. Császi l. (Eds.): *Digitális tananyagok – Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. Károli Gáspár Református Egyetem–L'Harmattan Kiadó, Budapest. http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_4.html. Letöltve 2014. 05. 01.

Gonda Zs. (2018): A grammatikatanítás szemléletformái az anyanyelvi órákon. In: Balázs G. – Lengyel K. (szerk.): *Grammatika és oktatás –Időszerű kérdések. Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában 6*. Budapest, ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék–Inter (IKU)–Szemiotikai Társaság.

Gonda Zs. (2011): Az IKT-eszközök alkalmazása a magyar nyelvi órákon. In: Bencéné Fekete A. (szerk.): *Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Módszertani tanulmányok*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. pp. 32–38.

Kubinger-Pillman J. (2011): Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra* 12. pp. 48–59.

Lévai D. (2014): *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során.* ELTE–Eötvös Kiadó, Budapest.

Mishra, P.,–Koehler, M. J. (2006): *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers College Record, 108 (6). pp. 1017-1054.

Molnár Gy. (2008): The use of innovative tools in teacher education: a case study. *The International Journal on Informatics and new Media in Education* 1. pp. 44–49.

Molnár Gy.–Kárpáti A. (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó B. (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 441–477.

Nemzeti Alaptanterv 2012. www. ofi.hu. Letöltve 2012. 10. 28.

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

Tyler, Linda n.d.: *ETS. ICT Literacy: Equipping Students to Succeed in an Information-Rich, Technology-Based Society*.

https://www.ets.org/Media/Tests/ ICT_Literacy/pdf/ICT_Equipping_Students_to_Succeed.pdf. Letöltve 2014. 05. 02.

(1) hypothes.is: https://web.hypothes.is/

(2) wikispaces: http://www.wikispaces.com/

(3) delicous: https://del.icio.us/

(4) nooj: http://corpus.nytud.hu/nooj/

AZ INKLUZÍV OKTATÁS FEJLŐDÉSE UKRAJNÁBAN

Greba Ildikó

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Zildiko7@kmf.uz.ua

Knobloch Beáta

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
bknob.beata@gmail.com

Abstract

Special needs education (SNE), special treatment, disabled, handicapped, mental and physical disability, speech disability, inclusion, educational integration are all among those terms we can come across in our daily lives; moreover, these terms are already present in education among teachers, students and parents. Currently, the concept of inclusive education belongs to priority areas of government policy in many countries as it aims to ensure the right to education for all children, especially for those children who belong to disadvantaged groups. The study presents the state of affairs of inclusive society in Ukraine through international documents, juridical rules and teacher competence.

Key words: *inclusive education, SNE, teacher assistant, special treatment, disability.*

Absztrakt

Sajátos nevelési igény, különleges bánásmód, fogyatékkal élő, hátrányos helyzet, testi, érzékszervi, beszédfogyatékosság, inklúzió, integráció, meganynyi hasonló kifejezéssel találkozhatunk mindennapi életünk során. Ezek a kifejezések jelen vannak a köztudatban, az oktatásban is egyre nagyobb teret nyernek. Az inkluzív oktatás koncepciója a demokratikus alapokon szerveződő országok állampolitikájának prioritással rendelkező területe, mivel célja, hogy minden gyermek részére biztosítsa az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés jogát, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra. A tanulmányban az inklúzív társadalom kialakítására irányuló ukrajnai törekvéseket mutatjuk be nemzetközi dokumentumokat, ukrajnai törvényeket, jogszabályokat és az átalakuló pedagóguskompetenciákat elemezve.

Kulcsszavak: *inkluzív oktatás, SNI, tanárasszisztens, különleges bánásmód, fogyatékosság.*

„Vannak olyan gyerekek, akiknek állandó vagy átmeneti jelleggel fizikai, biológia, pszichológiai, intellektuális, családi vagy szociokulturális okok miatt egyéni sajátos nevelési-oktatási szükségleteik vannak, ezért a speciális nevelési-oktatási szükségletekhez, sajátosságokhoz egyénenként igazodó bánásmódot igényelnek az iskolában. Őket nevezzük különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek” (Petriné 2003).

A különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatásáról-neveléséről napjainkban nagyon sokat hallhatunk. Közéjük tartoznak az SNI-s gyermekek is. Azokat a gyerekeket sorolják ide, akik testi, érzékszervi, beszédfogyatékkal rendelkeznek, de ide tartoznak az autisták és a pszichés fejlődés zavarai miatt nevelési, tanulási folyamatban tartósan vagy súlyosan akadályozottak. Vagyis akkor beszélünk SNI-ről, ha egy gyermek akadályozott olyan dolgok megtanulásában, amelyre a kortársai képesek. A különleges bánásmódot igénylő tanulóknak sajátos nevelés szükséges. Ezeket egyrészt a különböző szakemberek biztosítják (gyógypedagógus, gyógytornász, lo-

gopédus, konduktor, terapeuta, fejlesztő pedagógus stb. számukra), másrészt szükséges a környezet megfelelő kialakítása is (rámpa, emberi segítség, pl. vak gyermek esetében). Korábban ezek a gyermekek intézetekben éltek, és nem képezték őket. A kötelező alapfokú képzés bevezetése és a gyógypedagógia kialakulása azonban lehetővé tette, hogy ők is tanulhassanak (Petriné 2003).

Az inkluzív nevelés az európai országok oktatáspolitikájának egyik kulcsfontosságú eleme, célja az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés jogának biztosítása minden gyerek számára. Ukrajnában az oktatásról szóló törvény a sajátos nevelési igényű személy fogalmát az alábbiaknak megfelelően definiálja: olyan személy, aki kiegészítő, állandó vagy ideiglenes támogatásra szorul az oktatási folyamatban az oktatáshoz való jog biztosításának érdekében (Az oktatásról szóló törvény módosításáról. 2053-VIII. sz. rendelet). Ahogy a törvényben is szerepel, ide tartoznak a pszichofizikai fejlődési rendellenességgel vagy funkcionális fejlődési rendellenességgel rendelkező gyermekek, a nemzeti kisebbségek tagjainak gyermekei, az alacsony jövedelmű családokban élő, azaz szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek.

Az inkluzív nevelés alapvető intézményi szemlélet, mely a gyermekek, tanulók egyéni különbségeit (társadalmi, kulturális, biológiai) együttesen, teljes mértékben figyelembe veszi és azokból kiindulva, azokra építve alakít ki befogadó környezetet személyi, tárgyi és pedagógiai vonatkozásban, mely biztosítja a hatékonyság, eredményesség és méltányosság hármas egységének megvalósulását (Fülöp 2015). A befogadó intézmény pedagógusai az egyéni differenciálás talaján az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik. Az inklúzió az együttnevelés elfogadó gyakorlata. Olyan szemléletváltást eredményez, melynek során az intézmény is szervezeti átalakuláson megy keresztül. Az elfogadó gyakorlatban a módszer, az óravezetés nem hagyományos, jellemző a differenciáló, önértékelésre alapozó pedagógiai gyakorlat (Csányi–Kereszty 2009).

Az inkluzív oktatás iránti igény arra ösztönöz minket, hogy átgondoljuk az adott jelenséggel kapcsolatos fogalmakat.

Az alapvető nemzetközi dokumentumok és szakirodalom alátámasztják azt a tényt, hogy az inkluzív oktatás mindinkább a minőségi oktatás jellemzőjévé válik. Garantálja minden gyermek számára az esélyegyenlőséget, lehetőséget adva az oktatási folyamatban való minél teljesebb részvételre.

Az inkluzív oktatás joga, szabályozása minden – alapvető emberi jogokra és szabadságjogokra vonatkozó – nemzetközi egyezménybe bekerült.

Ukrajna 1991-ben független állam lett, ezzel deklaráltan is a nyílt, demokratikus társadalom kiépítésének útját választotta. A függetlenné váló országban a valós változásokat igénylő és támogató társadalmi kezdeményezések száma megnőtt. Az országban aktivizálódott a pszichofizikai fejlődési rendellenességgel rendelkező gyermekek jogaiért küzdő mozgalom, többek között a fogyatékos gyermekek jogaiért is, annak érdekében, hogy együtt tanulhassanak kortársaikkal, és igénybe vehessenek minden olyan erőforrást, mellyel a helyi közösség rendelkezik. E mozgalom kezdeményezői a társadalmi szervezetek voltak, főként a sajátos nevelési igényű gyermekek szülei által alapított szervezetek.

Az emberjogi nemzetközi egyezmények – többek között az ENSZ Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (1991) – ratifikálásával Ukrajna megteremtette az alapot ahhoz, hogy minden gyermek oktatáshoz való jogáért ki lehessen állni, többek között a fogyatékossággal élő gyermekek jogaiért is.

1996-ban Ukrajna Alkotmánya deklarálta az oktatáshoz való jogot (53.tc.) és a szociális védelemhez (ellátáshoz) való jogot (46.tc.). 2009-ben Ukrajna ratifikálta az ENSZ Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezményét, és nemzetközi kötelezettségeket vállalt az inkluzív oktatás biztosítására az oktatási rendszer minden szintjén, ahogy az az egyezmény Oktatás c. (24.) fejezetében megfogalmazódik.

Megállapíthatjuk, hogy az állami jogi szabályozás területén az inkluzív oktatásra vonatkozóan változások 2009-ben kezdődtek. Ukrajnai jogszabályba 2010 júliusában került be első alkalommal az inkluzív oktatás kifejezés, és a szakmák minősítő jegyzékében először jelent meg a tanárasszisztens kifejezés.

Az inkluzív oktatás fejlesztési koncepcióját 2010. október 1-jén hagyták jóvá, mely tartalmazza az inkluzív oktatás fejlesztésének alapelveit, bevezetésének irányait és az elvárt eredményeket.

További előrelépésnek tekinthető a 2011 augusztusában elfogadott Az inkluzív oktatás megszervezésének rendje az iskolákban c. rendelet, mely szabályozza az inkluzív oktatás megszervezésének feltételeit. Ebben az okmányban alapvető fogalmakat is meghatároztak, mint pl. az individuális fejlesztési program, az individuális tanterv, a tanárasszisztens szerepe a személyre szabott oktatási folyamat biztosításában. 2017 augusztusában ezt az okmányt módosították: a „fejlődési defektusok" kifejezést „fejlődési rendellenesség" váltotta fel, mivel az inkább megfelel a fogyatékosság szociális és nem egészségügyi megközelítési modelljének. Módosították

továbbá az individuális fejlesztési program struktúráját, meghatározták a korrekciós-fejlesztési foglalkozásokra vonatkozó óraszámot, stb. (Ukrajna Miniszteri Kabinetjének 2017. augusztus 15-én kelt 872-es sz. rendelete).

2012 augusztusában jóváhagyták a Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezménynek a 2020-as periódusra vonatkozó nemzeti cselekvési tervének állami programját. Ebben a dokumentumban lefektették a fogyatékos személyek jogai és szabadságjogai biztosításának lehetséges módjait (Ukrajna Miniszteri Kabinetjének 2012. 08. 01-jén kelt 706-os sz. rendelete).

Ukrajna elnökének 2013 júniusában kiadott rendelete – Ukrajna oktatására vonatkozó nemzeti stratégia a 2021-es évig – szintén hangsúlyozza az inkluzív oktatás gyakorlatának bővítését az óvodákban, iskolákban és az iskolán kívüli oktatási intézményekben. Javítaná továbbá az oktatási intézményekhez való hozzáférhetőséget, valamint biztosítaná az információs hozzáférés hatékonyságát (Ukrajna elnökének rendelete, 2013).

2015-ben az ENSZ fogyatékosok jogaival foglalkozó bizottságának ülésén meghallgattak két beszámolót a Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezmény végrehajtásáról – egy állami és egy alternatív beszámolót (ez utóbbi beszámolót társadalmi szervezetek készítették). A bizottság javaslatait figyelembe véve 2016-ban jóváhagyták az ezek végrehajtására irányuló cselekvési tervet a 2020-ig terjedő periódusra. Ezek között volt az egyenlő hozzáférés biztosítása mind fizikai, mind információs értelemben egyaránt.

Ukrajna Miniszteri Kabinetjének 2017 februárjában kelt rendelete biztosítja a sajátos nevelési igényű gyermekek részére kiegészítő szolgáltatások nyújtását az inkluzív oktatásban. Jóváhagyta a szubvenció nyújtásának rendjét és feltételeit.

2017 júliusában fogadták el Ukrajna Miniszteri Kabinetjének rendeletét Az inkluzív erőforrásközpontról. E központ feladata nemcsak az, hogy komplexen értékelje és felmérje a sajátos nevelési igényű gyermekek kiegészítő szükségleteit az oktatási folyamatban, hanem hogy módszertani segítséget nyújtson a pedagógusoknak, tanácsot adjon a szülőknek (Ukrajna Miniszteri Kabinetjének 2017. 07. 12-én kelt 545-ös sz. rendelete).

A ratifikált törvények alapján és más európai országok tapasztalatait figyelembe véve a szakértők tanári kompetenciákat is megfogalmaztak, amelyek nélkülözhetetlenek egy új, inkluzív társadalom kialakításához.

Az „inkluzív oktatás", „a sajátos nevelési igényű gyermek" fogalmak megértése új kihívásokat állít elénk, mégpedig, hogy megértsük az inkluzív pedagógia lényegét. Ez megköveteli a tanítótól, hogy tudjon olyan osztály-

ban dolgozni, ahol különböző gyermekek tanulnak különböző pszichofizikai fejlődési sajátosságokkal, különböző kultúrával, különböző nemzetiségek képviselői, különböző szociális-gazdasági státusszal rendelkező gyermekek. A tanártól elvárják, hogy kész legyen és képes legyen a heterogén környezetben dolgozni, rugalmasan reagálni, figyelembe venni a tanulók és családjaik közötti különbségeket, közösséget formálni, ahol minden egyes tag joga és hozzájárulása értékes és különleges. Az inkluzióval megjelenik a társadalmi igény olyan, minőségileg szakképzett pedagógusokra, akik képesek kielégíteni minden diák sajátos oktatási szükségletét. Ahogy Nils Muižnieks, az Európa Tanács emberjogi biztosa megjegyezte, „az inkluzív oktatásra nem úgy kell tekinteni, mint egy utópisztikus tervre. Ez egy elérhető cél". Azonban ennek eléréséhez pedagógusra van szükség, egy olyan kulcsfigurára az oktatási folyamatban, aki megfelelő kompetenciákkal rendelkezik az inkluzív oktatás területén. Az egyes országok pedagógusszervezetei aktívan kutatják azokat a kompetenciákat, melyek a pedagógus sikeres munkájához szükségesek az inkluzív közegben.

Kompetenciák, melyeket a pedagógusoknak magukban kialakítaniuk, illetve fejleszteniük kell, hogy az inkluzív oktatási környezetben megfelelően végezhessék munkájukat:

- az oktatási környezet megszervezése, mely igazodik a gyermekek igényeihez, visszatükrözi a családjuk kulturális sajátosságait, segíti az érzelmi biztonság fejlesztését és a közösség értékeinek kialakítását. Olyan környezet, melyben minden gyermeket meghallgatnak, és az egyes gyermek érdekeit egyeztetik az osztály közös érdekeivel, ahol lehetőség van a választásra, azonban jelen van a tetteikért viselt felelősség is;
- a nemzetközi kutatások eredményeként a tanárok egyik alapvető kompetenciája – a speciális pedagógia alapjainak ismerete, az egyes fejlődési rendellenességek hatásának megértése és azok hatása a gyermek fejlődésének más területeire (szociális-emocionális, megismerő, beszédkészség, fizikai fejlődés);
- a tanulók sokféleségének tisztelete;
- minden tanuló támogatása;
- együttműködés a szülőkkel és más szakemberekkel;
- állandó szakmai fejlődés (Mártincsuk 2018).

Fontos szempont a sajátos nevelési igénnyel rendelkező gyermekek oktatási-nevelés folyamatában a kiegészítő támogatás fogalma. Támogatást nemcsak a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek, de a velük

foglalkozó tanároknak, iskolai alkalmazottaknak és szülőknek is nyújtani kell. Létre kell hozni olyan erőforrásokat, melyek segítik az iskolákban az inkluzív oktatás megszervezését. Ilyen erőforrás pl. a tanárasszisztens is.

Az ukrajnai jogszabályokban 2010-től szerepel a tanárasszisztens kifejezés. Ez egy pedagógusi munkakör, amely együttműködést feltételez a pedagógussal és gyermekkel egyaránt. Tanárasszisztens lehet: szociális munkás, a gyermek szülei vagy a szülők által meghatározott személy. Feladata, hogy segítse a sajátos nevelési igényű gyermeket: pedagógiai támogatást végez, adaptálja a tananyagot, segít a gyermekeknek végrehajtani a feladatokat, bevonja a különböző tevékenységi formákba, segíti a kortársakkal való kommunikációt, biztosítja a megfelelő támogatást az iskolában.

Az ilyen jellegű tevékenység megköveteli a tanártól a megfelelő képességek meglétét, például képes közösen oktatni, időt szakítani a közös órán kívüli tervezésre és az oktatási folyamat megbeszélésére. Bevezetése után az asszisztensi munkakör fél állást jelentett, ma pedig már teljes állásnak felel meg. Az asszisztens, mint a tanár is, felelős a tanulók egészségéért és biztonságáért, azonban a felelősség a tanulók tanulmányi eredményeiért a tanár vállán nyugszik (Lucenkó 2018).

„A sajátos nevelési igényű tanulók oktatása nem fejlődhet tovább szegregált formában. Egy átfogó oktatási stratégiának, és egy igazán új társadalmi és közgazdasági politikának részévé kell válnia. Ez pedig fontos reformokat igényel az iskoláztatásban. Az oktatási rendszereket úgy kell megtervezni és az oktatási programokat úgy kell bevezetni, hogy azokban figyelembe vegyék a tanulók sajátosságainak és szükségleteinek legkülönbözőbb voltát. Mindenkinek, aki sajátos nevelési igénnyel rendelkezik, legyen lehetősége arra, hogy olyan többségi iskolába járjon, amely alkalmazkodik hozzá, továbbá egy gyermekközpontú pedagógiával képes kezelni ezen sajátos nevelési igényeket." (Salamanca 1994: 8).

Ukrajnában a különleges bánásmódot igénylő gyerekek lakhelyükön választhatnak tanintézményt, ahol megfelelő körülményeket kell teremteni számukra, biztosítani az egyéni programot, és a szakmailag felkészült pedagógust. Ahhoz, hogy egy tanár inkluzív osztályban taníthasson, továbbképzésen, tanfolyamon kell részt vennie, ahol felkészítik őt erre a feladatra.

Kárpátalján 98 magyar tannyelvű iskola működik. Ezekben az intézményekben szintén ott vannak a különleges bánásmódot igénylő gyerekek. A nemzetközi jogszabályok, törvények, rendeletek ismertetésén túl célunk a továbbiakban annak feltérképezése, vizsgálata, hogy a törvények milyen mértékben realizálódnak a gyakorlatban, mindenekelőtt tisztázni, a magyar

oktatási rendszerben hány gyereket érint ez a probléma, milyen tárgyi, személyi feltételeket tudnak biztosítani az iskolák az inklúzív oktatásra, vannak-e tanárasszisztensek az iskolákban, milyen igények, problémák merülnek fel az inklúzív oktatás kapcsán, stb.

A kérdőíveket már kiküldtük az iskolákba, jelenleg 153 elemi iskolákban oktató tanítótól érkezett vissza kérdőív, a kérdőívek elemzését már elkezdtük, de még várjuk a további adatok beérkezését. Az adatok teljes elemzését csak a későbbiekben tudjuk elvégezni. Az előzetes eredmények alapján elmondható, hogy a 153 tanító közül 74 már oktatott vagy jelenleg is oktat sajátos nevelési igényű gyerekeket. A 74 pedagógusból mindössze 10 vett részt inkluzív oktatást segítő továbbképzésen, tehát a többségük nem részesült olyan képzésben, amely az inkluzív oktatás területén nyújtana számos segítséget. A megkérdezett pedagógusok szinte mindegyike jelezte, hogy munkájuk hatékonyabb és eredményesebb végzése érdekében igény lenne olyan továbbképzésekre, ahol szakmai kompetenciáikat ebben az irányban bővíthetik. Az eredményekből az is kiderült, hogy a 74 tanár esetében mindössze 15-nek volt segítsége tanárasszisztens személyében.

Bár az eredmények nem reprezentatívak, de alátámasztják feltételezésünket, hogy a törvények adta lehetőségekkel sokan nincsenek tisztában. Egyúttal a problémák is körvonalazódni látszanak, egyrészt a szülők sincsenek tisztában lehetőségeikkel, másrészt megfelelően képzett szakembereknek, tanárasszisztenseknek is hiányában vagyunk, akárcsak az ilyen jellegű szakmai továbbképzésnek. Az adatok részletes elemzése további összefüggéseket is feltárhat, melyek a fent említett kérdésekkel együtt további lapot adnak a kutatásnak.

Hivatkozott irodalom

Csányi Y.–Kereszty Zs. (2009): *Inklúziós tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára.* Szociális és Munkaügyi Minisztérium. Budapest.

Fülöp I. (2015): Útmutató az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítéshez, az IPR bevezetéséhez. In. Dávid Mária szerk. *Speciális igényűek a felsőoktatásban és a felnőttképzésben.* Eger.

http://new.mako.hu/letoltesek/dokumentumok/pepo_IPR_utmutato.pdf

Lucenkó, I. (2018): *A tanárasszisztens: együttműködés a pedagógusokkal és a gyermekekkel.*

Videókurzus https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/courseware/711069d5d97b4448800bb16265b0795d/22bc31fa06724930946fd43ed527aa81/

Mártincsuk, O. (2018): *A tanár kompetenciái az inkluzív oktatás megvalósításának érde-*

kében. Videókurzus https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/courseware/711069d5d97b4448800bb16265b0795d/22bc31fa06724930946fd43ed527aa81/

Petriné Feyér J. (2003): A különleges bánásmódot igénylő gyermek. In. Falus Iván szerk. *Didaktika.* Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Ukrajna elnökének rendelete Ukrajna nemzeti oktatásának fejlődési stratégiájáról 2021-ig.

Ukrajna oktatásról szóló törvénye 2145-VIII. sz. 2017. 09. 05.

Ukrajna Miniszteri Kabinetjének 2012. 08. 01-jén kelt 706-os sz. rendelete A fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezmény végrehajtására vonatkozó nemzeti program a 2020-ig tartó időszakra.

Ukrajna Miniszteri Kabinetjének 2017. 07. 12-én kelt 545-ös sz. rendelete Az inkluzív Erőforrásközpontok jóváhagyásról.

Ukrajna Miniszteri Kabinetjének 2017. augusztus 15-én kelt 872-es sz. rendelete Az inkluzív oktatás szervezése az általános iskolákban. UMK 588. sz. módosításokkal 2017. 08. 09.

Ukrajna törvénye „Az oktatásról szóló törvény módosításáról" az SNI-s személyek oktatásához való hozzáférése 2017. 05. 23-án kelt, 2053-VIII. sz. rendelet.

UNESCO (1994): Salamancai nyilatkozat és Cselekvési tervezet a sajátos nevelési igényű tanulók számára. UNESCO, Salamanca, 1994. június 7–10. Schiffer Csilla szerk. (2006), Budapest.

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANULÁSÁNAK LEHETSÉGES BUKTATÓI NYELVTANULÓI SZEMMEL[1]

Hnatik Katalin

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
mesterkati29@kmf.uz.ua

Absztrakt

Az idegennyelv-tanulás fontos részét képezi az emberek életének boldogulási és egyéb szempontból. A tanulás során sikerek és kudarcok egyaránt érik a nyelvtanulót. A különböző nehézségek nagymértékben befolyásolhatják a nyelvtanulás menetét, eredményességét. Jelen kutatás arra irányult, hogy megvizsgálja, milyen lehetséges problémákkal kell szembesülniük az ukrán ajkú nyelvtanulóknak a magyar mint idegen nyelv tanulása folyamán. Az ukrán ajkú nyelvtanulókkal végzett kérdőíves felmérés kapcsán kiderült, hogy számukra leginkább a nyelvtani jelenségek és a helyes kiejtés elsajátítása okozza a legtöbb nehézséget. A kapott eredmények arra engednek következtetni, hogy a nehézségek egy része az anyanyelvi transzferhatásoknak köszönhető. Ezeknek a jelenségeknek a részletesebb feltárásához további kutatások szükségesek. A vizsgálat eredményei hozzájárulhatnak a magyar mint idegen nyelv tanulásának eredményesebbé tételéhez Kárpátalján.

Kulcsszavak: *idegen nyelv, nehézségek, anyanyelvi transzferhatások.*

Abstract

Foreign language learning has become an essential part of prosperity in modern life. Both success and failure affect language learners' studying. Difficulties take an important role in the effectiveness of language learning. This research is aimed to examine the possible problems of Hungarian as a foreign language learning for Ukrainian-speaking people. According to the results of the questionnaire survey grammar and the correct pronounciation cause the main problems for language learners. Having analyzed the datas some of these difficulties are due to the native language transfer. To receive exact datas additional research is needed. The results of the survey can contribute the more effective way of Hungarian as foreign language learning in Transcarpathia.

Key words: *foreign language, difficulties, native language transfer.*

Az idegennyelv-tanulás manapság már egyre inkább létérdekké válik, mintsem csupán egyfajta kiváltság. A jobb munkalehetőség, továbbtanulás reményében egyre többen tanulnak idegen nyelveket. A gazdasági helyzet (Bárdos 2005) és a nyelvpolitika pedig minduntalan befolyásoló tényezői lehetnek a nyelvválasztásnak és a nyelvtanulásnak. Nincs ez másként Ukrajnában sem (Beregszászi 2016). Bár az angol nyelv *lingua franca*ként Ukrajnában az idegen nyelvek között az első helyen szerepel, a magyar nyelv is helyet kapott az idegen nyelvek oktatása között. Az elmúlt években már nemcsak kisebbségi nyelvként tartják számon, hanem lehetőség nyílt arra is, hogy a nem magyar ajkú lakosság is tanulhassa ezt a nyelvet.

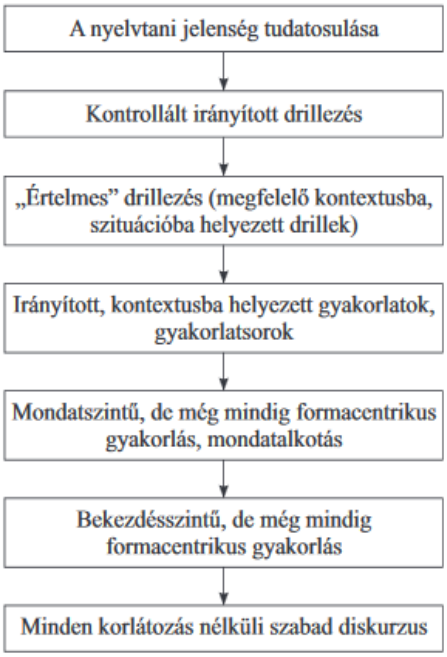
[1] Jelen munkát Magyarország Collegium Talentum 2018 programja támogatta.

Az igény egyre inkább növekszik a magyar nyelv tanulása iránt akár intézményes kereteit nézzük, akár nem.

Az elmúlt években 25 kárpátaljai ukrán iskolában indították el a magyar mint idegen nyelv szabadon választott hivatalos tárgyat. A 2018-as adatok szerint Beregszászban például három ukrán iskolában és két kéttannyelvű iskolában folyik a magyar nyelv második idegen nyelv oktatása, illetve fakultatív jelleggel. A 2017–2018-as tanévben 865 diák tanulta a magyart idegen nyelvként (Beregszászi Városi Tanács Oktatásügyi Főosztályának Adatbázisa 2017). A Beregszászi járásban a 2017–2018-as tanév adatai szerint 159 tanuló tanulta a magyar nyelvet idegen nyelvként (Beregszászi Járási Közigazgatási Hivatal Oktatásügyi Főosztályának Adatbázisa 2017). A felnőttoktatásban szintén elterjedt a magyar nyelv tanulása. A nyelvtanításban jelentős felelősség hárul az oktatókra. Ahhoz, hogy egy nyelvtanuló sikeresen megtanuljon magyarul, természetesen szakképzett tanárokra is szükség van. Kárpátalján a magyar nyelvet eddig főként anyanyelvként oktatták a magyarnyelv-tanárok, nem pedig idegen nyelvként. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola együttműködve a Károli Gáspár Református Egyetemmel egy kihelyezett képzést indított el 2016-tól azoknak a pedagógusoknak, akik szeretnének szakképesítést szerezni a magyar mint idegen nyelv tanításának módszereiről. A tanulmány célja átfogó képet nyújtani a magyar mint idegen nyelv tanításának nehézségeiről, illetve betekintést nyerni azokba a nehézségekbe, amelyek specifikusak lehetnek az ukrán nyelvi környezetben.

Az idegen nyelvek tanításakor mindig alapvető dilemmaként merül fel a különböző nyelvi tartalmak közvetítése, tanítása. Minden nyelvnek megvannak a maga nehézségei a különböző nyelvi tartalmak területein: kiejtés, nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat (Bárdos 2000). Ugyan ideális kiejtés nem várható el még anyanyelven sem, csak standard változatok élnek, de mégis megvannak a jó kiejtés maga kritériumai. Ilyen az érthetőség (a hangok, hangsúlyok, szünetek beszédfolyamatban való minimális tisztasága), a következetesség (pontatlanul, de mindig egyféleképpen ejti ki a nyelvtanuló a szavakat, így az anyanyelvű elfogadhatónak tartja azt) és az elfogadhatóság (semleges beszédmodor, mely nem sérti az anyanyelvűt). A rossz kiejtés tehát gátolhatja a megértést, ezáltal gyengébb lesz a beszélő kommunikatív kompetenciája is. A nyelvtan tanítása, bár a különböző nyelvtanítási módszerek történeti hullámain hol hangsúlyos, hol pedig csekély szerepet kapott, összességében a gyakorló nyelvpedagógusok által elismerten szükséges. Tanításának különböző fázisai vannak:

1. ábra. **A nyelvtan tanításának fokozatai (Bárdos 2005, 65.)**



Ez viszont rendkívül időigényes feladatnak bizonyul a célnyelv tanításakor. A szókincs tanítása esetében szintén számos kérdés merülhet fel. Elsősorban mennyiségi kérdések, mennyi szót kell vagy lehet elsajátítani, illetve egyszerre hány szót célszerű megtanulni. Az aktív (kommunikatív helyzetben használatos szavak) és passzív (a nyelvtanuló érti a szót, de nem használja a kommunikáció során) szókincs használata során egyértelműen kiderül, hogy bár a nyelvtanuló törekszik az anyanyelvűvel tartani a tempót, de a passzív szókincs tekintetében sohasem lesz versenyképes. Az egyes szavak tanításakor olyan tényezőket is figyelembe kell venni, hogy a nyelvtanuló milyen életkori, előképzettségi sajátosságokkal rendelkezik. A pragmatikai elemek tanítása szintén nehézségekkel járhat, hiszen a nyelvhasználat szituációhoz kötött, és mindig csak az adott helyzetben értelmezhető. A nyelvtanulónak megfelelően kell tudnia dekódolni a beszélő szándékát és reagálni rá, azaz az interakció sikeressége a nyelvtanuló kommunikatív kompetenciájának függvénye. A kommunikatív kompetencia a Canale–Swain-modell alapján (Bárdos 2000) a következő kompetenciák összessége: nyelvi kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia, beszéd- és szövegalkotó kompetencia, valamint stratégiai kompetencia. Az első komponens esetében a nyelvtanulót a nyelvi pontosság és beszédfo-

lyamatosság jellemzi, a második esetében a nyelvtanuló megfelel a társadalmi elvárásnak és az elfogadhatóság követelményeinek. A harmadik kompetencia nem más, mint a szövegkohézió és koherencia kritériumainak való megfelelés. Az utolsó komponens pedig a már említett kompetenciák hiányosságait hivatott elfedezni. Különböző stratégiákat használva igyekszik kompenzálni egy lexikai vagy nyelvtani nehézséget.

A különböző nyelvi tartalmak közvetítése, tanítása során a nyelvtanuló különböző készségeit próbáljuk meg fejlesztetni. Ilyen a hallásértés, az olvasási készség, az íráskészség és a beszédkészség. A készségek fejlesztése során a pedagógusok számos nehézségbe ütközhetnek, mely nagymértékben összefügg a célnyelv nyelvi tartalmai tanításának nehézségeivel. A hallásértésnél a kiejtés hiányosságai, a nem megfelelő intonáció több kellemetlen, félreérthető helyzetet idézhet elő. Az olvasási készség fejlesztése a szókincstanítás produktuma. Az íráskészség fejlesztésének problémái közé sorolható a nyelvtani tartalmak tanításának nehézségei (Bárdos 2000). A nehézségek kapcsán pedig szinte mindegyik területre érvényes az anyanyelv „logikája". A kutatások azt az álláspontot erősítik, hogy az anyanyelvi hatás jelentős mértékben okozhat nehézséget a célnyelv tanulása során, ezt nevezik negatív transzferhatásnak. Ugyan vannak pozitív hatásai is az anyanyelvnek a célnyelvre, de az eddigi kutatások inkább a negatív transzfer hatásaival foglalkoztak (Yifei 2015). Felelős lehet az idegen akcentusért, a nyelvtan területén a ragozásbeli hibákért, a szórendi keveredésért. Wold szerint, akinek az anyanyelve nem alfabetikus, a célnyelv pedig az, rendkívüli nehézségekkel találhatja magát szembe (Wold 2006).

Az idegen nyelvek tanításának nehézségei kapcsán felmerül a kérdés *Vajon mennyire igazak a fenti állítások a magyar mint idegen nyelv tanításának kapcsán?* A magyar nyelv mítosza szerint egy nagyon nehéz nyelv, szinte megtanulhatatlan (Kiss 2017). Ez az ideológia nem ma alakult ki, a történelmi visszatekintés azt bizonyítja, hogy ezek a tévhitek már korábban kialakultak. A reformkori emlékek szerint, míg a magyar nemesek hivatalos nyelvvé szerették volna tenni a magyar nyelvet, a szláv nemzetiségű képviselők tiltakoztak, arra hivatkozva, hogy ez a nyelv a szláv nyelvtől teljesen idegen, és emiatt nem lehet összekötő kapocs az országok között (Nyomárkay 1989). A magyar nyelv tanításakor számos nehézség állhat fent. Már a magyar ábécé megtanulása is gondot okozhat azoknak a nyelvtanulóknak, akik cirill betűs ábécét használnak (Schmidt 2013). Andric Edit szerb nemzetiségű nyelvtanulók nehézségeit vizsgálta a magyar nyelv kapcsán. Tanulmányában három területet jelölt meg: fonetika, morfoló-

gia, szintaxis. A kiejtés tanításakor nehézségekbe ütközött az a[ɔ], é[e:], i[i], í[i:], o[o] hangok tanításakor. Az ö[ø], ü[y] hangokat azonban hamar elsajátítják. Továbbá a nyelv agglutináló jellege igencsak megnehezíti a szerb nyelvtanulók életét. Ilyen pl. a határozottság kérdése, a birtokragok, az alanyi és tárgyas ragozás, a kettős jelöltség (pl. a birtokviszonynál), az irányhármasság következetes alkalmazása, az egyes viszonyok kifejezésének szintetizáló volta, a szórend, és a vonzatok (Andric 2016). További nehézséget jelent a szerb nyelvből hiányzó névelő használatának megértése; a szerb nyelvben névutók helyett elöljárószók vannak (Balla 2016). Több kutatás is igazolja, hogy a nyelvtan területén a határozott és határozatlan igeragozás közötti különbség felismerése igencsak nehéz egy indoeurópai számára (Durst 2009). A szlovák nyelvtanulók magyar nyelvtanulását vizsgálva kiderült, hogy a legnagyobb nehézséget számukra a fonetika szintjén a magánhangzó-harmónia, alaktani szinten a határozott névelő használata, a tárgyas ragozás és a névutós szerkezet okozhatja, a szintaxis terén pedig a határozott, illetve határozatlan tárgy kérdése, ugyanis ezek hiányoznak a szlovák nyelvből. A birtokviszony kifejezésére használt eszközök szintén jelentős mértékben eltérnek a két nyelvben (Lőrincz 2015). Egy horvát felmérés szerint a horvátok számára a hallott szöveg értése és az anyanyelvűek megértése jelenti a legnagyobb problémát (Kristina–Sekso 2016). A pragmatika szempontjából a magyar kultúra megismertetése nagyon fontos a szlovák ajkúak számára, hiszen a szlovák nyelv az önöző formákat a többes szám második személyű igealakokkal képezi a magyarban használatos egyes és többes számú harmadik személyű igealakoktól eltérően (Szilvási 2013). A kiejtésben a labiális a[ɔ]helyett illabiális a ejtése, az a[ɔ], és az o[o] hangok gyakori felcserélése, összetévesztése, az ö[ø], ü[y] ill. hosszú párjaik, az ő [ø:], ű [y:] standardtól eltérő ejtése, a hosszú magán- és mássalhangzók rövid ejtése. A szóvégi *h*-t pedig szóvégi *ch*-nak ejtik. Szilvási szerint a magyar nyelv gazdag képzőrendszere szintén nehézséget okoz a szlovákok számára. Német anyanyelvű magyarnyelv-tanulók esetében az derült ki, hogy számukra a nyelvtan területén sok gondot okoz a személyes névmások ragozása, a névelő használata, a főnevek és igék kongruenciája, az egyszeri és dupla tagadás jelensége és segédigék felesleges használata (Flögl 2010).

A fent említett nehézségek kapcsán most nézzük meg, milyen nehézségekkel kell megküzdeniük az ukrán nyelvtanulóknak a magyar nyelv tanulása során a nyelvtanulók szemszögéből. Kutatásom során olyan ukrán ajkú nyelvtanulókat kerestem meg, akik közoktatásban, felsőoktatás-

ban, felnőttoktatásban, magánórák vagy távoktatás keretein belül tanulják a magyar nyelvet. Az önkitöltős kérdőíveknek köszönhetően 100 ukránul kitöltött kérdőívet kaptam vissza. A válaszok alapján a legtöbb nehézség a kiejtés és a nyelvtan területén található. Saját bevallásuk szerint a legtöbb gondot a magánhangzók jelentik. Az *a-o-á* magánhangzók kiejtése és megkülönböztetése különösen nehéz a számukra, továbbá a hosszú-rövid párok pl. *ö-ő, u-ú, ü-ű*. A mássalhangzóknál a *ty, gy* kiejtése okoz nehézséget. A nyelvtan területén önbevallás alapján az igei módok megkülönböztetése, illetve ragozásuk, a birtokviszony kifejezése, alanyi és tárgyas ragozás helyes használata okozza a legtöbb problémát. Kontrasztív módon beszédértési nehézségekkel csupán 27-en küzdenek, pedig a kiejtés és a beszédértés szoros kapcsolatban vannak egymással. Az olvasási nehézségek kapcsán 17 ember jelezte a 100-ból, hogy gondot okoz számára. Meglepő módon kommunikációs nehézségekről is csak 33-an nyilatkoztak. A különböző nyelvi tartalmak mellett egyéb nehézségekről is említést tettek. A nyelvkönyvek, tankönyvek és egyéb segédanyagok hiányáról számoltak be, illetve, hogy nincs ukrán nyelvű instrukciókkal és szójegyzékekkel, nyelvtani magyarázatokkal készült könyv. Azok a nyelvtanulók, akik intézményi keretek között tanulják a magyar nyelvet, magasabb óraszámot szeretnének a nyelv elsajátításához. Olyan válaszok is érkeztek, hogy az órák hatékonyságát illetően szeretnék, ha az oktatójuk több hangsúlyt fektetne a kommunikációra.

A kutatás során bebizonyosodott, hogy magyar mint idegennyelvtanulás nehézségeire is igazak az idegen nyelvek tanulásának feltételei. A nyelvi tartalmak tanításánál a jó kiejtés kritériumainak megszegése, a nyelvtani jelenségek hibás dekódolása és tudatosítása számos esetben okozhat nehézséget. A magyar nyelv tanulásának nehézségei az ukránok körében több ízben is hasonlóságot mutatnak az egyéb szláv nyelvcsaládhoz tartozó szlovákkal és szerbbel. A szakirodalomban említett példák a kiejtésre és a nyelvtanra orientálódnak leginkább a nehézségeket illetően. Az indoeurópai nyelveknél a kiejtés nincs kihangsúlyozva a nehézségek között. A latin betűs írásmód további megkönnyebbülésre adhat okot, nem úgy a cirill betűs ábécét használó ukránoknak. A nyelvtan nehézségeit tekintve azonban vannak kapcsolódási pontok, mint pl. a határozott és határozatlan igeragozás, a birtokviszony kifejezésére szolgáló nyelvi eszközök. A specifikum az ukrán nyelvi környezetre leginkább a magánhangzók rendszerében rejlik, mely jelentős eltérést mutat a magyar és az ukrán között. A kutatásból kiderült, hogy az ukrán nyelv magánhangzókészletből hiányzó magánhangzók, mint pl. az a[ɔ],ö[ø],ő[ø:], ü [y], ű[y:] okozzák a legtöbb

problémát, illetve a hosszú-rövid párok megkülönböztetése. A kapott eredmények arra engednek következtetni, hogy a kiejtés és a nyelvtan területén lévő nehézségek egy része az anyanyelvnek köszönhető. Az „anyanyelvi logika" alkalmazása negatív transzferhatásként, gátló tényezőként jelenik meg ezen helyzetekben. A nyelvi tartalmak tanításának nehézségei mellett további problémát jelent a helyi készítésű tankönyvek és segédanyagok hiánya. Ahhoz, hogy teljes képet kapjunk a magyar nyelv tanulásának nehézségeiről ukrán nyelvi környezetben, további kutatások javallottak a nyelvtanulók körében.

Hivatkozott irodalom

Andric, E. (2016): *Magyar nyelv oktatása a Vajdaságban*. In: THL2-A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture pp. 18–25.

Balla M. (2016): *A magyar mint idegen nyelv oktatása a belgrádi hungarológiai tanszéken.* In. THL2- A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture pp. 65–69.

Bárdos J. (2005): *Élő nyelvtanítástörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 65–66.

Bárdos J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Beregszászi A. (2016): *A magyar mint idegen nyelv oktatása Kárpátalján – Elméleti kérdések és gyakorlati problémák*. In. THL2- A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture pp. 65–69.

Beregszászi Járási Közigazgatási Hivatal Oktatásügyi Főosztályának Adatbázisa 2018.

Beregszászi Városi Tanács Oktatásügyi Főosztályának Adatbázisa 2018.

Durst, P. (2009): *A magyar igeragozás elsajátításának vizsgálata magyarul tanuló külföldieknél – különös tekintettel a határozott és határozatlan ragozásra*. In. Hungarológiai Évkönyv 10. évf.1. sz. pp. 11–19.

Flögl Sz. (2010): *Adalékok a magyar mint idegen nyelv funkcionális oktatásához német–magyar interferenciajelenségek elemzése alapján*. In. Hungarológiai Évkönyv 11. évf. 1. sz. pp. 67–80.

Kiss J. (2017): *A magyar mint idegen nyelv oktatása: néhány észrevétel*. In. THL2-A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture pp. 32–44.

Kristina, K.–Sekso, A. (2016): *A magyar mint idegen nyelv tanítása a horvát fővárosban*. In. THL2-A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture pp. 32–44.

Lőrincz Zs. (2015): *Terminológiai kérdések a kontrasztív nyelvészet oktatásában*. In. Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, Miskolc, 10. évf., 2. sz. pp. 150–161.

Nyomárkay I. (1989): *Ungarische Vorbilder der kroatischen Spracherneuerung*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Schmidt I. (2013): *Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon.* In. Hungarológiai Évkönyv 14. pp. 88–96.

Szilvási A. (2013): *A magyar mint idegen nyelv/ hungarológia oktatásának néhány kérdése Szlovákiában*. In. Adsumus X–XI. Tanulmányok a XII. és XIII. Eötvös Konferencia előadásaiból. Eötvös Collegium pp. 43–70.

Wold. B. J. (2006): *Difficulties in Learning English As a Second or Foreign Language* All Regis University Theses.

https://epublications.regis.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1333&context=theses

Yifei, W. (2015): *Negative Transfer of Mother Language in English Compositions by Jiujiang University Students.* In. EDP Sciences.

SZEMÉLYRE SZABOTT DIFFERENCIÁLÁS AZ ALAPFOKÚ OKTATÁSBAN A LEMORZSOLÓDÁS ELLEN

Hollósi Hajnalka Zsuzsanna

Nyíregyházi Egyetem
Alkalmazott Humántudományok Intézete
hollosi.hajnalka@nye.hu

Abstract

One of the problems of European educational systems is school leaving without qualifications. To reduce this, new educational support methods are needed to be developed and disseminated for primary school teachers. One such method is the Differentiated Development in Heterogeneous Learning Groups which gives teachers the opportunity to organize high-level group work. In Hungary, many schools have joined in order to introduce and to apply this method, the training of the teachers is also in progress.

Key words: *differentiation, new methods, change in point of view, status management, education.*

Absztrakt

Az európai oktatási rendszerek egyik problématerülete a végzettség nélküli iskolaelhagyás, ezt az arányt Magyarország, igazodva az uniós irányokhoz 2020-ra 10% alá kívánja mérsékelni. Ahhoz, hogy ez az elképzelés megvalósuljon, számos új tanulástámogató pedagógiai módszert szükséges kidolgozni és elterjeszteni az alapfokú oktatásban résztvevő pedagógusok számára, valamint a pedagógiai szemléletváltás elősegítését is támogatni szükséges. Ezen új módszerek egyike a Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT), amely ötvözi azokat a jó gyakorlatokat, amelyek az élményalapú, élményközpontú oktatásnak a részei. Ez a fajta differenciálás lehetővé teszi a státuszkezelést a tanulói csoportokban, ezáltal nagymértékben javulhat a tanulók motiváltsága a tanulmányaik tekintetében. A DFHT módszere lehetőséget biztosít a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezésére olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog. Jelenleg Magyarországon számos iskola kapcsolódott be ennek a módszernek a bevezetésébe, alkalmazásába, a pedagógusok 30, illetve 120 órás képzések keretében sajátíthatják el a DFHT módszerének tanórai alkalmazását.

Kulcsszavak: *differenciálás, új módszerek, szemléletváltás, státuszkezelés, oktatás.*

Az európai oktatási rendszerek egyik problématerülete a végzettség nélküli iskolaelhagyás, ezt az arányt Magyarország, igazodva az uniós irányokhoz 2020-ra 10% alá kívánja mérsékelni. Ahhoz, hogy ez az elképzelés megvalósuljon, számos új tanulástámogató pedagógiai módszert szükséges kidolgozni és elterjeszteni az alapfokú oktatásban résztvevő pedagógusok számára, valamint a pedagógiai szemléletváltás elősegítését is támogatni szükséges.

Ezen új módszerek egyike a Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (a továbbiakban: DFHT), amely ötvözi a differenciálás elméleti hátterét, illetve azokat a jó gyakorlatokat, amelyek az élményalapú, élményközpontú oktatásnak a részei, összességében tehát egy komplex tanulásszervezést jelent.

A differenciálásnak[1] ez a módja lehetővé teszi a státuszkezelést a tanulói csoportokban, ezáltal nagymértékben javulhat a tanulók motiváltsága a tanulmányaik tekintetében. A DFHT módszere lehetőséget biztosít a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezésére olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog.

Jelenleg Magyarországon számos iskola kapcsolódott be ennek a módszernek a bevezetésébe, alkalmazásába, a pedagógusok 30, illetve 120 órás képzések keretében sajátíthatják el a DFHT módszerének tanórai alkalmazását.

A témaválasztás apropója, hogy a Nyíregyházi Egyetem oktatójaként én is bekapcsolódtam az EFOP-3.-1.2.-16-2016-00001 sz. projektjébe, amelybe beletartozik a DFHT módszerének kidolgozása, a módszerhez alkalmazható feladatok összeállítása, illetve egy 30 órás továbbképzés[2] kidolgozása, megvalósítása, amely az alapfokú képzésben tanító pedagógusok számára lehetővé teszi a módszer megismerését és alkalmazását.

A differenciálás szükségessége alapvető az alapfokú oktatásban, de nem mindegy, hogy mit értünk a fogalom alatt, illetve az sem, hogy a differenciálást hogyan, milyen módszerekkel valósítjuk meg az általunk oktatott tanulói csoportban.

A pedagógusok számára egyértelmű, hogy differenciálni feltétlenül szükséges, hiszen a tanulók nem egyformák sem pszichológiai értelemben, sem a megelőző tudás tekintetében, ezért nagyon fontos, hogy bővítsék ismereteiket a differenciálás területén, új módszereket ismerjenek meg, illetve tudják alkalmazni azokat a saját tanóráik keretén belül.

A differenciált pedagógiai munka célja eljuttatni a tanulókat az egyéni képességek szerint elérhető ismeretelsajátítási szintre (Lappints 2002), ez a folyamat azonban egy lassú, türelmet igénylő munka, amelynek során az alapoktól kell elindulni, és kis lépésekkel igyekezni a cél felé.

A differenciálás egy viszonylag újabb módszere, amikor a homogén csoportok helyett heterogén csoportokat szervezünk a tanórákon, és a tanulók így dolgoznak a csoportfeladaton és az egyéni, képesség szerinti feladaton is. A DFHT középpontjában a személyre szabott differenciálás áll, ez alapvető fontosságú az egyes tanulók optimális fejlesztése érdekében.

[1] A tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodó fejlesztés és/vagy a tanulók egyéni sajátosságainak megfelelő önvezérelt fejlődés körülményeinek biztosítása a nevelési gyakorlatban (M. Nádasi 1986)

[2] A tanulók komplex fejlesztése a végzettség nélküli iskolaelhagyás ellen. Személyre szabott differenciálással a lemorzsolódás ellen.

A DFHT-stratégia a diákok tanulását középpontba helyezve, épít a pedagógusok meglévő tudására, kreativitására, amely folyamatban a pedagógusi kompetenciák fejlesztése és a tantestületen belüli pedagógiai kultúra és attitűdváltás elősegítése, támogatása, fejlesztése hangsúlyosan jelenik meg. A DFHT a feladatok sokféleségén keresztül egy időben biztosítja a leszakadók felzárkóztatását és a tehetségek kibontakoztatását, gondozását (K. Nagy 2017).

A DFHT stratégiában olyan módszerek és technikák alkalmazása jelenti az alapot, amelyek megkívánják a tanulók aktív részvételét a tanulási folyamatban. A DFHT a tanulást olyan aktív tevékenységként értelmezi, amelyben a tanuló, a már meglévő tudásrendszerekbe beágyazott ismeretei segítségével, egyéni módon értelmezi az új ismeretet. A tanulási folyamat lényegi elemének a gyerekek közti interakción alapuló tudásépítést, tanulást és a tudásmegosztást tekinti, ennek alapján tervezi, szervezi és értékeli a tanulástámogatás folyamatait (K. Nagy 2017).

A DFHT-s tanórák egyik kiemelt elemét képezi a státuszkezelés, ami gyakran mintegy gátló tényezőként van jelen a tanítási-tanulási folyamatban, nagy figyelmet érdemel ennek a megfelelő kezelése a pedagógusok részéről. Mérei (2001) úgy véli, hogy az egyén beleszületik a társadalomba, valamelyik társadalmi rétegbe, amely megjelöli induló státusát az életben. A társadalomba való belépés az egyén életének későbbi eseményeiben is bekövetkezik, ilyen az iskolába járás, munkahely választása, baráti kör kialakítása stb.

A státusz tehát egy rangsorban elfoglalt hely az egyén számára, és természetesen mindenki szeretne egy magasabb helyre kerülni az adott közösségen belül, de nyilván ez nem adatik meg mindenki számára. Cohen (1994) a „státuszprobléma" jelenségével magyarázza azt, amit gyakran tapasztalunk az osztályközösségekben, történetesen, hogy egyes tanulók, akik magasabb státusszal rendelkeznek az adott csoportban, minden munkát szeretnének elvégezni, irányítanak másokat, döntéseket hoznak meg mások helyett is, akik viszont alacsonyabb státussal bírnak, nem vesznek részt a közös munkában, keveset beszélnek, meg sem hallgatják őket.

A státuszproblémával küszködő tanulók tehát lehetnek a hierarchia tetején vagy az alján is, mindkét eset problémát jelent az oktatás folyamatában, a jelenség kezelése a pedagógus feladata.

Az hogy valaki az osztály rangsorában hol helyezkedik el, azaz milyen státuszban van, több tényezőtől is függhet, ilyen lehet a tanulmányi eredmény, a zenei jártasság, a sportteljesítmény, a külső megjelenés, az

anyagi helyzet, az etnikai hovatartozás stb., amelyeket viszont erősen determinál a tanuló társadalmi réteghez való tartozása, azaz a társadalmi státus. Abban az esetben, ha hierarchikus egyensúly áll fenn, akkor a rangsorban lejjebb elhelyezkedő tanulók elfogadják a rangsort, és mintegy kiszolgálják a tőlük feljebb elhelyezkedőket, a magasabb státusú tanulók pedig el is várják ezt tőlük.

A DFHT módszere tehát nagy hangsúlyt helyez a státuszok kezelésére, ezek megszüntetésére a tanórai munka során. Ugyanis ha az osztálymunka során a tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, a tanulásban történő előrehaladás egyenlőtlen lesz (Cohen 1994). Azok a tanulók, akik lemaradnak a többségtől, könnyen kerülhetnek olyan helyzetbe, hogy lemorzsolódnak még az alapfokú oktatás befejezése előtt. Összességében tehát a DFHT módszere arra tesz kísérletet, hogy minél több tanuló végezze el az alapfokú oktatást, ezzel esélyt teremtve magának a továbbtanulásra. A továbbtanulás nyilván esélyt ad egy szakma vagy érettségi bizonyítvány megszerzésére, illetve megnyílik az út a felsőoktatás felé is, azaz jobb életesélyeket kínál.

A DFHT módszerét és tanórai alkalmazását kívánom ismertetni, hogy átláthatóvá váljon, mit is jelent ez a gyakorlatban. A tanórák megszervezése alapos előkészítést igényel, a tanulók diagnosztizálása[3] az első feladat, mivel ahhoz, hogy heterogén csoportokat alakíthassunk ki, tisztában kell lennünk a tanulók képességeivel. Ehhez javasoljuk a szokásos diagnosztizálási módszereken túl a csapatépítő játékokat, csoportmunkakezdeményeket, az erősségek feltérképezését, a többszörös intelligencia tesztek kitöltetését (pl.: Gardneri intelligenciateszt[4]).

Ha megtörtént a tanulók diagnosztizálása, fontos, hogy felmérjük a státuszhelyzetüket az osztályon belül, ehhez alkalmazhatunk szociometriai mérést[5]. A DFHT szempontjából releváns a Mérei Ferenc (2001) nevéhez fűződő funkcionális szociometria alkalmazása, amely a csoportban betöltött szerepeket emelte be a szociometria kérdései közé.

[3] A tanítási-tanulási folyamat optimalizálása érdekében szinte minden, az oktatással kapcsolatos döntés-előkészítő jellegű tevékenységet felölel, úgymint információgyűjtés és elemzés, hatékony pedagógiai eljárások, megfelelő tanulásszervezési módok kiválasztása (Orosz 1995).

[4] Gardner elmélete szerint nyolc, egymástól elkülöníthető intelligencia létezik. A hagyományos oktatás elsősorban a bal agyfélteke tevékenységére, azaz a nyelvi és logikai készségekre épít, háttérbe szorítja a jobb félteke működését, tehát a képi, mozgásos, zenei, természeti, társas, valamint a személyes intelligenciát (Gardner 1983).

[5] A szociometria atyja Jacob L. Moreno. Ez egy olyan mérési eljárás, amely feltárja a közösségben lévő tagok kapcsolatrendszerét, arra építve, hogy kik azok, akik szívesen keresik egymás társaságát. Ezt nevezzük kölcsönös választásnak (Gerencsér 2018).

A tanulók státuszhelyzetének felmérése után kialakíthatjuk a heterogén csoportokat, ezek 5–6 fős tanulói csoportok lesznek. Nagyon fontos, hogy a tanulók megértsék, begyakorolják, hogy a csoporton belül szerepek (kistanár, beszámoló felelős, anyagfelelős, írnok, időfelelős) vannak, amelyek kiosztása kizárólag a pedagógus feladata, ezzel is csökkentve a berögzött státuszok működését.

A szerepekhez pontos meghatározások tartoznak, ezt a tanulóknak el kell fogadniuk és be kell tartaniuk a feladatok megoldása során. Ugyanilyen jelentőséggel bír a szabályok, normák, alapelvek, iránymutatások megismertetése és elfogadtatása a tanulókkal, javasoljuk, hogy ezeket függesszék ki a tanterem falára, hogy mindig szem előtt legyenek.

A DFHT-tanóra a szokásos 45 percet veszi igénybe, és gyakorlatilag bármilyen tantárgyból megszervezhető. A tanóra első perceiben az alapelvek, szerepek, normák, szabályok áttekintése, felidézése zajlik, majd ezt követi a csoportalakítás (előre elkészített beosztás alapján) a heterogenitás elvei szerint.

A tanulók gyorsan átgondolják, felidézik a rájuk osztott szerep feladatkörét, majd a pedagógus kiosztja a csoportfeladatokat. A csoportmunka 15–18 percet vesz igénybe, a feladat elkészítéséhez rendelkezésre álló eszközöket, anyagokat (csomagolópapír, színes lapok, filcek, ceruzák, ragasztó, olló, laptop stb.) a pedagógus már előre kikészíti egy asztalra, ahonnan az anyagfelelősök vételeznek belőle.

A rendelkezésre álló idő lejárta után minden csoport bemutatja az osztály előtt az elkészített produktumot, 2 percben. Ezt követi az egyéni feladatok elkészítése (3–5 perc), ezeket a pedagógus a tanulók képességeihez mérten készíti el, tehát mindenki egyéni, névre szóló, saját feladatot kap, amely kapcsolódik a csoportmunkához. Ha ezzel is elkészültek, akkor ezeket a pedagógus beszedi, hogy a következő órára értékelhesse őket. Az óra végén összegzéssel, értékeléssel és mindenekelőtt dicsérettel zárul a tanóra.

A csoportfeladatok természetesen eltérőek, viszont mindegyik egy közös „Nagy gondolathoz" kötődik (pl. Ne légy negatív!; Mesélő számok; Családban élni jó!; Legyetek meseírók!; Ki minek a mestere?; Ne csak egyél, táplálkozz! stb.), ez a vezérfonal a tanórán, ehhez készülnek a feladatok.

A csoportfeladatok megfogalmazásakor alapvető kitétel, hogy csak nyílt végű, nem rutinszerű[6], a tanulási és szociális kompetenciák fejlesz-

[6] Több megoldást kínáló, sokféle, eltérő képességek mozgósítására alkalmas feladatot jelent.

tésére, felfedezésre, vitakészség fejlesztésére alkalmat adó feladatok lehetnek (pl. Írjatok levelet…!; Készítsetek plakátot….!; Játsszátok el…!; Készítsetek interjút….!; Mondjátok el érzéseiteket, véleményeteket! stb.) (K. Nagy 2012).

A csoportfeladatokat követő egyéni feladatok mindegyike a csoportfeladathoz kötődik, de az adott tanuló képességei szerint differenciálva, feltételezve, hogy meg tudja oldani a neki szánt feladatot, ezzel sikerélményhez juttatjuk, a siker pedig motiválttá teszi.

A téma kiválasztása és a feladatok elkészítése során természetesen javasolt a kerettanterv, a tanmenet figyelembevétele, tehát a DFHT-s óra illeszkedjen az adott tantárgy tematikájához, lehetőleg gyakorlóóra formájában valósuljon meg. Javasoljuk, hogy a tanulók munkáját ne értékelje a pedagógus osztályzattal, de fontos, hogy mindenkit többször is dicsérjen meg a tanítási óra során, mivel K. Nagy szerint is a dicséret, a pozitív visszajelzés hatékony cselekvést erősítő módszer, az elismerést a gyerek várja, szereti, és arra törekszik, hogy újra és újra részesévé váljon.

Az elismerési vágy is fontos tanulási motívum, a DFHT tanórákon erre az elismerésre, (dicséretre) nagyon oda kell figyelnie a pedagógusnak, erre külön felhívjuk a figyelmet a képzés során.

Mit is várunk a DFHT alkalmazásától? Természetesen az alapfokú oktatásban tanulók lemorzsolódásának csökkenését, a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzését! Ezen túl, vagy ezzel együtt a tanulók alulmotiváltságának a megszűnését, az oktatáshoz való viszonyulásuk pozitívvá válását, esetleg a továbbtanuláshoz való érdeklődés felkeltését, a társas kapcsolatok pozitív irányba való terelődését, a gyerekek közötti kapcsolat harmonikussá válását, a tanórai, a tanulmányi eredmény javulását, a csoportos és az egyéni siker növekedését, az önbizalom erősödését, a tanuló önértékelésének javulását és a magatartásbeli problémák csökkenését.

Hivatkozott irodalom

Cohen, E. G. (1994): *Restructuring the classroom: conditions for productive groups*. Review of Educational Research.

Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* Basic Books. New York.

Gerencsér D. (2018): *Mire jó a szociometria?* http://tantrend.hu/hir/mire-jo-szociometria. (Letöltés ideje: 2019. 01.17.)

K. Nagy E. (2012): *Több mint csoportmunka.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

K. Nagy E. (2017): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia.* Eger, EKE, EFOP-3-1-2-16-2016-00001.

K. Nagy E. (2019): *A dicséret hatalma.* http://www.tani-tani.info/a_dicseret_hatalma (Letöltés ideje: 2019.01.21.)

Lappints Á. (2002): *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai.* Comenius BT, Pécs.

Mérei F. (2001): *Közösségek rejtett hálózata.* Osiris Kiadó, Budapest.

Nádasi M. (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Orosz S. (1995): *Mérések a pedagógiában*. Veszprémi Egyetem, Pedagógia-Pszichológia Tanszék.

A FŐISKOLÁSOK MENTÁLHIGIÉNÉS MEGSEGÍTÉSE PSZICHOLÓGIAI ESZKÖZÖKKEL

Hollósi M. Cecília

Apor Vilmos Katolikus Főiskola
hollosi.cecilia@avkf.hu

Abstract

In my presentation I would like to summerise my experiences as a psychology lecturer in our College. My other indentity is beeing a consellor psychologist but one does not exist without the other. In the last twelwe years I have been working with full time and part-time students as well.
I wish to show the tipical mentalhiginical difficulties, crisis and dilemmas of our Students. Also presenting the ways and methods how I could support them.
I wish to focus on the reasons behind dropping off from College and the possibilities of prevention.
My aim is to search further methods of prevention and finding "good practicies" for "inviting" students to a counselling situation.
Key words: *College students' mental health, counselling for college students, dropping-off from higher-education, burn-out in university students, normative crisis, counselling for university students.*

Absztrakt

12 éve dolgozom elsősorban oktatóként a főiskolán. Másodsorban pszichológusként, de a két identitásom nincs meg egymás nélkül. Az elmúlt tucatnyi év tapasztalatát szeretném megosztani, melyekben mind nappalis, mind levelezős hallgatókkal dolgoztam együtt.
Bemutatom a főiskolások tipikus mentálhigiénés nehézségeit, kríziseiket, kérdéseiket. Felvázolom azokat a módokat és helyzeteket, ahogyan tudtam segíteni nekik. Különös hangsúllyal a főiskoláról való kimaradás okait és prevenciós lehetőségeit szeretném vázolni.
Célom a további prevenciós lehetőségek keresése, illetve hatékony módszer kidolgozása arra, hogyan lehet segítő kapcsolatba „hívni" a problémákkal küzdő diákokat.
Kulcsszavak: *főiskolás hallgatók mentálhigiénéje, életvezetési tanácsadás, lemorzsolódás, hallgatók kiégése, hallgatók normatív krízisei, felsőoktatási pszichológiai tanácsadás.*

Sajnos nem ritka jelenség a felsőoktatásban, hogy bár a szorgalma és kognitív képességei alapján sikeres pályafutása lehetne egy hallgatónak, ám a siker mégis késik, vagy elmarad. Egyre gyakoribb jelenség a főiskolások lemorzsolódása, a felsőoktatás elhagyása a diploma megszerzése előtt. Ennek gyakran mentálhigiénés problémákra visszavezethető okai vannak. Írásomban a pszichológus segítő szerepét szeretném összegezni a hallgatók mentális, pszichés egészségének, jól-létének megőrzésében, helyreállításában.

Az életvezetési tanácsadás lehetőségei a felsőoktatásban

A főiskolai tanácsadás egyik fő szerepe lenne a nehézségekkel küzdő hallgatók megfelelő szakemberhez való továbbküldése, illetve a „terápiára szocializálás". Sajnos még a mai napság is nagy az ellenállás, félelem a pszichológiai segítségnyújtással kapcsolatban. Ezek oldódhatnak egy életvezetési tanácsadás keretében.

A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA) 2015-ben volt 20 éves. Az egyetemek és főiskolák mentálhigiénés, pszichológiai tanácsadói centrumait összefogó szervezet több kötetnyi kutatási anyagot, illetve „good practice"-t, módszertani segédletet állított össze.

Az életvezetési tanácsadás szerepe elsősorban a Hallgatók életszakaszából adódó krízisek enyhítése. Itt meg kell különböztetni a normatív, illetve a paranormatív (akcidentális) kríziseket (Perényi et al. 2015). A szakemberek fontosnak tartják az interdiszciplináris segítségnyújtást, a különböző szakterületek bevonását (addiktológus, pszichiáter, szociális munkás stb.), Magyarországon törvény is rendelkezik az életvezetési tanácsadókról, 4000 hallgatóra egy teljes állású pszichológus foglalkoztatását írják elő (A 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról).

A váci főiskola Budapesttől félórás vonatútra található. Alapvetően pedagógia szakos hallgatók tanulnak intézményünkben (tanító, óvodapedagógus, szociálpedagógus és újabban csecsemő- és kisgyermeknevelő). A nappali képzés mellett szombatonként levelezős képzést is tartunk, itt kántor és kateketika-lelkipásztori munkatárs szakosok is tanulnak. Van Pedagógus MA szak is.

Egyre növekvő számban vesznek részt a már diplomás hallgatók a szakirányú továbbképzéseinken. Ők és az MA-s hallgatók a budapesti Campuson tanulnak szombatonként, így velük kevés a kapcsolat.

A pszichológus kollégák különösebb szervezettség és hírverés nélkül segítették a hozzájuk forduló Hallgatókat sok éven át. Az elmúlt 5 év során a Karrier Centrumba tagozódott be az *Életvezetési Tanácsadás* néven működő pszichológiai tanácsadás. A szolgáltatás mindig is anonim volt, a kollégák is „titokban" tartották, évente néhány alkalommal azonban megbeszéltük a hozzánk kerülő nehezebb eseteket.

Általában konkrétan a pszichológus kollégát keresik meg a hallgatók, de van, hogy más kolléga „küldi" őket. A Karrier Centrum csak egy álnévvel ellátott dokumentációt vezet a segítő beszélgetésekről. Így megmarad a titkosság, ami fontos szempont.

A beszélgetésekre a Karrier Centrumban egy különálló helyiség áll rendelkezésre.

Az elmúlt években kevesebb lett a nappalis hallgatói létszám, de nőtt a levelezős, így a segítségért folyamodók száma is csökkent. A levelezősök eddig nem ismerték ezt a lehetőséget és csak ősz óta kérnek tanácsadói segítséget.

Az iskolánkban működik a mentortanári szolgálat is, így sok, főként oktatással kapcsolatos hallgatói problémát ők oldanak meg.

Ezenfelül a nappalis hallgatóság alulról szervezetten valamiféle segítségnyújtást biztosít: a Hallgatói Önkormányzat és a kollégiumi vezetők sok kortárs segítséget nyújtanak. Ám ezek elsősorban laikus segítségnyújtások, nem szervezett formában zajlanak.

Megemlítendő még, hogy voltak próbálkozások az egyik Kolléga részéről az online (skype-os) tanácsadásra, de nem volt rá jelentkező.

Megjelenő problémák a kliensek részéről

A FETA pár évvel ezelőtti felmérésében (FETA, 2016) a következő témák jelennek meg a Hallgatók leggyakoribb problémáiként, amellyel segítséget kérnek:

- szorongás a tanulmányok lezárásától, az államvizsgától,
- szakdolgozat írásával kapcsolatos szorongások,
- kimerültség, fáradtság, kiégés,
- depresszió,
- pszichoszomatikus tünetek,
- önértékelési gondok,
- túlzott internethasználat,
- társas kapcsolati (párkapcsolati és családi) problémák,
- szerhasználat.

A FETA felmérései Magyarország legnagyobb egyetemeire vonatkoztak. Az egyetemek között csak kis eltérés volt a problémák megjelenési gyakorisága között.

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán a vizsgáktól, szakdolgozatírástól való szorongás egy nagyon gyakran megjelenő téma, ám meg kell jegyeznünk, hogy sosem áll önmagában, mindig élethelyzeti, családi, párkapcsolati nehézségekkel társul. Hiszen így összeadódva lesz olyan nagy a probléma, a krízis, hogy merjen segítséget kérni a hallgató.

Gyakori kérdés a „hova tovább", a szorongás a felnőtt szerepektől. A főiskolás életet lezárni, munkát vállalni, felnőtt életet kezdeni komoly kihívás a fiatal felnőttek számára. Manapság egyre gyakoribb a „Pán Péter szindróma" (Dalla et al. 2010), a fiatal, aki nem akar felnőni, másik szociológiai-pszichológiai problémáról beszélve „kapunyitási pániknak" (Pribék 2017) hívják. Így a tavaszi félévben szignifikánsan többen keresik fel a pszichológusokat tőlünk segítséget kérve.

Néhányan csak azért jönnek, mert úgy érzik, túl sok a stressz, nehézségeik vannak az alvással, kimerültek. Ezek, hacsak nincs más mögöttes probléma, rövid, néhány alkalmas találkozást jelentenek.

Előfordul, hogy egyszerűen nagyobb önismeretre vágyva keresnek fel minket, vagy elbizonytalanodtak hivatásukban. A hivatásváltás mindig komolyabb átgondolást, teammunkát igényel.

Előfordul, hogy egy-egy baráttal való konfliktus miatt jönnek hozzánk. A kortárs csoporttal való nehézségek gyakran csak fedőtörténetek, és feltárul

komolyabb gond is mögötte. Ilyenkor külsős szakember bevonása is szükséges lehet, ám gyakran a Hallgatók nem elég motiváltak arra, hogy tovább lehessen őket küldeni más segítőhöz.

Többen jönnek egy-egy egyszerűbbnek tűnő kérdéssel, ami mind azt jelzi, hogy „rendben vagyok-e". „Nagyon belejöttem a fogyókúrázásba, anorexiás vagyok?", „Sokat sírok. Depressziós vagyok?" Ilyen esetekben a pszichoedukáció is előtérbe kerül, illetve nagyon fontos az utánkövetés, a későbbi segítség felajánlása.

Ritkábban, de előfordul, hogy valaki egészen komplex, identitást érintő problémával jön. Évekig kísértem egy Hallgatót, aki örökbefogadott gyermek volt és szexuális irányultsága volt számára a kérdés. Ezek azok a helyzetek, amelyek feszegetik saját kompetencia-határainkat, illetve a főiskolai tanácsadás lehetőségeit. Ideális esetben van lehetőség a továbbküldésre, de ha nem, akkor a „kisebb rossz" elv alapján célszerű folytatni a tanácsadást.

A „lemorzsolódás" mint globális probléma

A felsőoktatást diplomaszerzés előtt elhagyók egyre növekvő száma miatt kormányzati szinten programokat, pályázatokat indítanak a főiskolák, egyetemek részére, hogy meg tudják tartani hallgatóikat. A „lemorzsolódás" mindig komplex probléma: alkalmatlanság a pályára, családi gondok, anyagi nehézség, mentális vagy pszichés készségek gyengesége állhat a hátterében. A pszichológiai tanácsadás ezeket a helyzeteket preventív módszerekkel meg tudja előzni, illetve a kialakult kríziseket tudja segíteni. Fontos szerepe lehet a Hallgatók pályaszocializációjában, hivatástisztázásában is. (Bár az esetleg lemorzsolódást jelent.)"

Sajnos nem ritka a hallgatók körében a „burn-out"-szerű jelenség (Mandel 2016). Ilyenkor gyakori a lemorzsolódás, holott egy passzív félév vagy egy Erasmus kiutazás megoldaná a problémát.

Intézményi nehézségek

– Szerepek ütközése

Természetesen nem ideális, ha egy főiskolai oktató tanácsadói szerepben is van. Mivel kis főiskola vagyunk, ezért sajnos nincs különállású pszichológus. Ezért igyekszünk olyan hallgatók segítését elvállalni, akit éppen nem tanítunk az aktuális félévben.

Nekem szerencsés helyzetem van. Az elmúlt évek során túlnyomórészt olyan tantárgyakat oktattam, melyek „tréning jellegűek". A „Szakmai készségfejlesztés" tárgyai a pedagógus pályához szükséges skilleket, önismeretet, kommunikációt hivatott elősegíteni. Mivel nem egy konkrét

tudásanyagot adunk át, a számonkérés kevésbé formális. Az osztályozás alapja az órai jelenlét és hozzáállás. Ezeken az órákon gyakran előfordulnak önismereti krízisek, és mivel a csoportban már megnyíltak, valamenynyire megismertek engem, ezért nagyobb bizalommal fordulnak hozzám egyéni beszélgetésért. Én pedig nem érzek szerepkonfliktust, hiszen nem kell vizsgán számon kérni a tárgyi tudását a hallgatónak és megmaradhatok a kísérő, segítő szerepben.

Szeretném hangsúlyozni a titoktartás szerepét ezekben a helyzetekben. Fontos tudni a Hallgatónak, hogy az életvezetési tanácsadás egy olyan tér, ahol az ott elhangzottak „ott maradnak", és semmit sem „ciki" kimondani. A tanácsadásban elhangzottak nem kerülhetnek át a tanórára, azt a teret teljesen külön kell kezelnünk, teljesen elválasztani a pszichológiai segítség terétől.

– A levelezős hallgatók helyzete

Sajnos a levelezős hallgatókkal kevesebb időt tudunk tölteni és így nehezebben alakul ki olyan mélységű bizalom, hogy a személyes problémáikkal megkeressenek egyéni tanácsadásra. Bár az elmúlt félévben több példa is volt erre. A másik nagy probléma az időpont egyeztetése. A szombati napokon szinte reggeltől estig zajlik az oktatás. Gyakran a hallgatók több mint száz kilométerre laknak a főiskolától, így maradnak a rövid beszélgetések a szünetben, vagy szerencsés esetben órák előtt. Ám ők sokkal jobban motiválhatóak arra, hogy lakóhelyükhöz közelebb felkeressenek egy szakembert.

Próbáltam néhány alkalommal a hallgatók személyes pszichológiai kérdéseire e-mailen válaszolni, de ez a módszer sok hátránnyal jár, inkább pszichoedukációra alkalmas. De talán kaput nyit arra, hogy felkeressenek egy szakembert.

A jövőben a levelezős hallgatók ellátásának „jó gyakorlatát" szeretnénk kifejleszteni, megtalálni azokat a módokat, ahogyan őket el tudjuk érni.

– Hallgatók passzivitása

Nemcsak a pszichológiai tanácsadásban, hanem minden főiskolai nem kötelező programban, aktivitásban komoly probléma, hogy hallgatóink egyre passzívabbak. Már egy bográcsozásra sem jönnek el csak néhányan. Úgy tűnik, ez globális jelenség, legalábbis más felsőoktatási intézmények is ezt tapasztalják, illetve társadalmi szinten is jellemző az egyének izolációja, az egyéni felelősségvállalás, szerepvállalás kerülése.

Sajnos ez a hallgatók mentálhigiénés megsegítésében is megjelenik. Hiába szervezünk sok programot, amely segítené személyiségfejlődésüket,

önismeretüket, hozzájárulna jól-létükhöz (well-being) ha a hallgatók inkább otthon maradnak. Igazság szerint az egyéni beszélgetésekre is jellemző ez. Bár jelzik, hogy lenne elakadásuk, kérdésük, mégsem jönnek el diákjaink a konkrét időpontra.

Megoldási lehetőségek

– A segítő színterek közti kommunikáció

Fontos lenne az egymásról nem tudó, alig-alig kommunikáló segítő szinteket, szerepeket összekötni a főiskola életében. Sem a kortárs segítők, sem a mentortanárok nem találkoznak a pszichológiai tanácsadókkal. Persze, érdemes hangsúlyozni, hogy a „nem-formális esetmegbeszélések" nagyon hatékonyak, de talán jobb eredmények lennének elérhetők, ha lenne egy laza háló, mely összefogja a segítőke.

– Szabadon választható önismereti tárgyak

Egy korábbi félév során már próbálkoztam olyan szabadon választható tárgyat indítani, mely az önismeretet, a konfliktuskezelést és az asszertivitás fejlesztését tűzte ki célul. A leginkább tréning módszerekkel működő tárgyra sokan jelentkeztek, ám az órarendbe építése nehézkes volt. Ám a Hallgatóság önismereti, illetve konfliktuskezelési igényeire megoldás lehetne.

– Online segítségnyújtás

A technika adta lehetőségekkel egyre többen próbálnak élni a pszichológiai tanácsadók között is. Bár szakmailag és etikailag megkérdőjelezhető, hogyan jöhet létre a segítő és segített közötti „intim, érzelmi biztonságot nyújtó tér" (ami a segítő beszélgetés alapja lenne), ha az csak virtuális, ám mivel Hallgatóink szinte mindannyian már a „digitális bennszülöttek" csoportjába tartoznak, ez sokuknak nem jelent problémát.

Főiskolánkon az egyik Kolléga kísérletképpen elindította a skype-os segítségnyújtást, ám kevés igény volt rá. Egyelőre…

Mint láthattuk, a hallgatók mentálhigiénéjének óvása fontos feladat a felsőoktatásban. Modern korunkban egyre több stressz és krízis állja útját a fiatalok boldogulásának tanulmányaik során. Bár jelentősen tudjuk csökkenteni az életszakaszukban megjelenő krízisek hátráltató erejét, sajnos több szervezésbeli és etikai problémára még nincs megoldásunk, illetve egyre újabb és újabb problémák jelennek meg.

Hivatkozott irodalom

Dalla, R. L.–Marchetti, A. M.–Sechrest, E. A.–White, J. L. (2010): *"All the Men Here Have the Peter Pan Syndrome-They Don't Want to Grow Up":* Navajo Adolescent Mothers' Intimate Partner Relationships-A 15-Year Perspective. V*iolence against women,* 16(7), 743–763.

Kiss I.–László N.–Puskás-Vajda Zs. (szerk.) (2016): *A felsőoktatási tanácsadás lehetőségei a lemorzsolódás veszélyének csökkentésében*. Feta Könyvek 11. Budapest.

Mandel H. (2016): *A tanulási motiváció, a hallgatói kiégés, az elmélyülés és a teljesítmény kapcsolata egyetemisták körében* (Doctoral dissertation).

Pribék, K. I.–Jámbori, S. (2017): A kapunyitási pánik és az észlelt társas támogatás összefüggéseinek vizsgálata szegedi egyetemisták körében. *Magyar Pedagógia,* pp. 139–152.

Perényi A.–Burgyán A.–Vörös Á. (2015): Felsőoktatási életvezetési tanácsadás In. FETA Könyvek 10. *Keretek és módszerek a felsőoktatási tanácsadásban*, Budapest.

A FELSŐOKTATÁS ELŐTT ÁLLÓ KIHÍVÁSOK A PÁLYAORIENTÁCIÓ MEGKÖZELÍTÉSÉBŐL

Horváth Kinga

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar
horvathki@ujs.sk

Abstract

Mass training in higher education has led to the serious problem of student dropouts. We began to examine the reasons for dropouts by exploring the conditions that determine students' career choices. We found that in the academic year 2018/2019, the majority of one-subject teacher trainees enrolled at the Faculty of Education at the J. Selye University came to our university because of the Hungarian language of instruction. When choosing a university, students were mostly helped by the information they could find on our website. When choosing the right university, the importance of each option depends on whether the student is full-time or correspondent. Full-time students considered the following factors to be more important in their decision-making: practical knowledge to be obtained, services offered by the institution, prior information from the institution, free education.

Key words: *student dropouts, career choice, careers advice and guidance.*

Absztrakt

A felsőoktatásban a képzések tömegessé válása eredményezett egy komoly problémát, a hallgatói lemorzsolódást. A lemorzsolódás okainak vizsgálatát a hallgatók pályaválasztását meghatározó körülmények feltárásával kezdtük. Megállapítottuk, hogy a 2018/2019-es akadémiai évben a Selye János Egyetem Tanárképző Karára beiratkozott egyszakos pedagógusjelöltek jelentős többsége egyetemünkre a magyar oktatási nyelv miatt jelentkezett. A hallgatókat az egyetem választásánál leginkább azok az információk segítették, amelyekről a honlapunk által tájékozódhattak. Az egyetem választásának megítélése, az egyes opciók fontossága függ attól, hogy az illető hallgató nappali vagy levelező tagozatos-e. A nappali tagozatra jelentkező hallgatók a döntéshozatalukban szignifikánsan fontosabbnak ítélték a következő tényezőket: a megszerezhető praktikus ismeretek, az intézmény által kínált szolgáltatások, az intézménytől kapott előzetes tájékoztatás, az ingyenes oktatás.

Kulcsszavak: *hallgatói lemorzsolódás, pályaorientáció, pályaválasztási tanácsadás és segítségnyújtás.*

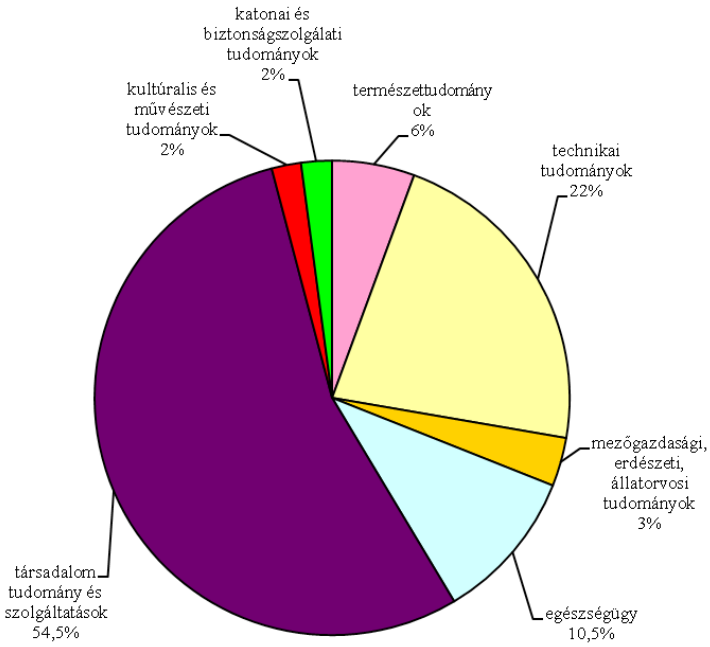
Bevezetés

Csapó Benő Prima Primissima-díjas neveléstudományi kutató egy interjúban a legnagyobb kihívásokról, melyekkel az oktatásnak, különös tekintettel a felsőoktatásra, a XXI. században szembe kell néznie a következőket nyilatkozta. „Mindent, ami rutin jellegű munka, akár fizikai, akár szellemi, átvesznek a gépek, a robotok. Amit nem lehet a gépekre bízni, az az innováció, az eredendően új termékek létrehozása. Megnő a szolgáltatások iránti igény, egyre több olyan munkahely jön létre, ahol emberekkel kell foglalkozni. Növekszik a képzőművészet szerepe, az ipari formatervezéstől a digitális termékek, szoftverek, játékok arculatának megtervezésén, a „napi fogyasztásra" szánt tömegkultúra termékein keresztül egészen a magas művészetekig. Erősödik a tudomány, a kutatás feladata, és mivel a világ nagy problémái egyre kevésbé anyagi természetűek, megnő a társadalomtudományok jelentősége. Ezek közé tartozik a neveléstudomány is,

amelynek választ kell adnia többek között azokra a kérdésekre is, hogy miképp lehet a fiatalokat felkészíteni az előzőekben említett kihívásokra”[1].

Az utóbbi három évben Szlovákiában is növekedett a társadalomtudományok iránti érdeklődés az érettségizők körében. 2015-ben a továbbtanulni szándékozó érettségivel rendelkező fiatalok 53%-a, 2016-ban 54%-a, 2017-ben 54,5%-a a felsőoktatási intézmények kínálatából valamilyen társadalomtudományi tanulmányi programot választott[2]. Az 1. ábra a 2017-es állapotot tükrözi.

***1. ábra.* A felsőoktatási intézményekbe 2017-ben felvételt nyertek százalékos aránya az egyes tudományterületekre lebontva**



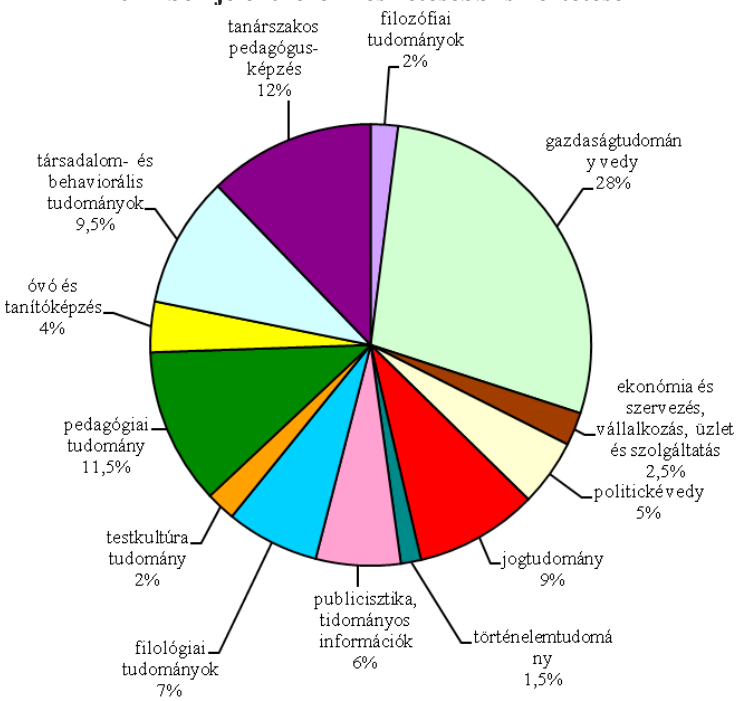
Forrás: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/skolstvo/vysoke-skoly/prijimacky-na-vysoke-skoly/prijimacie-konanie-na-vysoke-skoly-v-roku-2017.html?page_id=10300

[1] http://uj.apertura.hu/2018/tel/fuzi-oktatas-neveles-es-tudomany-%E2%88%92-celok-alapelvek-meresek-interju-csapo-benovel/

[2] Tudományos és Műszaki Információs Központ hivatalos adatai szerint. Letölthető: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/skolstvo/vysoke-skoly/prijimacky-na-vysoke-skoly/prijimacie-konanie-na-vysoke-skoly-v-roku-2017.html?page_id=10300

Az utóbbi három évet összehasonlítva kijelenthető, hogy Szlovákiában a neveléstudomány iránt töretlen az érdeklődés. A 2017-es adatokat a 2. ábra prezentálja. A neveléstudományi tanulmányi programokat az érettségizők közel 30%-a választotta.

2. ábra. **A társadalomtudomány és szolgáltatások tudományterületre 2017-ben jelentkezők részletesebb ismertetése**



Forrás: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/skolstvo/vysoke-skoly/prijimacky-na-vysoke-skoly/prijimacie-konanie-na-vysoke-skoly-v-roku-2017.html?page_id=10300

Ezekre az adatokra is alapozva fogalmazódott meg az az elvárás, amelynek szerintünk a XXI. századi oktatásnak meg kell felelnie. Ilyen többek között a minőségi oktatás megoldásra váró problémája, azaz, hogy a középfokú és a felsőoktatás kiterjesztése mellett hogyan lehet megőrizni a hatékonyságot és azt a minőséget, amely akkor jellemezte az oktatást, amikor a népesség egy jóval kisebb hányadát fogadta be.

Annak ellenére, hogy az Európa 2020 stratégia értelmében 2020-ra a 30–34 éves korosztályban a diplomázottak arányának legalább 40%-osnak kellene lennie (Tóth 2018a, Tóth 2018b), Szlovákiában ezt az arányt még nem sikerült elérni. Amint az több statisztikai felmérés eredményéből következtethető, az iskoláztatás és az oktatás körülményei az utóbbi évtize-

dekben lényegesen megváltoztak. A felsőoktatásban részt vevő hallgatók száma lényegesen megnőtt. Szlovákiában az 1950-es években az ország lakosságának 0,39%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel, az 1991-es népszámlálási adatok alapján 5,08%-a, 2001-ben 7,1%-a. 2011-re ez az arány 10,8%-ra nőtt (Gurňák–Križan–Lauko 2009).

Az utóbbi három évben (2015, 2016, 2017) a szlovákiai középiskolákban érettségizett tanulók száma folyamatosan csökken, ám növekvő tendenciát mutat az érettségizők közül a felsőoktatásba jelentkezők és tanulmányaikat megkezdők aránya[3] (1. táblázat).

***1.táblázat.* Az érettségizők és a felsőoktatásba beiratkozottak számszerű kifejezése**

Középiskola típusa	2015-ben érettségizők	jelentkezések		beiratkozások		
		szám-szerűen	Az érettsé-gizők %-os aránya	szám-szerűen	A jelentkezők %-os aránya	Az érettsé-gizők %-os aránya
GIMNÁZIUM	16 231	13 498	83,2	10 578	78,4	65,2
SZAKKÖZÉPISKOLA	27 348	11 376	41,6	9 282	81,6	33,9
KONZERVATÓRIUM	412	125	30,3	60	48,0	14,6
ÖSSZESEN	**43 991**	**24 998**	**56,8**	**19 920**	**79,7**	**45,3**
Középiskola típusa	**2016-ben érettségizők**	**jelentkezések**		**beiratkozások**		
		szám-szerűen	Az érettsé-gizők %-os aránya	szám-szerűen	A jelentkezők %-os aránya	Az érettsé-gizők %-os aránya
GIMNÁZIUM	15 487	12 817	82,8	10 111	78,9	65,3
SZAKKÖZÉPISKOLA	26 404	10 757	40,7	8 842	82,2	33,5
KONZERVATÓRIUM	400	119	29,8	57	47,9	14,3
ÖSSZESEN	**42 291**	**23 690**	**56,0**	**19 010**	**80,2**	**45,0**
Középiskola típusa	**2017-ben érettségizők**	**jelentkezések**		**beiratkozások**		
		szám-szerűen	Az érettsé-gizők %-os aránya	szám-szerűen	A jelentkezők %-os aránya	Az érettsé-gizők %-os aránya
GIMNÁZIUM	12 202	9 921	81,3	8 049	81,1	66,0
SZAKKÖZÉPISKOLA	24 649	10 658	43,2	8 895	83,5	36,1
KONZERVATÓRIUM	321	99	30,8	55	55,6	17,1
ÖSSZESEN	**37 172**	**20 675**	**55,6**	**16 998**	**82,2**	**45,7**

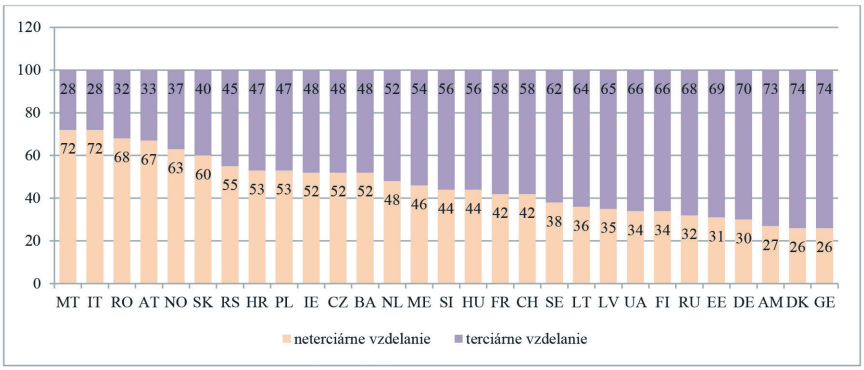
Forrás: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/skolstvo/vysoke-skoly/prijimacky-na-vysoke-skoly/prijimacie-konanie-na-vysoke-skoly-v-roku-2017.html?page_id=10300

Azzal együtt, hogy fontos a felsőoktatásban részt vevők számának növekedése, egyre hangsúlyosabbá válik az a kérdés is, hogy kik a bekerülők,

[3] Tudományos és Műszaki Információs Központ hivatalos adatai szerint. Letölthető: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/skolstvo/vysoke-skoly/prijimacky-na-vysoke-skoly/prijimacie-konanie-na-vysoke-skoly-v-roku-2017.html?page_id=10300

érvényesül-e az esélyek egyenlősége, „inkluzív” vagy „exkluzív” módon működik-e a rendszer. Egy felsőoktatási rendszer „befogadó” jellegét nyilván egyértelműen jelzi a magas és az alacsony iskolai végzettségű szülői háttérrel rendelkező csoportok jelenléte, részesedése, a háttér azonban nem önmagában, hanem különböző csatornákon keresztül, különböző területeken fejti ki hatását. Az EUROSTUDENT V (Fuseková, Blanár 2015) vizsgálata a felsőoktatásban tanulók társadalmi hátterének különböző elemeit, életkörülményeit, valamint nemzetközi mobilitásukat térképezte fel. A szülők iskolai végzettsége az egyik legfontosabb háttérváltozója a felmérésnek, és jelentős hatással bír a hallgatók tanulmányi életútjára, kezdve a felsőoktatásba való belépésüktől egészen a végzettségük megszerzéséig. A szlovákiai hallgatók szüleinek iskolai végzettségét elemezve mind az apák, mind az anyák esetében a középfokú végzettség dominál (60%). Ha a szülők iskolai végzettségét nézzük meg, kiderül, hogy Szlovákia a 30 vizsgált ország között a 6. helyen helyezkedik el, mivel a hallgatók szüleinek 40%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel (2. táblázat). A szülők iskolai végzettségének hatása abból a szempontból is megfigyelhető, hogy mikor lépnek át a középfokról a felsőfokra a hallgatók: a diplomás szülőktől származó válaszadók csaknem 90 százaléka közvetlenül az érettségi után meg is kezdte felsőfokú tanulmányait, míg a nem diplomás szülővel rendelkezők kevesebb mint 80 százaléka folytatta megszakítás nélkül tanulmányait.

2. táblázat. **Az európai egyetemisták szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége (2015. év feldolgozása)**



Forrás: http://www.cvtisr.sk/buxus/docs//VS/eurostudent/eurostudent_v_web.pdf

A felsőoktatásban tanulmányaikat megkezdő, s azt idő előtt, azaz a diploma megszerzése nélkül elhagyó hallgatók száma viszont olyan méreteket ölt az egész világon, hogy e jelenséggel való foglalkozás nem csak kutatások tárgyaként, hanem gazdasági, illetve társadalmi problémaként is megjelenik (Tóth 2018a, 2018b, Kanczné Nagy, Tóth 2018).

A szakirodalmak többségében egyetértés mutatkozik abban a tekintetben, hogy a lemorzsolódás okainak vizsgálatát (Tóth-Bakos, Tóth 2018; Pogátsnik 2015; Krekuska 2015; Pásztor 2016) a hallgatók pályaválasztását meghatározó körülmények feltárásával érdemes indítani. Nem túlzás azt mondani, hogy a pályaválasztás és az életúttervezés, ha nem is tudatosan, de már kisgyermekkorban megkezdődik. Jogos tehát a felvetés, hogy a pályaválasztás, a pályaorientáció kiemelt figyelmet érdemel korosztálytól függetlenül. A 2000-es évek elején a pályaorientáció az életpálya-tanácsadás részeként jelenik meg. Ezekben a folyamatokban a nevelési és karriertanácsadóknak fontos küldetésük van. Az ő feladataikra, kompetenciáikra, problémáikra, nehézségeikre empirikus kutatási adatok elemzésén keresztül fókuszálunk a továbbiakban. Rámutatunk a szlovákiai pályatanácsadási rendszerben létező problémákra, illetve ellentmondásokra. Röviden kitérünk arra is, milyen tényezők befolyásolják a tanulókat a szakma, illetve a középfokú vagy a felsőfokú iskola választásánál. Végezetül egy izgalmas témát boncolgatunk, amely azzal függ össze, minek, kinek és milyen súlylyal van döntő szerepe abban, hogy a középiskolás tanulók a pedagógiai pályát válasszák.

A pályaorientációtól az életpálya-tanácsadásig

2007-ben a szlovák kormány elfogadta az élethosszig tartó tanulás és az élethosszig tartó pályatanácsadás stratégiáját, amelyet az oktatásügyi minisztérium készített elő. A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsa által 2008-ban elfogadott, a Köznevelésről és közoktatásról, valamint egyes törvények módosításáról és kiegészítéséről (közoktatási törvény) szóló 245/2008-as törvény 130. §-a kodifikálja a nevelési tanácsadás és megelőzés oktatási létesítményeit. A 130. § 2. pontja szerint a nevelési tanácsadás és megelőzés rendszerének alapelemeit a nevelési, pszichológiai és speciális pedagógiai tanácsadás és megelőzés képezik, amelyeknek része: a) a pedagógiai-pszichológiai tanácsadó és megelőzési központ, b) a speciális pedagógiai tanácsadó központ. A pedagógiai-pszichológiai tanácsadó és megelőző központ komplex pszichológiai, speciális pedagógiai, diagnosztikai, nevelési, tanácsadási és megelőzési gondozást nyújt a gyermekeknek, az egészségkárosult gyermekek kivételével, főként személyiségük, művelődésük és szakmai fejlődésük optimalizálása terén, a tehetségük fejlesztésében, a lélektani és magatartási zavarok kiküszöbölése terén. A törvényes képviselőnek és a pedagógus alkalmazottaknak tanácsadó szolgáltatásokat nyújt. A pedagógiai-pszichológiai tanácsadó és megelőző központ egyik részlege lehet a karrierfejlesztési tanácsadás. A 245/2008-as törvény 130. §

3. pontja definiálja a nevelési tanácsadás és megelőzés rendszerének további összetevőit: a) a nevelési tanácsadó, b) az iskolapszichológus, c) az iskolai speciális pedagógus, d) a gyógypedagógus, e) a szociális pedagógus, f) a megelőzési koordinátor. A közoktatási törvény a karrier-tanácsadást és a karrier-tanácsadót nem ismerteti részletesebben.

2009-ben viszont egy új, A pedagógiai alkalmazottakról és szakmai alkalmazottakról szóló 317/2009-es törvény bevezeti a pedagóguséletpálya-rendszert, amely olyan rendszert jelent, „ahol egyrészt előmeneteli fokozatok, másrészt különböző beosztások, pozíciók érhetők el" (Horváth, Németh, Strédl, Szabóová, Tóth-Bakos 2015: 43). A törvény 32. §-a meghatározza a pedagógusi életpálya pozícióit/beosztásait, amelyek két irányban határozzák meg a pedagógus életpályáját: 1. specializált tevékenységeket végző pedagógus (osztályfőnök, nevelési tanácsadó, karrier tanácsadó, bevezető (mentor) pedagógus, tantárgybizottság-vezető, rendszergazda, drogmegelőző-koordinátor). 2. irányítói/vezetői tevékenységet végző pedagógus (igazgató, igazgatóhelyettes, vezető mester pedagógus/főmester, vezető mesternevelő/főnevelő). Itt találkozunk először a karrier tanácsadó funkciójával, aki a törvény 33. § 6. pontja szerint feladatokat lát el a tanulók felkészítésében a munkaerőpiacra való kilépésüket illetően. A karrier-tanácsadó pozícióját szakmai alkalmazott is elláthatja, ami azt jelenti, hogy ennek a pozíciónak a betöltéséhez nem szükségeltetik feltétlenül pedagógusi végzettség.

A pályaorientáció területén az oktatás mellett tehát a munkaügyet is érinti a szabályozás. A munkaügyben 3 évig, 1993. november 15-től 1996. december 31-ig volt hatályban a Munka-, Szociális és Családügyi Minisztérium 251/1993-as rendelete, amely a pályaválasztási tanácsadásra jogosultak célcsoportját azon személyekben jelöli ki, akik befejezték a tankötelezettségüket, és még nem álltak munkaviszonyba. Ez a minisztériumi rendelet a Szlovák Nemzeti Tanács 83/1991-es „A foglalkoztatás politikájáról" szóló törvény alapján a Munkaügyi Hivatalok által nyújtott tanácsadási tevékenységet részletezi. A foglalkoztatás politikájáról szóló törvény többször is módosult, 1996-tól a Foglalkoztatásról címet viselte (387/1996), amelynek érvényessége az 5/2004-es a Foglalkoztatási Szolgálatról szóló törvény elfogadásával megszűnt. A 453/2003-as törvény a szociális, a családügyi és a foglalkoztatás-szolgáltatási terület államigazgatási szerveiről szól. Ezzel a törvénnyel alakult meg a Munka-, Szociális és Családügyek Központi Hivatala, amely ebben a reszortban az államigazgatás központi szerve, és a járási illetőségű Munka-, Szociális és Családügyi Hivatalokat

irányítja. A Foglalkoztatási Szolgálatról szóló 5/2004-es törvény szerint pályaorientációs munka folyik a munkaügyi hivatalokban, szervezetileg a központi hivatalban, a járási illetékességű hivatalokban, illetve a járási illetékességű hivatallal szerződésben álló magáncég is szolgáltathat tanácsadást. Itt olvasható a pályatanácsadás legteljesebb meghatározása (43. § 2. pont): „A pályatanácsadás célja, az azt igénybe vevő személy pályaválasztásának, pályamódosításának elősegítése, és számára érdeklődésének, képességének, személyiségének és a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő pályaterv kialakítása." A Foglalkoztatási Szolgálatról szóló 5/2004-es törvény nem kodifikálja a karrier-tanácsadást, sem a karrier-tanácsadó funkcióját, illetve szerepét.

A fenti levezetésekből egyértelmű, hogy a pályaorientációt, pályatanácsadást teljes szakmai életutat megalapozó és azt végig is kísérő humán szolgáltatásként értelmezzük. Ez magában foglalja a tanulmányi és a pályaválasztási tanácsadást, a nevelési tanácsadást, a pályaalkalmassági vizsgálatot, a pályairányítást, az informatív pedagógiai tanácsadást, a pályaorientációt és a pályafejlődési tanácsadást is. Vagyis a pályaorientáció az életpálya-tanácsadás részeként jelenik meg. Ennek értelmében *életutat támogató pályaorientációról* beszélhetünk (Kenderfi 2011; Hegyi–Halmos 2016).

A fenti levezetésekből az is kitűnik, hogy a pályaválasztást, a pályaorientációt több különböző ágazati jogszabály is említi, „ezek a fogalmak nem ugyanazt takarják, részben átfedőek, mindegyik ágazati jogszabály a maga funkciója szerinti tartalommal határozza meg a tevékenységet, a maga logikájában telepít valahová pályaorientációval kapcsolatos feladatot" (Princzinger, 2010: 21). Kenderfi (2011) arra is figyelmeztet, hogy a tanácsadási szolgáltatások jellemzően intézményhez kötöttek, és így nehéz a folyamatosság megteremtése az egész életút végigkísérése során. Az sem tisztázott megfelelően, hogy kit tekintünk szakembernek, így ez további problémák forrása lehet.

A pedagógusok pályaorientációs feladatai a kutatások tükrében

Szlovákiában a pedagógusok pályaorientációs feladatai az 1996-os minisztériumi rendeletben is jelen voltak, továbbá megjelennek a 2008-as közoktatási törvényben és a 2009-es pedagógiai alkalmazottakról és szakmai alkalmazottakról szóló törvényben egyaránt. Kutatások azonban rámutatnak, hogy a pályaorientáció pedagógiai feladatként nem épült be szervesen a gyakorlati pedagógiai munkába. A pedagógusok nem feltétlenül rendelkeznek a pályaorientációs tevékenységhez szükséges ismeretekkel, képzettséggel, és nem szabályozott a pályaorientációs fejlesztő munka helye a pedagógiai tevékenység rendszerében.

A szakmai közösséget már régebben érdekelte a nevelési tanácsadók reálisan végzett tevékenysége, munkafeladatai és -feltételei, a tanácsadók által észlelt nehézségek. A nevelési tanácsadók munka- és feladatköreinek kutatásai (a tanácsadási kompetenciák, illetve professzionális standardok hiányában) a szakirodalmi megfogalmazásokra szorítkoztak, amelyek a nevelési tanácsadók három feladatkörét különítették el: tanácsadási, konzultációs és koordinációs tevékenység (Gajdošová 1998; Šefránková 1999; Horváthová 1999a; Horváthová 1999b). Egy 2006-ban végzett kutatásnak célja volt a nevelési tanácsadók munkaköri, professzionális standardjának megfogalmazása (Lepeňová, Slovíková 2006) a nevelési tanácsadók akkori munkafeladatai feltárásának és elemzésének a segítségével. A kutatásban 284 nevelési tanácsadó vett részt (171 általános iskolákban, 79 középiskolákban, 34 gimnáziumokban dolgozott). Elsőként a nevelési tanácsadók a funkció betöltéséhez szükséges személyiségi jellemzők fontossági sorrendjét alkották meg. Legfontosabbnak a tanulókkal, az ifjúsággal való kommunikációs képességet gondolták. A kutatás másik fontos célja volt feltárni és megalkotni a szakmai tudás készségtárát. A nevelési tanácsadók által megítélt legfontosabb kulcskompetencia a pedagógusokkal, szülőkkel és egyéb tanácsadókkal, tanácsadói létesítményekkel való kapcsolatok kialakítása, a kapcsolattartás. Fontosnak ítélték továbbá a nevelési tanácsadó tevékenységével összefüggésben levő jogi ismereteket, a csoportos tanácsadás technikáinak az ismeretét és alkalmazását. A speciális kompetenciák körében szerepeltek a személyiségfejlődési tanácsadás, a tanulmányi tanácsadás, a pályaorientációs tanácsadás és a pedagógusoknak szóló tanácsadással kapcsolatos fontossági megítélések. A személyiségfejlődési tanácsadás körében a nevelési tanácsadók a lelki betegségek kialakulásának megelőzése terén a legfontosabbnak az iskolapszichológussal és -orvossal való együttműködést ítélték. A tanulmányi tanácsadás körében a hátrányos helyzetű tanulók tanulási nehézségeinek segítését tartották a legfontosabbnak. A pályaorientációs tanácsadás témában a nevelési tanácsadók a legfontosabb kompetenciaként a tanulók pályaválasztási döntéshozatalában nyújtott tanácsadást határozták meg. A pedagógusoknak szóló tanácsadással kapcsolatos kompetenciák közül a legfontosabb minősítést a tanulók egyéni integrációjával kapcsolatos segítségnyújtás, tanácsadás képessége kapta. Összegezve elmondható, hogy a szakszerű nevelési tanácsadói munka előfeltételeit a nevelési tanácsadók a személyiségi jellemzőkben látják.

A nevelési tanácsadó feladatköre a mai kor turbulens történéseinek köszönhetően egyre szélesedik. A 245/2008-as Közoktatásról és közneve-

lésről szóló törvény 134. §-a a nevelési tanácsadásról így rendelkezik: „A nevelési tanácsadó feladata tanácsok nyújtása a gyermekek személyiségi, oktatási, hivatásbeli és szociális szükségleteinek megoldásában, valamint a pályaorientációs tanácsadás. A nevelési tanácsadó szükség esetén a gyermekeknek és törvényes képviselőiknek pedagógiai, pszichológiai, szociális, pszichoterápiás, reedukációs és más szolgáltatásokat közvetít, amelyeket az osztályfőnökökkel együttműködve koordinál. Szorosan együttműködik az iskolapszichológussal, az iskola speciális pedagógusával és a tanácsadó intézmények szakmai alkalmazottaival." A nevelési tanácsadóra rengeteg, és széles körű feladatok elvégzése hárul. Ha a nevelési tanácsadótól elvárjuk, hogy minden feladat teljesítésében méltán helyt álljon, akkor a vonatkozó törvényi rendelkezéseket is módosítani kellene abban az értelemben, hogy a tanácsadót mint professziót definiálja az iskolai tanácsadási rendszerben, törekedjen a professzió betöltéséhez szükséges főként szakmai feltételek megállapítására és érvényesítésére, biztosítsa a munkájukhoz szükséges tárgyi, eszközi, pénzügyi és módszertani feltételeket. Alábbi elemzésünkből kiderül, ezek javarészt még váratnak magukra.

A következő gondolatsorok a szlovákiai pályatanácsadási rendszerben létező problémákra, ellentmondásokra kívánnak rámutatni. Szlovákiában a nevelési tanácsadó az iskolákban egyfajta funkcióként van értelmezve. Létezik ugyan a nevelési tanácsadók számára specializált képzés (2009-től specializált innovációs képzés), de e funkció betöltéséhez nem szükségeltetik a képzés elvégzése. Dianovská (2013) kutatásából kiderül, hogy a specializált innovációs képzést a mintában részt vett nevelési tanácsadók 40,53%-a végezte el. Legmagasabb arányban (60,12%) az általános iskolákban tevékenykednek szakképzettség nélküli nevelési tanácsadók. A képzések tartalmára ezen a helyen nem térünk ki. Említést érdemel, hogy 2017-ben a 39/2017-es számú miniszteri utasítás értelmében megszülettek a pedagógusok kategóriái és alkategóriái számára a professzionális standardok, köztük a nevelési tanácsadóké is.

Szlovákiában a pedagógusok és nevelők órakötelezettségeit kormányrendelet szabályozza. 2017-ben nyilvános vitára bocsátották a legújabb tervezetet, amelyben a nevelési tanácsadók is benne foglaltatnak. A vitára bocsátott tervezet a nevelési tanácsadók órakötelezettségét minimálisan érintette volna. Konzerválódott volna az a helyzet, amely már évtizedekig a nevelési tanácsadók órakötelezettségének 1-től 5 óráig való csökkenését a tanulók létszámától teszi függővé. A vitába nagyon intenzíven

beszálltak a különböző szakmai szervezetek, köztük a Nevelési Tanácsadók Szövetsége is. Javaslataikban a nevelési tanácsadók órakötelezettségének csökkentése a tanulók számától függően 5-től 8 óráig terjedne. A tervezet még nem jogerős.

Szlovákiában megoldatlan az iskolákban tevékenykedő nevelési tanácsadók módszertani vezetése, irányítása is. A közoktatásról szóló törvény 130. § 7. bekezdése kimondja, hogy a Pedagógiai-pszichológiai Tanácsadó és Megelőzési Központ, és a Speciális Pedagógiai Tanácsadó Központ módszertanilag irányítják a nevelési tanácsadási rendszer további részeinek tevékenységét az iskolákban. Szakmai-módszertani segítséget a nevelési tanácsadás területén általában a területileg illetékes tanácsadói intézmény nyújt. Évtizedekig ezt a feladatkört a nevelési tanácsadók metodikusai végezték, akik javarészt felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógusok voltak. A pedagógiai alkalmazottakról és szakmai alkalmazottakról szóló 2009-ben elfogadott törvény a pedagógiai végzettséggel rendelkező szakembereket nem tekinti szakmai alkalmazottaknak, így a tanácsadói létesítmények a pedagógusokat, akik korábban a nevelési tanácsadókat módszertanilag vezették, nem tudták tovább foglalkoztatni. Ennek az lett a következménye, hogy a nevelési tanácsadók módszertani vezetése valójában vakvágányra terelődött, a tanácsadói létesítmények a nevelési tanácsadók módszertani vezetését már nem tudják ellátni, és ez a probléma máig megoldatlan. Pozitív lépésnek minősíthető a pozsonyi Comenius Egyetem Tanárképző Karának Pszichológia és Patopszichológia Tanszékén indított, a 2015/2016-os akadémiai évtől tanulható, a gyakorlat és a szakma igényeit figyelembe vevő „Fogyatékkal élők pszichológiai és karrier-tanácsadása" tanulmányi program, amely program abszolvensei a fogyatékkal élők szükségleteire fókuszáló karrier-tanácsadók lesznek (Šramová, Cabanová, Groma 2016).

Problémának tekinthető a fogalmak tisztázatlansága és használata. Konkrétan a nevelési tanácsadóra, a nevelési tanácsadási rendszerre, a karrier-tanácsadóra, a karrier-tanácsadási rendszerre utalok. A közoktatási törvény kizárólag a nevelési tanácsadási rendszert, annak elemeként a nevelési tanácsadót értelmezi, mellőzi a karrier-tanácsadás fogalmát. Viszont A pedagógiai alkalmazottakról és szakmai alkalmazottakról szóló 2009-es törvény bevezeti a karrier-tanácsadó fogalmát és pozícióját, akit a törvény specializált tevékenységeket végző pedagógusnak definiál. Összegezve elmondhatjuk, hogy a szlovákiai közoktatásban a karrier-tanácsadás fogalma nem honosodott meg. Az Oktatás és Nevelés Fejlesztésének Nemzeti Prog-

ramja (2018–2027) című dokumentum sem támaszkodik erre a fogalomra, a hagyományos nevelési tanácsadást használja továbbra is.

A fentebb elemzett problémák és ellentmondások ellenére nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy az általános és középiskola, nevezetesen a nevelési tanácsadó és a többi pedagógus azok, akik a tanulók pályaorientációs döntését a leginkább elősegítik. De vajon ez így van-e?

A tanulók döntéshozatalai a kutatások tükrében

Pedagógiai szempontból az általános iskolába járó tanulók pályaorientációs döntése a legmeghatározóbb, egyrészt mert alakulása a tanulók további életére igen jelentős, másrészt ez az a korosztály, akinek ez a feladat életkorából, személyiségének kiforratlanságából, szociális kapcsolatainak változásaiból adódóan a legnagyobb nehézséget okozza (Mulik 2010). Számos kutatás eredménye (Ritoók 2008; Svitek 2016; Liskó 1998; Mulik 2010; Gerbery Bodnárová, Filadelfiová 2007) azt mutatja, hogy a tanulók iskolaválasztásánál a döntő szerepet a szülői aspirációk játsszák, ezeknek azonban korlátot szab a gyerek képessége és felkészültsége, és a „közös" döntéshozatalnál a szülők igyekeznek tekintetbe venni a gyerekek érdeklődését is. Mulik (2010) azt kívánta bizonyítani, hogy a vizsgált általános iskola 7. és 8. osztályos tanulóinak pályaorientációs döntéseiben a szülői befolyás mellett a tanári hatás jelenik meg legerőteljesebben. A pályaorientációs döntést befolyásoló hatások kérdéskörének elemzése után elmondható, hogy a válaszolók szignifikáns különbséggel a szülői hatást említették első helyen. A tanári ráhatásnál a szignifikancia nem volt kimutatható. Hasonló megállapításra jutott Svitek (2016) is, aki a szlovákiai révkomáromi magyar tanítási nyelvű középiskolákban 2016-ban érettségiző tanulók körében kutatott a pályaválasztási döntésükkel kapcsolatban. Eredményei alapján elmondható, hogy a vizsgált célcsoportban a tanulók leginkább maguk hozzák meg a döntést a továbbtanulásról. A tanárok befolyása relatíve alacsony ahhoz képest, hogy a középiskola/gimnázium alatt a tanulók napi szintű kontaktusban vannak, és a tanáraik láthatják első körben, hogy mire képesek, milyenek az adottságaik. Erniholdová (2013) és Svitek (2016) kutatásai fényt derítettek arra, hogy a középiskolákban a nevelési tanácsadó által nyújtott szolgáltatások a legkevésbé befolyásoló tényezőként szerepelnek a tanulók döntéshozatalában.

A fenti megállapítások aggodalomra adnak okot, mert a nevelési tanácsadó tevékenysége, illetve a tanári példakép egyre kevésbé van hatással a tanulók pályaválasztási döntéshozatalára.

Ha a pedagógus ebben a képletben kevésbé van jelen, ki és mi befolyásolja leginkább a középiskolai tanulók továbbtanulási szándékait?

Erniholdová (2013) és Svitek (2016) arra a megállapításra jutottak, hogy a középiskolai tanulók a felsőoktatási intézmény kiválasztásánál leginkább az intézmények internetes oldalairól tájékozódnak. A döntéshozatalban fontos tényezőként szerepel a család, valamint az egyetemek által tartott nyitott napokon szerzett és kapott információk. Az iskolák alkalmazottaitól (tanárok, osztályfőnökök, iskolapszichológus, pályaválasztási tanácsadó) külön-külön a válaszok alapján a tanulók kevésbé tájékozódnak.

A pedagógusjelöltek döntéshozatalát befolyásoló tényezők a kutatások tükrében

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán működő Ratio Pedagógiai Kutatócsoport célul tűzte ki egy olyan program kidolgozását, amely elősegíti, hogy a tanulmányaikat folytató fiatalok jobban megismerjék az egyetemi életet, a választott szakjukat, a tanulmányi és adminisztrációs követelményeket, az egyetem által kínált lehetőségeket, valamint az elhelyezkedési lehetőségeket (Nagy et al. 2018). E feladat megvalósítása érdekében olyan mérőeszközöket fejlesztettünk ki, amelyek vélhetően hozzájárulnak a hallgatók önismeretéhez, ami által eredményesebben fognak tudni megbirkózni a tanulmányi kötelezettségeikkel. Ennek függvényében 2018. szeptember hónapjában az új akadémiai évet kezdő pedagógusjelöltek körében a Selye János Egyetem Tanárképző Karán egy újabb kutatást végeztünk, mely kizárólag az egyszakos óvodapedagógus jelöltek véleményének feltárására fókuszált.

A kutatási minta bemutatása

Két háttérváltozó függvényében mutatjuk be a kutatási mintát: *a hallgató által választott szak* (konkrét tanulmányi program); illetve *a hallgató szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége*. Az előző fejezetekben prezentált több kutatás eredményei is rámutattak arra, hogy a szülők iskolázottsága nagymértékben befolyásolja gyermekük továbbtanulási szándékait. Kíváncsiak voltunk arra, vonatkoztatható-e ez a megállapítás a mi intézményünkre is. Ezért kerestük a hallgatóink szüleinek iskolázottsága, illetve az apák és anyák iskolai végzettsége közti összefüggést.

A kutatásban 148 pedagógusjelölt vett részt. Ebből 139 (93,9%) volt a nő, 9 (6,1%) a férfi. Az óvodapedagógus tanulmányi programon 136 (91,9%), a pedagógia és köznevelés tanulmányi programon 2 (1,4%), és a tanítóképzés tanulmányi programon 10 (6,8%) hallgató tanul. 86 hallgató a nappali tagozaton, 62 hallgató levelező tagozaton tanul. A választott szakok és a hallgatók nemük szerinti megoszlása a 3. táblázatban látható.

3. táblázat. **A kutatási minta bemutatása**

			Nem		Total
			férfi	nő	
Első_szak	Óvodai és elemi pedagógia	Count	5	131	136
		% within Első_szak	3,7%	96,3%	100,0%
		% within Nem	55,6%	94,2%	91,9%
	Tanítóképzés	Count	4	6	10
		% within Első_szak	40,0%	60,0%	100,0%
		% within Nem	44,4%	4,3%	6,8%
	Pedagógia és köznevelés	Count	0	2	2
		% within Első_szak	0,0%	100,0%	100,0%
		% within Nem	0,0%	1,4%	1,4%
Total		Count	9	139	148
		% within Első_szak	6,1%	93,9%	100,0%
		% within Nem	100,0%	100,0%	100,0%

A kutatási kérdés és a hipotézis megfogalmazása

A legfőbb dolog, ami érdekelt minket, hogy az intézményünkbe felvételt nyert hallgatók miért minket választottak. Megfogalmaztuk a kutatási kérdést: *Mi és milyen mértékben befolyásolta a hallgatók döntését az egyetemünk, illetve a szak (konkrét tanulmányi program) választásánál?*

Megfogalmaztuk a hipotézist.

H1: A képzési forma szerint nincs szignifikáns összefüggés az egyetem választásának megítélésében.

Az adatok elemzése és a kutatási eredmények ismertetése

Az adatelemzés során az adatok lekérdezése Microsoft Excel programmal történt. A kérdőíves adatállomány feldolgozásához (statisztikai elemzéséhez) SPSS statisztikai programcsomagot alkalmaztunk. Az adatelemzést egyváltozós és többváltozós statisztikai módszerekkel végeztük. Az értékelés első lépése a teljes adatállomány leíró statisztikai mutatóinak (gyakoriság, válaszeloszlás elemzése, skálás kérdések átlaga és szórása) számítása volt. Egy-egy kérdés értékelését gyakoriságtáblázatokkal, statisztikai paraméterekkel, ún. egyváltozós feldolgozásokkal valósítottuk meg. Több válasz kapcsolódását is elemeztük, kereszttáblák készítésével, ún. kétváltozós feldolgozásokkal végeztünk összefüggés-vizsgálatokat. Az összefüggések statisztikai alátámasztása érdekében khi-négyzet-próbát végeztünk, mely előtt teszteltük a változók normál eloszlását. Ezt követően a minta szegmenseinek értékelését és összehasonlítását készítettük el. A szegmensek részben oktatási, részben geodemográfiai szegmensek voltak, például a képzés típusa, a képzési forma, a nem, a szülők iskolai végzettsége. A

szignifikáns összefüggések, illetve különbségek kimutatására khi-négyzet-próbát (nominális kérdések), illetve variancia-analízist (skálás kérdések) használtunk. A különbségeket, illetve az összefüggéseket 95%-os szinten tekintettük szignifikánsnak.

A kérdőívben a hallgatóknak az egyetem választásával kapcsolatos véleményét 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán lehetett minősíteniük (1=egyáltalán nem volt fontos, 5= nagyon fontos volt). Az egyetemünk választásánál a legfontosabb szempont *a magyar tanítási nyelv* volt. Ezt jelölte a hallgatók 73,6%-a. A hallgatók 44,6%-a szerint az egyetemünk választásánál fontos szempont volt még az intézménytől kapott előzetes tájékoztatás. A hallgatók 41,9%-a szerint az egyetemünk választásánál fontos szempont az, hogy könnyebb *jó állást találni az itt megszerzett diplomával*. A hallgatók 48,6%-a szerint az egyetemünk választásánál a legkevésbé fontos szempont a szülői ajánlás, 41,9%-a szerint a legkevésbé fontos szempont a középiskolai tanárok ajánlása, míg 35,1%-a szerint a lakhelyhez való közelség.

A normalitásvizsgálatnál alkalmazott Kolmogorov–Smirnov-próba mutatja, hogy a változók nem normál eloszlásúak, ezért a metrikus változók közötti összefüggések vizsgálatához khi-négyzet-próbát alkalmaztunk.

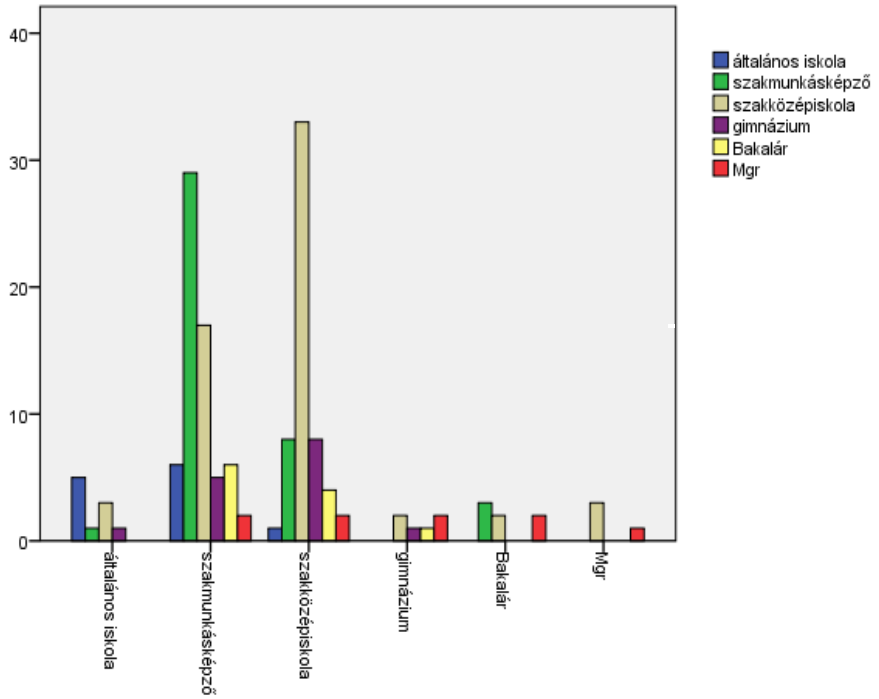
A hipotézis (H1) kiértékelésére felállítottuk a H_0 hipotézist: *A képzési forma szerint nincs szignifikáns összefüggés az egyetem választását befolyásoló tényezők megítélésében.*

Megvizsgáltuk a hallgatók képzési forma szerinti vélekedését az egyetem választásának megítéléséről, tehát az egyes opciók fontosságáról annak függvényében, hogy az illető hallgató nappali tagozatos vagy levelező tagozatos-e. Négy változónál észleltünk szignifikáns különbséget. Mind a négy változó a nappali tagozatos hallgatóknál hangsúlyosabban befolyásolta az egyetemünk választását, mint a levelezős tagozatra jelentkezőknél. A *megszerezhető praktikus ismeretek* (PearsonChi-Square 10,437, df = 4, p= 0,034), *az intézmény által nyújtott szolgáltatások* (Pearson Chi-Square 11,946; df = 4; p= 0,018), *az intézménytől kapott előzetes tájékoztatás* (Pearson Chi-Square 11,311; df = 4; p= 0,023), *az ingyenes oktatás* (Pearson Chi-Square 50,907; df=4; p= 0,000). A levelező tagozatosoknál az ingyenes oktatás fontossága nem játszik szerepet, mivel ez de jure fizetős képzés, ezért ez a szempont számukra egyáltalán nem volt fontos. A nappali tagozatosoknál viszont fontos volt. A H1 kiértékelése: *A képzési forma szerint szignifikáns összefüggés van az egyetem választását befolyásoló négy tényező (megszerezhető praktikus ismeretek, az intézmény által nyújtott szolgáltatások színvonala, előzetes tájékoztatás az intézményről, ingyenes oktatás) megítélésében.*

A hallgatókat megkérdeztük, miért ezen a szakon kívánnak továbbtanulni. 100 hallgatónál (67,6%) nagyon fontos szempontnak minősült az, hogy *pedagógusok szeretnének lenni*, ugyanennyi hallgatónál nagyon fontos szempontnak minősült az, hogy *magyar nyelven tanulhat*. A szakválasztásnál a szülői vélemény, illetve a tanárok ajánlásai nem játszottak döntő szerepet.

A szülők iskolai végzettsége jelentős hatással bír a hallgatók tanulmányi életútjára, kezdve a felsőoktatásba való belépésüktől egészen a végzettségük megszerzéséig. Ezért közelebbről is megvizsgáltuk ezt a háttérváltozót. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az egyetemünkre beiratkozott elsőéves óvodapedagógiai szakos hallgatóink szüleinek iskolai végzettsége összhangban van-e a szlovákiai átlaggal. A 3. ábra mutatja a szülők legmagasabb iskolai végzettségét.

***3. ábra.* A szülők legmagasabb iskolai végzettsége**



A 3. ábrából kitűnik, hogy a 148-as alapsokaságban 1 olyan hallgató van, akinek mindkét szülője rendelkezik másodszintű felsőfokú végzettséggel. A legtöbb hallgatóink édesanyja és édesapja szakmunkás vagy szakközépiskolai (nem terciáris) végzettséggel rendelkezik.

Megvizsgáltuk, hogy *az apa és az anya iskolai végzettsége között van-e szignifikáns összefüggés.* Felállítottuk a H_0 hipotézist: *Az apa és az anya iskolai végzettsége között nincs szignifikáns összefüggés.* (Pearson

Chi-Square 73,374; df = 25; p= 0,000, ami kisebb, mint 0,05, ezért a H0-t elvetjük.) Ez alapján kijelenthető, hogy *az apa és az anya iskolai végzettsége között szignifikáns összefüggés van.* A kutatási mintánkban részt vett pedagógusjelöltekről elmondható, hogy az egyetem elvégzése után a családjukban ők lesznek az elsőgenerációs értelmiségiek, mivel a hallgatók szüleinek meghatározó többsége szakmunkásképző, illetve szakközépiskolai végzettséggel rendelkezik.

Az egyetem és a szak választását befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos főbb megállapítások összegzése

A 2018/2019-es akadémiai évben a Selye János Egyetem Tanárképző Karára beiratkozott egyszakos pedagógusjelöltek jelentős többsége egyetemünkre a magyar oktatási nyelv miatt jelentkezett. A hallgatókat az egyetem választásánál leginkább azok az információk segítették, amelyekről a honlapunk által tájékozódhattak. A döntéshozatalukban a szülők és a középiskolai tanárok tanácsai nem játszottak fontos szerepet.

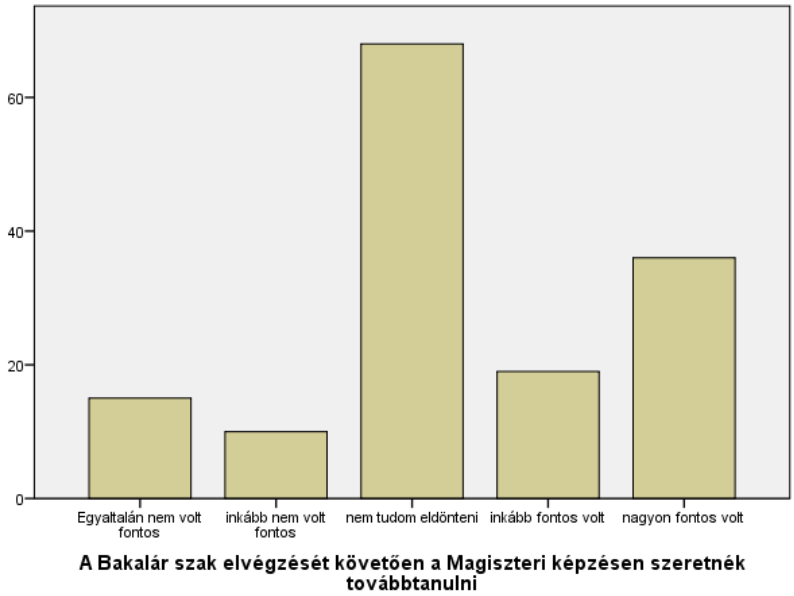
Az egyetem választásának megítélése, az egyes opciók fontossága függ attól, hogy az illető hallgató nappali tagozatos vagy levelező tagozatos-e. A nappali tagozatra jelentkező hallgatók a döntéshozatalukban szignifikánsan fontosabbnak ítélték a következő tényezőket: a megszerezhető praktikus ismeretek, az intézmény által kínált szolgáltatások, az intézménytől kapott előzetes tájékoztatás, az ingyenes oktatás.

Konstatáljuk, hogy az egyetemünkre jelentkező hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége abban mutat hasonlóságot a szlovákiai átlaggal, hogy a szülők többsége középiskolai végzettséggel rendelkezik. A szlovákiai hallgatók szüleinek 40%-a felsőfokú végzettség rendelkezik. Ez az arány ebben a mintában messze elmarad a szlovákiai átlaghoz képest.

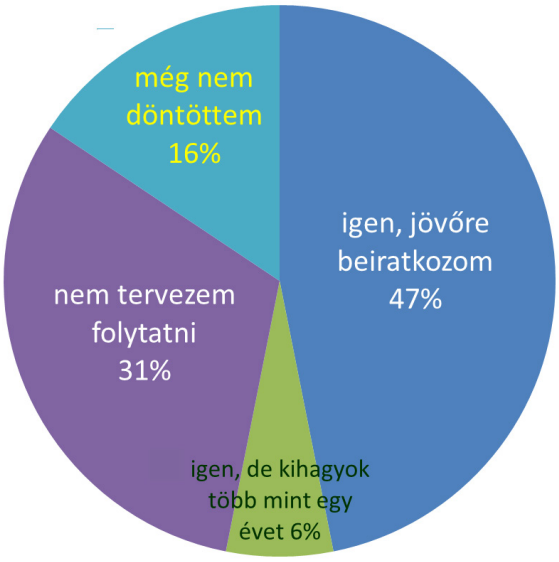
A szakválasztásnál (óvodai és elemi pedagógia) nagyon fontos szerepet játszott az, hogy a jelentkezők eleve pedagógusok szeretnének lenni, és magyar nyelven folytathatják tanulmányaikat. A szakválasztásnál sem a szülői, sem a tanári tanácsok, ajánlások nem játszanak fontos szerepet.

A hallgatók továbbtanulási szándékaira is kíváncsiak voltunk. A 4. ábra mutatja, hogy az elsőéves pedagógusjelöltek közül 68-an (a minta 45,9%-a) még nem tudják eldönteni, folytatni fogják-e tanulmányukat mesterszinten vagy sem. Ezzel a megállapítással, a lemorzsolódás csökkentése érdekében, a továbbiakban komolyan foglalkoznunk kell más módszerek alkalmazását is bevonva, pl. a SWOT-analízis és a szóbeli kikérdezés módszerét (Szabóová 2018).

4. ábra. **Az elsőéves hallgatók továbbtanulási szándékai**



5. ábra. **A harmadéves óvópedagógus nappali tagozatos hallgatók továbbtanulási szándékai**

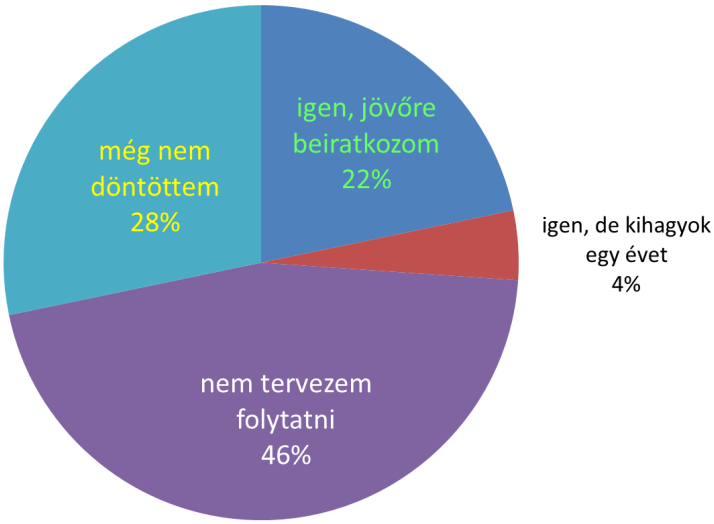


Kutatásunk fontos elemének tartottuk a hallgatók további tanulmányi terveinek vizsgálatát. 2018. március hónapban karunkon folyt egy kérdőíves kutatás (Nagy et al. 2018), melyben a kar harmadéves óvóképzős hallgatói

vettek részt (5. ábra, 6. ábra). A levelező tagozatos hallgatók 22 százaléka (9 fő), a nappali tagozatos hallgatók 47 százaléka (31 fő) nyilatkozott úgy, hogy folytatni tervezi tanulmányait mesterszinten. Ez az arány nagyon közel van a 2015-ben publikált magyarországi Eurostudent-kutatás[4] megállapításaihoz (a szlovák jelentés ezt az adatot nem tartalmazza).

A levelező tagozatos hallgatók 46 százaléka (18 fő), a nappali tagozatos hallgatók 31 százaléka (20 fő) nyilatkozott úgy, hogy nem tervezi folytatni tanulmányait mesterszinten. A levelező tagozatos hallgatók esetében 28 százalékuk (11 fő) még nem döntött, a nappali tagozatos hallgatók esetében pedig 16 százalék (10 fő) nem döntött a folytatást illetően.

6. ábra. **A harmadéves óvópedagógus levelező tagozatos hallgatók továbbtanulási szándékai**



Ezeket az adatokat, amelyek a hallgatók 2017/2018-as akadémiai év márciusban felvett továbbtanulásról való elképzeléseit tükrözik, össze tudjuk hasonlítani a valós helyzettel. Tehát azzal, hány hallgató iratkozott be a 2018/2019-es tanév mesterszintű képzésére. A kutatás alapján levelező tagozaton 9 hallgató volt teljesen meggyőződve arról, hogy a tanulmányait folytatni fogja, 11 hallgató még nem döntött. A nappali tagozaton 31 hallgató volt teljesen meggyőződve arról, hogy a tanulmányait folytatni fogja,

[4] https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/eurostudent/eurostudent_tanulmany_hu_

10 hallgató még nem döntött. Az új akadémiai évbe való beiratkozás után elmondható, hogy levelező tagozaton a hallgatók 40%-a (16 fő), a nappali tagozaton a hallgatók 60%-a (38 fő) iratkozott be a mesterszintű képzésre. Elmondható, hogy a levelező tagozatos hallgatók csoportjában és a nappali tagozatos hallgatók csoportjában is 7-7 hallgatót sikerült pluszban meggyőzni a továbbtanulás fontosságáról.

A fentebb elemzett adatokból két megállapítást is levonhatunk. Elsőként azt, hogy a képzés legelején a hallgatók közel 46%-a nem tudja eldönteni, folytatni kívánja-e mesterszinten a tanulmányait. Ez az arány a képzés során valamelyest csökkenni látszik (óvatosságra int az a tény, hogy a megállapítások nem egy longitudinális kutatás eredményei alapján születtek). Csak feltételezhetjük, és reméljük, hogy az alapszint befejezése előtt tervezett mérés adatai, amely a hallgatók továbbtanulási hajlandóságára fog fókuszálni, azt fogják mutatni, hogy a 46%-os továbbtanulást illető határozatlanság csökkenni fog. 2018-ban, az alapszint befejezése előtt, ez a mutató 16% (nappali tagozaton), illetve 22% (levelező tagozaton) volt.

A másik megállapítás, hogy érdemes volt időt és energiát szentelni a pályaorientációs tanácsadásra, konzultációkra, arra, hogy az alapszakot végzett hallgatókat informáljuk a továbbtanulás lehetőségéről, felhívjuk figyelmüket a továbbtanulás fontosságára, amely meglátásunk szerint növelni fogja esélyeiket a munkaerőpiacon való elhelyezkedésükben.

Záró gondolatok

A pályaorientáció és pályatanácsadás a mai kor fiataljainak életében nélkülözhetetlen szerepet játszik, mert feladata a tanulókat, de a felnőtteket is képessé tenni arra, hogy saját (tovább)tanulási, munkavállalási, karrierépítési feladataikat el tudják végezni. Ebben a folyamatban az iskolának, a tanácsadási szakembereknek, a tanácsadási rendszernek fontos szerepet kellene játszaniuk. Kutatási eredmények viszont az ellenkezőjét tárják elénk. A pedagógus, a pályatanácsadó funkciójában levő nevelési tanácsadó, a pályaorientációs tanácsadás, a tanulók pályaorientációs döntéshozatalában nem bizonyul fontos tényezőnek. Ezzel ellentétben kutatási eredményeink hozzájárultak ahhoz a felvetéshez, hogy a felsőfokú pályaorientációs tanácsadás, konzultációk, a hallgatók informálása a továbbtanulás lehetőségéről növelheti a hallgatók esélyeit a munkaerőpiacon való elhelyezkedésükben.

Hivatkozott irodalom

Dianovská, A. (2013): Miesto a úlohy výchovného poradcu v systéme výchovného poradenstva. In. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*. roč. 2/3. pp. 27–34. Elérhető: http://web.saaic.sk/nrcg_new/kpj/doc/KPJ_2013-03.pdf. Letöltés ideje: 2018. okt. 30.

Erniholdová, A. (2013) Štruktúra a váha informačných zdrojov pri rozhodovaní stredoškolákov o voľbe vysokoškolského štúdia. In. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*. roč. 2/3. pp. 44–49. Elérhető: http://web.saaic.sk/nrcg_new/kpj/doc/KPJ_2013-03.pdf. Letöltés ideje: 2018. okt. 30.

Fuseková, M.,–Blanár, F. (2015): *Sociálne a ekonomické podmienky života študentov vysokých škôl v Európe s dôrazom na výsledky za Slovenskú republiku (Eurostudent V 2012–2015) komparatívna analýza.* Bratislava : CVTI. Elérhető: http://www.cvtisr.sk/buxus/docs//VS/eurostudent/eurostudent_v_web.pdf. Letöltés ideje: 2019. jan. 25.

Gajdošová, E. (1998): *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. Bratislava: Príroda.

Gerbery, D.–Bodnárová, B.–Filadelfiová, J. (2007): *Životné podmienky rodín v medzigeneračnej perspektíve*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny.

Gurňák, D.–Križan, F.–Lauko, V. (2009): Lokalizácia vysokých škôl na území Slovenska v časovo-priestorových súvislostiach. In. *Úloha univerzít v regionálnom rozvoji.* Košice, Univerzita P. J. Šafárika. pp. 64–83.

http://www.uniregio.fvs.upjs.sk/pdf/zbornik/Gurnak_Krizan_Lauko.pdf

Hegyi-Halmos, N. (2016): *Az iskolai pályaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben. A pedagógusok vélekedései a pályaorientáció iskolai szerepéről a gimnáziumokban*. Letölthető: http://ppkteszt.elte.hu/file/Hegyi_Halmos_Nora_dissz.pdf. Letöltés ideje 2018. okt. 19.

Horváth, K.–Németh, A.–Strédl, T.–Szabóová, E.–Tóth-Bakos, A. (2015): *Szlovák–magyar pedagógiai terminológiai kézikönyv. Slovensko-maďarská pedagogická terminologická príručka*. Komárno: UJS.

Horváthová, K. (1999a): Činnosti uplatňované v práci výchovného poradcu v oblasti profesionálnej orientácie v podmienkach základných škôl. In. *Technológia vzdelávania*. roč. 7, č. 3 (1999), p. 5–8.

Horváthová, K. (1999b): Činnosti uplatňované v práci výchovného poradcu v oblasti profesionálnej orientácie v podmienkach základných škôl. In. *Technológia vzdelávania*. roč. 7, č. 4 (1999), p. 12–13.

Kanczné Nagy K.–Tóth P. (2018): „Azért vannak a jóbarátok...” avagy, a lemorzsolódás-kutatás pilot vizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen. In. Tóth P. – Maior E. – Horváth K. – Kautnik A. – Duchon J. – Sass B. (szerk.) *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia*, *2018*. pp. 733–759.

Kenderfi, M. (2011): *Pályaorientáció*. Szent István Egyetem. Letölhető: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyaorientacio/ch01.html. Letöltés ideje: 2018. 10. 20.

Krekuska, R. (2015): Vajdasági magyar szakközépiskolás tanulók pályaattitűdje. In. Holik I. (szerk.) *Egyéni különbségek szerepe a tanulásban és a pályaválasztásban*. Kutatási füzetek XIII. Szakképzés és Mérnökpedagógiai Tudományos Műhely. Budapest: OE. pp. 195–219.

Lepeňová, D.–Slovíková, M. (2006): *Predvýskum kompetencií výchovného poradcu. 1. etapa.* Bratislava : MPC. Elérhető: http://web.saaic.sk/nrcg_new/.%5Ckniznica%5CMPC-standardy%5C01_predvyskum.pdf. Letöltés ideje: 2018. 10. 30.

Liskó I. (1998): A pályaválasztás folyamata. In. *Iskolakultúra*. 1998/10. 22–41. Elérhető: http://real.mtak.hu/61827/1/EPA00011_iskolakultura_1998_10_022-041.pdf. Letöltés ideje: 2018. 10. 20.

Mulik T. (2010): Mi alapján döntenek a fiatalok? – egy kutatás tapasztalatai. In. *Életpálya-tanácsadás*. 2010. II. évf. 1–2. szám. pp. 10–15. Elérhető: http://eletpalya.munka.hu/c/document_library/get_file?uuid=7cfcfb26-cec0-410c-b3d1-47a1694124d7&groupId=10418. Letöltés ideje: 2018. 11. 10.

Nagy M.–Szabóová, E., Horváth, K.–Kanczné Nagy K.–Tóth-Bakos A.–Orsovics Y.–Strédl, T. (2018): A Lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvópedagógus hallgatók körében. In. Tóth P.–Maior E.–Horváth K.–Kautnik A.–Duchon J.–Sass B. (szerk.) *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia*. pp. 903–929.

Pásztor R. G. (2016): Érmelléki tanulók továbbtanulási szándékai. In. Tóth P. (szerk.) *Empirikus kutatási tanulmányok a közép- és felsőoktatásban*. Szakmai pedagógusképzés sorozat. 27. kötet. Budapest, OE.

Pogátsnik M. (2015): Életpálya-építés serdülő- és ifjúkorban – kutatás közben. In. Holik I. (szerk.) *Egyéni különbségek szerepe a tanulásban és a pályaválasztásban*. Kutatási füzetek XIII. Szakképzés és mérnökpedagógiai Tudományos Műhely. Budapest, OE. pp. 177–195.

Princzinger, P. (2010): Javaslattétel egy nemzeti szintű szabályzó és finanszírozási rendszerre. In. *Életpálya-tanácsadás*. 2010. II. évf. 3–4. szám. Letölthető: http://eletpalya.munka.hu/c/document_library/get_file?uuid=8357e8dd-3c93-4e9f-92e4-a6a631e75898&groupId=10418. Letöltés ideje: 2018. 10. 25.

Ritoók M. (2008): *Pályafejlődés- pályafejlődési tanácsadás. Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. Svitek, Sz. (2016): Továbbtanulás a révkomáromi magyar érettségizők körében. Kézirat. A kéziratban említett kutatás a Balassi Intézet – Márton Áron Kutatói Program keretében valósult meg.

Szabóová, E. (2018): A játékpedagógia oktatásának erősségei a Selye János Egyetem hallgatói szemszögéből. In. *A Selye János Egyetem 2018-as 10. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Tantárgypedagógiai szekció. Komárno, Selye János Egyetem, 2018,* [CD-ROM] pp. 81–91.

Šefránková, M. (1999): Výchovný poradca v škole. In. *Vedenie školy*. Bratislava, RAABE.

Šramová, B.–Cabanová, K.–Groma, M. (2016): Psychologické a kariérové poradenstvo pre jednotlivcov s postihnutím – nový študijný program Pedagogickej fakulty

Univerzity Komenského v Bratislave. In. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*. 2016 – ročník 5 – číslo 9. pp. 14–21. Elérhető: http://web.saaic.sk/nrcg_new/kpj/doc/KPJ_2016-09.pdf. Letöltés ideje: 2018. 10. 25.

Tóth-Bakos A.–Tóth P. (2018): A lemorzsolódás-kutatás pilot vizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen. In. Tóth P.–Maior E.–Horváth K.–Kautnik A.–Duchon J.–Sass B. (szerk.) *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, 2018*. pp. 717–732.

Tóth P. (2018a): Mire lehet következtetni a tanulási stílusból? In. Tóth P.–Maior E.–Horváth K.–Kautnik A.–Duchon J.–Sass B. (szerk.) *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, 2018*. pp. 822–847.

Tóth P. (2018b): A tanulmányi előmenetel háttérváltozói felsőoktatás-pedagógiai nézőpontból. *A SJE X. Nemzetközi Tudományos Konferenciája. X. Medzinárodná vedecká konferencia UJS*. Komárom, 2018. szeptember 11–12. – Komárno, 11–12. september 2018. pp. 105–143.

PEDAGÓGUSHALLGATÓK NÉZETE AZ IDEÁLIS TANÁRI INTERAKCIÓS STÍLUSRÓL EGY EMPIRIKUS KUTATÁS TÜKRÉBEN

Horváth Kinga

Tóth Péter

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar
horvathki@ujs.sk
tothp@ujs.sk

Abstract

In the 1980s, the focus of the lesson interaction research was on the relationship with teacher personality traits (Wubbels, et al. 1985). The focus is not only limited to a certain certified classroom interaction observation, but they tried to reveal those behavioural manifestations, characteristics, which express the teacher's generalized interaction behaviour in pedagogical situations. Timothy Leary's model was used to investigate the interpersonal behaviour and interaction style of teachers, this is how the MITB (Model for Interactional Teacher Behavior) was created, for which Wubbels, Creton and Hooymayers have developed a questionnaire (1985). We used 48 items of this questionnaire (Questionnaire on Teacher Interaction, QTI) in teacher training to determine how students judge the interpersonal behaviour and interaction style of an ideal teacher.

Key words: *classroom interaction, teacher interaction style, Timothy Leary's model, QTI.*

Absztrakt

Az 1980-as években a tanórai interakciókutatások középpontjába annak tanári személyiségjellemzőkkel való kapcsolatrendszere került (Wubbels, et al., 1985). A figyelem már nemcsak egy bizonyos tanórán tanúsított interakció megfigyelésére korlátozódott, hanem igyekeztek feltárni azokat a viselkedésbeli megnyilvánulásokat, jellemvonásokat, amelyek kifejezik a tanár pedagógiai szituációkban tanúsított általánosítható interakciós viselkedését. A pedagógusok interperszonális viselkedésének, interakciós stílusának vizsgálatára a Timothy Leary-féle modellt alkalmazták, így jött létre az MITB (Model for Interactional Teacher Behavior), melyhez Wubbels, Creton és Hooymayers dolgozott ki kérdőívet (1985). E kérdőív (Questionnaire on Teacher Interaction, QTI) 48 itemes változatát alkalmaztuk pedagógusképzésben tanulók körében, annak megállapítására, miként ítélik meg a pedagógus interperszonális viselkedését, interakciós stílusát.

Kulcsszavak: *tanórai interakció, tanári interakciós stílus, Timothy Leary-féle modell, QTI.*

Problémafelvetés

Hao Quan Li és Yong Zhong Wu (2011) arra a kérdésre keresték a választ, vajon a jó egyetemi tanár személyiségi mintája teljesen különbözik-e a roszszétól? Az Eysenck-féle személyiség kérdőívet használva arra a megállapításra jutottak, hogy a jó tanár személyiségmintája nem különbözik a rossz tanárétól a dimenziók (extraverzió, neuroticizmus, rigiditás, őszinteség) egyikében sem. Nincs statisztikailag szignifikáns különbség a rossz tanár és a jó tanár személyiségi mintázatai között. Hasonló eredményhez jutottak Raufelder et al. (2016), akik megállapították, hogy a rossz tanárok tulajdonságai nincsenek ellentétben a jó tanárokéval. Az eredmények szerint a rossz tanárok esetében más részarányok mellett még hangsúlyosabbá válik

a személyiség. Itt a személyiség hibái adják a legtöbb negatív említést. A pedagógia területéről származó jellemzők a második helyre kerültek, az érzelmi elutasítás a harmadik, a szaktudással és a humorral kapcsolatos elemek jelentéktelenül kis súlyt képviselnek (Szőköl 2016). A kedvezőtlen légkör, a feszült tanár-diák kapcsolat félelmet, bizonytalanságot, szorongást, stresszes állapotokat idézhet elő, sőt úgynevezett pszichoszomatikus zavarokhoz is vezethet (Csehiová 1998).

A felsoroltakból kitűnik, hogy a jó pedagógusi munka megítélésénél hatványozottan felértékelődik a pedagógus-tanuló kapcsolat, ami nem más, mint a személyek között létrejövő interperszonális kapcsolat, interakció, amelynek bizonyos stílusjegyei identifikálhatók.

Az ideális tanári interakciós stílus vizsgálata nemzetközi kitekintésben

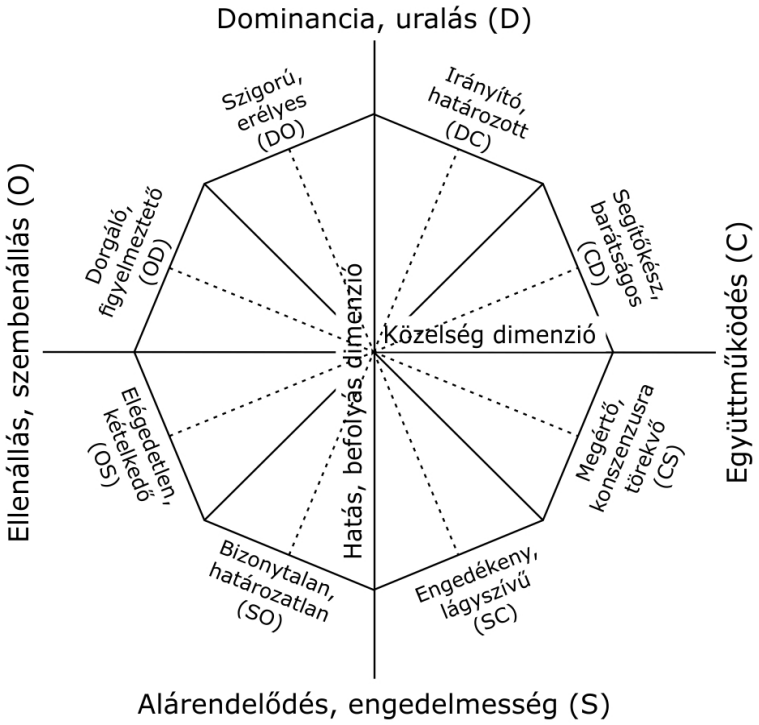
A pedagógus interakciós stílusát különböző módszerek segítségével lehet megállapítani. Egyike a QTI (Questionnaire on Teacher Interaction – Kérdőív a tanári interakcióról) mérőeszköz, amelynek elődje a Wubbels et al. (1985) által megalkotott tanári interakciós viselkedés kérdőív (Questionnaire for Interactional Teacher Behaviour, QUIT) volt. Az eredeti QUIT-kérdőív, amely a Leary által szerkesztett ICL (Interpersonal Check List – Interperszonális Ellenőrző Lista) kérdőívből indult ki (Demetrovics 2007), 77 kérdésből áll, és alapjában véve az általános iskolák felső tagozatos tanulói számára volt konstruálva. Hollandiában az eredeti, 77 itemes kérdőívet alkalmazták (Wubbels et al. 1985), az Egyesült Államokban később a rövidített, angol nyelvre fordított 64 itemest fejlesztették ki (Wubbels–Levy 1991). Ausztráliában a még rövidebb, 48 itemes formáját használták (Fisher, Fraser, Creswell 1995). A kérdőívek nyolc változó, illetve négy dimenzió mentén diagnosztizálják a tanári interakciót (1. ábra). Minden változót hat állítás fejez ki, melyekre a válaszadó 5 fokú Likert-skálán 0-tól 4-ig való terjedelemben jelöli meg az általa gondolt, helyesnek tartott választ.

A QTI-mérőeszközhöz számos kutatás kapcsolódik. Vannak, amelyek a tantárgy függvényében (tantárgyhoz való viszonyulás, attitűd) vizsgálják az interperszonális viselkedést. Ausztrál középiskolákban 11. és 12. évfolyamos tanulókkal a biológia (Fisher et al. 1995) és a matematika tanórákon (Fisher–Rickard 1998) töltették ki a QTI-kérdőívet. Különösen pozitív volt a tanulók tantárgyhoz való viszonya azokban az osztályokban, ahol úgy érezték, hogy tanáraik viselkedése határozottabb, segítőkészebb, megértőbb.

Kövérová (2015) azt vizsgálta, hogy a középiskolás tanulók interperszonális viselkedésének szubjektív megítélése összefügg-e a tanulók tan-

órán átélt érzéseivel. Megállapította, hogy a tanulók negatív érzései megélésének frekvenciája összefüggésbe hozható az interperszonális viselkedés „szigorúság" dimenziójával. Minél szigorúbbaknak (dominánsabbak és elégedetlenebbek) észlelték a matematika- és szlováknyelv-tanárokat, annál gyakrabban éreztek a tanulók az órákon haragot, félelmet, szomorúságot, bűntudatot vagy éppen szégyent. A tanórák pozitív átélése az interperszonális viselkedés DC és CD dimenzióival (1. ábra) van összefüggésben.

1. ábra. **A QTI változói a Leary-féle modellben**



Fisher et al. (1995) bemutatták azt is, hogy a QTI-kérdőív alkalmas annak a megítélésére, milyennek látják a tanárok az ideális pedagógust, illetve milyennek ítélik önmagukat, és milyennek ítélik őket a tanulók. Általában elmondható, hogy a tanárok szignifikánsan pozitívabbnak ítélik saját viselkedésüket, mint amilyennek a tanulók látják őket. Egy törökországi kutatásban (Telli et al. 2007) középiskolás tanulók tanárok interperszonális magatartásáról és a tudományhoz való hozzáállásáról alkotott nézeteit vizsgálták, arra a kérdésre keresték a választ, hogy milyen személyiségprofilokat lehetne felismerni ezeknek a tanároknak az osztálytermeiben. A korrelációs és a regressziós elemzések,

illetve a varianciaanalízis azt mutatták ki, hogy a tanulók észlelése a pedagógusok interperszonális magatartásáról szignifikánsan összefüggésbe hozható attitűdjével, és hogy különböző interperszonális profilokat lehet megkülönböztetni. A tanár-tanuló kapcsolatot a tanulók tantárgyhoz (kémia) való viszonyulása, nemük és a képességük (tehetségük) függvényében vizsgálták (Lang et al. 2005). Kimutatták, hogy a kimagasló képességű (tehetséges) lányok a kémiatanárok viselkedését a segítőkész, közvetlen, barátságos dimenzióban szignifikánsan pozitívabbra értékelték, mint az átlagos képességű fiúk. Több kutatási eredmény számol be arról, hogy a kutatásokban részt vevők neme befolyással van az adott tanár interperszonális viselkedésének megítélésére. Gavora et al. (2003) szerint a tanárnők határozottabbra, eltökéltebbre lettek minősítve és egyben kevésbé tűntek bizonytalanoknak, mint férfi kollégáik. Vašíčková (2015), aki a matematika-, szlovák nyelv és irodalom órákat tanító pedagógusok és az osztályfőnökök interakciós stílusát vizsgálta gimnáziumi 9. évfolyamos tanulók között, az előbbi eredményeket megcáfolta, mert kimutatta, hogy a férfi pedagógusokat a tanulók segítőkészebbeknek és kevésbé bizonytalanoknak látták, mint a női pedagógusokat, és elégedettebbek is voltak velük. Egyben megállapította, hogy a lányok minden jellemzőben pozitívabban értékelték a pedagógusokat, mint a fiúk.

A fentebb említett kutatások a tanítás-tanulás folyamatában számos olyan összefüggésekre mutatnak rá, illetve összefüggéseket tárhatnak fel, amelyek predesztinálják, hogy a tanítási-tanulási folyamatot új elemek megvilágításában holisztikus látásmódot alkalmazva értelmezzük. Izgalmas vizsgálódási terület azért is, mert alkalmas screening (áttekintő, szűrő) módszernek bizonyul, és hozzájárul a tanár-tanuló kapcsolat azonnali visszacsatolásához, a tanári viselkedés önreflexiójához (Lukas, 2005), illetve a sokak által említett tanár-tanuló kapcsolat minőségi javulásához, vagy pedig a tanár szakmai fejlődéséhez (Fisher et al. 1995; Fischer–Rickards 1998; Kanczné 2013).

Kutatási cél, mérőeszköz, vizsgálati személyek

Pilotkutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a *pedagógushallgatók miként vélekednek az ideális tanári interakciós stílusról.*

Az interakciót kommunikációelméleti, pszichológiai és szociológiai szempontból is a társas érintkezés nélkülözhetetlen elemének, megnyilvánulási formájának tekintjük. Az oktatás nézőpontjából vizsgálva a kérdést megállapíthatjuk, hogy a tanulás-tanítás folyamata személyek közötti interakciós láncolat. Az osztályteremben az interakciók többsége

a tanár és a tanuló(k) között zajlik (tanárközpontú oktatás), ugyanakkor komoly jelentőséggel kell, hogy bírjon a tanulók közötti kölcsönhatás is (tanulóközpontú oktatás). Az interakció iskolai megvalósításának eszköze a tantermi kommunikáció, mind verbális, mind pedig nonverbális dimenzióban.

A QTI-mérőeszköz a tanár-tanuló interakció komplex vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, méghozzá három értékelési dimenzióban:

- az ideális tanári interakció megítélése,
- a tanulók véleményformálása az adott tanár interakciójáról,
- az adott tanár megítélése saját interakciójáról.

Kutatásunk során mi az első vizsgálati dimenziót állítottuk a középpontba, melyhez a Fisher et al. (1995) által közölt mérőeszköz magyar változatát alkalmaztuk. Az adaptálás során különös gondot fordítottunk a kérdőív két szakember általi oda- és visszafordítására, többszöri kipróbálására, kritikus felülvizsgálatára.

Kiemelt kérdésként kezeltük a mérőeszköz megbízhatóságát. Ezzel már Fishernek et al. is szembesülnie kellett az 1990-es évek elején. A Wubbels et al. (1991) által Hollandiában és a Wubbels és Leary (1991; 1993) által az Egyesült Államokban alkalmazott 77 itemes kérdőív megbízhatóságát vetették össze a saját, Ausztráliában alkalmazott 48 itemes változatukéval (Fishere et al. 1995). Az egyes dimenziókban megállapított Cronbach-alfa értékek két esetben, a Szigorú, erélyes (DO) változó és ennek ellentéténél, az Engedékeny, lágyszívű (SC) változónál adódott 0,7-nél kevesebbre. E két esetben a megbízhatóság 0,63-ra, illetve 0,66-ra adódott. Az idézett három kutatás közül az első és a második a tanulók tanári interakciójának megítélésére és a tanári önértékelésre, míg a harmadik csak a tanulók közötti kutatásra irányult. Az elmondható még, hogy az ausztráliai kutatás megbízhatósága egy kivételtől eltekintve kisebbre adódott, mint az első kettő, de meghaladja a 0,7-es értéket. A holland kutatásban 1105 tanuló és 66 tanár, az amerikaiban 1606 tanuló és 66 tanár, míg az ausztráliaiban 489 tanuló vett részt. A harmadik dimenzióban a fenti kutatások nem ismertetnek adatokat.

A Cronbach-alfa reliabilitás mutató kiválóan alkalmas az egyes változókat alkotó itemek belső konzisztenciájának vizsgálatára, ugyanis az összes tesztfelezéssel (Split-half) kapott inter-item korrelációs együttható számtani átlagaként kerül meghatározásra.

A szakirodalom kérdőíves kutatásoknál a 0,5-ös (Horváth 1997), illetve a 0,7-es (Takács–Kárász 2014) értéket tekinti megbízhatósági, vagy

stabilitási alsó határértéknek. A 0,9 feletti Cronbach-alfa már nagyon magas értéknek tekinthető, ami azt jelzi, hogy a változóhoz tartozó értékek redundánsak, azaz többször kérdeztünk rá azonos jelenségre. Kutatásunk során mi a 0,6 és 0,9 közötti tartományt tekintettük a reliabilitás szempontjából elfogadható értéknek.

Fontos megjegyezni, hogy a megbízhatóságra három tényező bír komoly befolyásoló hatással, a mérési populáció homogenitása, az itemek száma, illetve skálája. A mi esetünkben a populáció pedagógusképzésben résztvevő elsőéves hallgatók voltak, ötfokozatú Likert-skálát alkalmaztunk, s az egy változóhoz tartozó itemek száma valamennyi változó esetében 6 volt.

Esetünkben a Cronbach-alfa reliabilitás mutatókat az 1. táblázatban szerepeltettük, megadtuk azokat az itemeket is, amelyek lefelé torzítják a megbízhatóságot, s elhagyásukkal javulna a megbízhatóság. A táblázatban egymás alatt adtuk meg azokat a változókat, amik a Leary-modellben egymással szemben szerepelnek (1. ábra).

1. táblázat. **Saját QTI-mérőeszközünk megbízhatóság-mutatói**

QTI-változó	Ausztrál adatok	Saját adatok	Kritikus item (korrigált Cronbach-alfa érték)
DC	0,83	0,738	–
SO	0,77	0,770	–
CS	0,78	0,742	–
OD	0,71	0,680	12 (0,755)
CD	0,82	0,815	–
OS	0,75	0,699	27 (0,710)
DO	0,63	0,822	–
SC	0,66	0,750	–

Megjegyzés: Az ausztrál adatok a tanulóknak az adott tanár interakciójának, míg a saját adatok az ideális tanári interakció megítélése alapján születtek.

A két item az alábbiak szerint került átfogalmazásra:

12. Gyorsan kijavítja a tanulókat, ha eltévesztenek valamit. Helyette: Túl gyorsan kijavítja a tanulókat, ha azok eltévesztenek valamit.

27. Azt hiszi, hogy a tanulók csalnak (pl. puskáznak, súgnak). Helyette: Eleve abból indul ki, hogy a tanulók csalnak.

Ezeken kívül az OS-változó vonatkozásában még a 35. item szövegét is változtattuk, mert kismértékben ugyan, de az is javítja a megbízhatóságot.

35. Megszidja, „leteremti” a tanulókat. Helyette: Túl sokszor megszidja, „leteremti” a tanulókat.

E három itemmel korrigált mérőeszközt kívánjuk alkalmazni a jövőben.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a QTI 48 itemes magyar nyelvű mérőeszköze megbízhatóan képes megállapítani pedagógushallgatóknak az ideális tanári interakciókról alkotott nézetét.

A pilotkutatásban a Selye János Egyetem 72 óvópedagógus, illetve 11 pedagógia és köznevelés szakos elsőéves hallgatója vett részt, akiknek véleményalkotásában nyilvánvalóan eddigi közoktatási tapasztalatuk játszik közre. A hallgatók átlagéletkora 21,45 év volt, 4,937 év szórás mellett. A legtöbb hallgató 20 (30 fő), illetve 19 (22 fő) éves volt. A vizsgálatban részt vevők között 74 nő (89,16%) és 9 férfi volt. 45,78%-uk (38 fő) él városban, míg 54,22%-uk (45 fő) községben. 31 fő (37,35%) gimnáziumban, míg 52 fő (62,45%) szakközépiskolában érettségizett. 43 fő (51,81%) Szlovákiában, míg 40 (48,19%) Magyarországon tett érettségi vizsgát. 10,84%-a (9 fő) édesapjának, míg 13,25%-a (11 fő) édesanyjának van mindössze felsőfokú végzettsége.

Eredmények

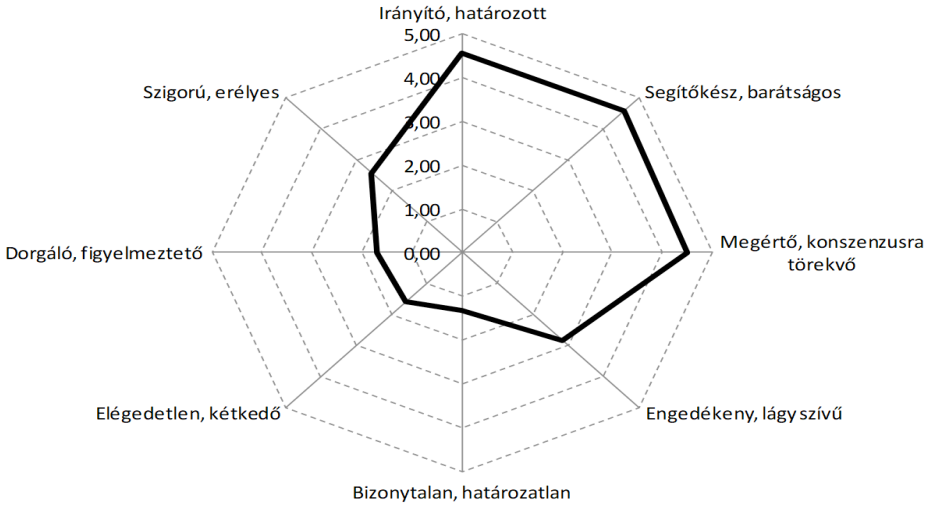
A kutatási eredmények kiértékelésének első fázisában az egyváltozós statisztikai adatokat határoztuk meg (2. táblázat), az átlagokat a 2. ábrán grafikusan is megadtuk. Az eredmények alapján megállapítható, hogy pedagógushallgatók véleménye szerint az ideális tanári interakciókat az irányító, határozott, a segítőkész, barátságos és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas értéke, míg a bizonytalan, határozatlan, az elégedetlen, kétkedő és a dorgáló, figyelmeztető attitűd alacsony értéke jellemzi. Egyedül a szigorúság–engedékenység dimenzióban beszélhetünk megoszló vélekedésről az ideális tanári interakciót illetően. Nem véletlen, hogy e két változó esetében adódik normáleloszlás.

2. táblázat. **Saját QTI-mérőeszköz megbízhatóság-mutatói**

QTI-változó	Átlag	95%-os konfidencia intervallum	Szórás	Normalitás
DC	4,5602	4,4745 4,6460	0,39267	–
SO	1,3153	1,2082 1,4223	0,49043	–
CS	4,5000	4,4132 4,5868	0,39731	–
OD	1,6928	1,5947 1,7908	0,44894	–
CD	4,5663	4,4766 4,6559	0,41068	–
OS	1,5944	1,4956 1,6932	0,45248	–
DO	2,5522	2,4023 2,7021	0,68666	+
SC	2,8434	2,7085 2,9783	0,61780	+

Az egyes QTI-változókat megvizsgáltuk a következő háttérváltozók vonatkozásában is: szak (hv1), nem (hv2), lakhely (hv3), iskola típusa (hv4), illetve ország (hv5), ahol érettségizett, apa (hv6), illetve anya (hv7) legmagasabb iskolai végzettsége. A DC-, az SO-, a CS-, az OD-, a CD- és az OS-változók esetében a Mann–Whitney-, illetve a Kruskal–Wallis-próbát, míg a DO- és az SC-változóknál az ANOVA-vizsgálatot alkalmaztuk.

***2. ábra.* A QTI-változók átlageredményei**



A hv1 (óvodapedagógus, pedagógia és köznevelés) esetében csak a bizonytalanság, határozatlanság vonatkozásában találtunk szignifikáns közeli különbséget (Mann–Whitney U=263,500; p=0,064). A hv2 (férfi, nő) vonatkozásában a dorgáló, figyelmeztető változó esetében találtunk közel szignifikáns eltérést (Mann–Whitney U= 204,500; p=0,056). A hv3 (város, község) esetén a segítőkész, barátságos változó esetén találtunk szignifikáns eltérést (Mann–Whitney U= 582,500; p=0,012). A hv4 (gimnázium, szakközépiskola) vonatkozásában nem találtunk szignifikáns eltérést egyik változó esetében sem. A hv5 (Szlovákia, Magyarország) esetén az irányító, határozott (Mann–Whitney U= 669,000; p= 0,077) és a dorgáló, figyelmeztető (Mann–Whitney U= 672,500; p= 0,083) változók esetében találtunk szignifikánshoz közeli eltérést. A hv6 és a hv7 (nincs érettségije, van érettségije, felsőfokú végzettsége van) háttérváltozóknál egyedül az anya legmagasabb iskolai végzettsége (nincs érettségije – van érettségije) dimenziókban a dorgáló, figyelmeztető változó esetében találtunk szignifikáns közeli eltérést (Mann–Whitney U= 461,500; p= 0,070).

A DO- és SC-változók háttérváltozók szerinti összevetéséhez az ANOVA-vizsgálatot használtuk. Szinte valamennyi esetben teljesülnek az ANOVA-vizsgálat elvégzésének előfeltételei. Ugyanakkor egyik háttérváltozó esetében sem találtunk szignifikáns különbséget a szigorúság, erélyesség, illetve az engedékenység, lágyszívűség esetében.

A változókon belüli inter-item korrelációk kérdéskörét a megbízhatóság kapcsán már érintettük. Most vizsgáljuk meg a változók közötti korrelációs kapcsolatrendszert (3. táblázat).

3. táblázat. **A QTI-változók Spearman szerinti korrelációs kapcsolatrendszere**

	DC	SO	CS	OD	CD	OS	DO	SC
DC		-,347**	,589**		,358**		,258*	
SO			-,236*	,490**		,512**		,439**
CS					,546**	-,269*		
OD						,342**		
CD								,381**
OS							,353**	
DO								-,264*
SC								

Megjegyzés: ** p= 0,01; * p=0,05

Általánosságban elmondható, hogy az 1. ábra alapján szomszéd QTI-változók között közepes pozitív korrelációs kapcsolat mutatható ki. Egyedül az OD-DO és az CS-SC vonatkozásában nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. Ugyanez mondható el a második szomszédok vonatkozásában is. Ezeken túl viszont már nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat. Mindezek alapján megállapítható, hogy az egyes változók jól differenciálnak, az interakció nem ugyanazon komponensét mérik.

Következtetések, a további kutatás irányai

Az osztálytermi interakciók kutatása gazdag szakirodalmi háttérrel rendelkezik. Jelen tanulmányunkban a Leary-féle interperszonális személyiségtipológiára épített QTI-kérdőív magyar nyelvű változatának kidolgozása és első kipróbálása során kapott eredményeinket ismertettük. Kutatásunkban a Selye János Egyetem 83 első évfolyamos pedagógushallgatója vett részt. A magyar nyelvre adaptált kérdőív megbízhatósága eléri, illetve bizonyos esetekben meg is haladja a forrásként alkalmazott ausztrál 48 itemes verzióét.

A kísérleti személyeknek az ideális tanári interakcióról kellett véleményt formálniuk. A kapott eredmények alapján egy olyan attitűd rajzolódik ki előttünk, amelynek domináns jellemzői a segítőkészség, a határozottság, a barátságosság, a konszenzusra törekvés, a megértés. Egyedül

a szigorúság, erélyesség kontra engedékenység, lágyszívűség vonatkozásában tér el a hallgatók megítélése az ideális tanári interakció vonatkozásában. A független minták átlagainak összevetése csak néhány változó esetében jelzett szignifikáns különbséget a bemutatott háttérváltozók esetében. A nyolc QTI-változó korrelatív kapcsolatrendszere elfogadhatónak mondható.

A közeljövőben a tapasztalatok alapján pontosítani kívánjuk a kérdőívet, majd négy határon túli, magyar tanítási nyelvű felsőoktatási intézmény pedagógusképzésében tanuló hallgatók körében kívánunk kutatást végezni. Másrészt pedig középiskolás tanulók véleményére vagyunk kíváncsiak az őket tanító tanárok interakciójáról, és ezt kívánjuk összevetni az adott tanár megítélésével a saját interakciójáról.

Hivatkozott irodalom

Csehiová, A. (1998): Význam jednotlivých hudobných a hudobno-interpretačných činností a relaxačných cvičení u detí pubertálneho veku a u adolescentov. In. *Musica viva in Schola XIV*. Masarykova univerzita, Brno, 1998, 48–56. ISBN 80-210-1918-2

Demetrovics Zs. (2007): *Drog, család, személyiség. Különböző típusú drogok használatának személyiségpszichológiai és családi háttere.* Budapest. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet.

Fisher, D.–Fraser, B.–Creswell, J. (1995): Using the "Questionnaire on Teacher Interaction" in the Professional Development of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *20(1).* Elérhető: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1995v20n1. Letöltve. 2018. 08. 02.

Fisher, D.–Rickards, T. (1998): Associations between Teacher-Student Interpersonal Behaviour and Student Attitude to Mathematics. *Mathematics Education Research Journal. 1998*, Vol. 10, No.1, 3–15

Hao Quan Li–Yong Zhong Wu. (2011): Comparative Study ont the Personality Patterns of „Good Teacher" and „Bad Teacher" as Perceived by College Students. In. Advanced Materials Research, Vols. 271–273, pp. 760–763.

Horváth Gy. (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kanczné N. K. (2013): Az egész napos iskolai foglalkoztatás pedagógiai hasznosságának vizsgálata a pedagógusok véleményének tükrében Komárom-Esztergom, Fejér, Veszprém, Zala és Tolna megye általános iskoláiban, *Gyermeknevelés online-folyóirat*, 2013. február 15.

Kövérová, M. (2015): Percepcia interakčného štýlu učiteľa a subjektívna pohoda študentov. *Psychologie a její kontexty 6 (1)*, 2015, 33–48.

Lang, Q., Ch.–Wong, A. F. L.–Fraser, B. J. (2005): Teacher-Student Interaction and Gifted Students' Attitudes Toward Chemistry in Laboratory Classrooms in Singapore. Journal *of Classroom Interaction*, Copyright © 2005, Vol. 40.1, pp. 18–28.

Lukas, J. (2005): Zkušenosti se zjišťováním interakčních stylu učitelu na 2. stupni ZŠ. In. Mareš, J.–Svatoš, T. *Novinky v pedagogické a školní psychologii.* Hradec Králové, ESF, IPPP ČR a SR, 2005. 29–43. Elérhető: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/zkusenosti_se_zjistovanim_interakcnich_stylu.pdf. Letöltve: 2018. 06. 30.

Raufelder, D.–Nitsche, L.–Breitmeyer, S.–Kessler, S.–Herrmann, E.–Regner, N. (2016): Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. In. *International Journal of Educational Research* [0883-0355]. 2016, vol. 75. pp. 31–44.

Szőköl I. (2016): *Educational evaluation in contemporary schools.* Szeged: Belvedere Meridionale.

Takács Sz.–Kárász, J. (2014): Egy egyszerű, újfajta kereszt-validálási eljárás bemutatása. *Psychologia Hungarica, 2(1)*. pp. 65–77.

Telli, S. – den Brok, P. – Cakiroglu, J. (2007): Teacher-student Interpersonal Behavior in Secondary Science Classes in Turkey. *Journal of Classroom Interaction* Vol. 42.2 2007–2008. ISSN 0749-4025- 41(2). pp. 31–40.

Vašíčková, S. (2015): *Správa z merania interakčného štýlu učiteľa. Výskum sprievodných aspektov vzdelávania.* Bratislava: NÚCEM. Elérhető: http://www.nucem.sk

Wubbels, Th.–Créton, H. A.–Hooymayers, H. P. (1985): *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL. Elérhető: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260040.pdf. Letöltve. 2018. 08. 01.

Wubbels, Th.–Brekelmans, M.–Hooymayers, H. P. (1991): Interpersonal teacher behavior int he classroom. In. Fraser, B. J. – Walberg, H. J. (Eds.): *Educational environments: Evaluation, antecendents and consequences.* Oxford, Pergamon Press, pp. 141–160.

Wubbels, Th.–Levy, J. (1991): A comparison of interpersonal behaviour of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, *15*, pp. 1–18.

Wubbels, Th.–Levy, J. (1993): *Do you know what you look like: Interpersonal relationships in education.* London, Falmer Press.

A MEGFIGYELÉS MINT IRÁNYÍTOTT TEVÉKENYSÉG ALKALMAZÁSA AZ ANGOLTANÁRKÉPZÉSBEN

Huszti Ilona

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
huszti@kmf.uz.ua

Abstract

We learn things by first observing their operation and then applying the results of our observation in practice. This is exactly the case with the training of English teachers, where guided observation is a core activity, taking into account the requirements of the professional pedagogical practice that students must meet. Students conduct different types of observations: they observe the classes of the school teacher during their teaching practice; they also observe the lessons of their fellow students, and ultimately, they do self-observation. The results of the analysis of the observations lead the students to draw the right conclusions that will contribute to their professional development in the long run. In the present article some traditional and innovative observation tasks are introduced through which trainee teachers have the opportunity to learn the noble profession of a teacher.

Key words: *observation as a learning tool, English teacher training.*

Absztrakt

A megfigyelés egy sokoldalú tanulási eszköz (Wajnryb 1992). A leggyakrabban úgy tanulunk meg dolgokat, hogy először megfigyeljük a működésüket, majd magunk is alkalmazzuk a megfigyelésünk eredményét a gyakorlatban. Nincs ez másként az angoltanárok képzésében sem, ahol a leendő tanárok szakmódszertani képzésében az irányított megfigyelés alaptevékenységnek minősül, ha figyelembe vesszük a diákok által kötelezően teljesítendő szakmai pedagógiai gyakorlat követelményeit. A diákok különböző típusú megfigyeléseket végeznek: megfigyelik az iskolai szaktanár óráit a tanítási gyakorlatuk során, további diáktársaik óráit is, végül önmegfigyelést végeznek. A megfigyelések elemzésének eredményei rávezetik a diákokat a helyes következtetések levonására, mely hosszú távon hozzájárul szakmai fejlődésükhöz.

Kulcsszavak: *irányított megfigyelés, pedagógiai gyakorlat, angoltanárképzés.*

Bevezetés

A megfigyelést értelmezhetjük mindennapi társadalmi életünk alapjaként; a viselkedésmódok és környezetünk szorgalmas megfigyelői vagyunk. Megfigyelünk, értékelünk, következtetéseket vonunk le, és észrevételeket teszünk az interakciókról és kapcsolatokról (Ciesielska, Boström és Öhlander 2018).

A megfigyelés az a folyamat, mely által tanulhatunk. Igaz ez a megállapítás az angoltanárképzésre is. A tanárjelöltek úgy sajátíthatják el a szakmát, ha megfigyelik a tanítás folyamatát. Ebben a tanáruk segíti őket, aki megérteti velük a nyelvtanításban és nyelvtanulásban végbemenő különböző folyamatokat, illetve mindazokat az összetett tevékenységeket, melyek a tanteremben zajlanak (Wajnryb 1992, 5). Az osztályteremben megfigyelőként való részvétel lehetővé teszi számunkra, hogy a tanórát különböző nézőpontokból figyelhessük meg, nemcsak a tanár tényleges óravázlatán keresztül (Wajnryb 1992, 7).

A megfigyelés mint tanulási módszer

A megfigyelés a pedagógiai valóság feltárása érdekében végzett céltudatos, tervszerű, rendszeres, objektív tényeken alapuló észlelés (Jónásné Csalódi 2011). Természetes, hogy a megfigyeléseket valamilyen technikával rögzíteni kell. Falus Iván megfogalmazása szerint „a megfigyelési technikát a megfigyelések előkészítése, lebonyolítása, a megfigyelt elemek rögzítése és elemzése során alkalmazott eljárások alkotják" (Falus 2000, 127). Az egyik legtöbbször alkalmazott megoldás a szelektív jegyzőkönyv készítése.

Példa a II. RFK MF angoltanárképzésében alkalmazott szelektív jegyzőkönyvre:

A hospitálás ideje:
A hospitálás helye:
Osztály:
Téma:
Célok: oktatási -
nevelési -
fejlesztési -

Az óra mozzanatai	Az óra menete	Észrevételek, megjegyzések
1.		
2.		
3.		

A diák úgy tanulhat a leghatékonyabban a saját írásban rögzített megfigyeléseiből, ha azokat rendszeresen áttanulmányozza, elemzi, mentorával megtárgyalja és levonja belőlük a megfelelő következtetéseket.

Miért kell megfigyelési feladatokat alkalmaznunk? Legfőképpen azért, mert éppen az ilyen feladatok tanítják meg a tanárjelölteket látni és érteni az osztályteremben végbemenő pedagógiai folyamatokat (Wajnryb 1992). Ezekkel segíthetjük a diákjainkat, hogy megértsék, mire kell különösen nagy figyelmet fordítaniuk, amikor a tanítási folyamatra összpontosítanak. Így segítjük őket abban, hogy felismerjék a tanítás különböző aspektusait, valamint a tanulók reakcióit a nyelvtanulási folyamatra.

A megfigyelés alkalmazása az angoltanárképzésben

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán angoltanárképzés folyik alapszinten. A szakmai oktatás szempontjából az egyik legfontosabb szaktantárgy „Az angol nyelv oktatásának módszertana az általános iskolában". A

szakmódszertani óra az egyik leggyakoribb előfordulási hely, ahol a megfigyelést mint irányított tanulási módszert alkalmazzuk. A tantárgy részeként az angol szakos hallgatók kötelesek eleget tenni a mikrotanítás követelményeinek.

A mikrotanítás a kötelező tanítási gyakorlat előtt zajló „próba" egy egyszerűsített kontextusban, ekkor „'mintha' helyzetben fejlesztik az általános tanári képességeket" (Lenkovics é.n.). A mikrotanítás az után történik, miután a hallgatók már elsajátították az alapvető elméleti tudásanyagot. Ennek kipróbálása megy végbe gyakorlatban oly módon, hogy a diákok egymást tanítják. Tíz-tizenöt perces mikroórákat terveznek meg, majd vezetnek le, melyek után általában öt-tíz perces megbeszélés következik. A mikroórák megbeszélése a főiskolai módszerész-szaktanár vezetésével zajlik hasonlóan ahhoz a „forgatókönyvhöz", mely szerint a tanítási gyakorlat során folynak az iskolai óramegbeszélések is, azzal a különbséggel, hogy ott az iskolai szakvezető vagy mentor vezeti a megbeszéléseket. Ezek menete a következő: először a diák ismerteti az általa letanított mikroóra tervezett céljait, majd a látottak és megtapasztaltak alapján a diáktársak is elmondják véleményüket a mikroóráról. Végül a főiskolai szaktanár ad visszajelzést a látott mikroóráról, összevetve a tervezetteket a megvalósultakkal. A szaktanári visszajelzés lényege, hogy először mindig a pozitív vonásokat emeli ki, majd kitér a hiányosságokra, végül megismétli azokat a pozitív dolgokat, melyeket a diákoknak feltétlenül meg kell jegyezniük a mikroóra egy-egy aspektusával kapcsolatban.

A fenti ismertetésből kitűnik, hogy a mikrotanítás során minden diák aktív szerepet játszik, hiszen míg egy konkrét diák a tanár szerepét tölti be, addig a többieknek a csoportban kettős szerepük van: egyidejűleg kell tanulói szerepet betölteniük, illetve megfigyelőként is funkcionálniuk, hogy később az óramegbeszélés során érdemi megfigyeléseikről számolhassanak be, melyekből mind a mikroórát vezető tanár-diák, mind pedig saját maguk tanulhassanak, profitáljanak.

A megfigyelés mint irányított tanulási módszer második legfontosabb alkalmazási színtere a diákok tanítási szakmai gyakorlata. A beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán a tanítási szakmai gyakorlat két fázisban zajlik. Az elsőben a diákok főiskolai tanulmányaik 5. félévében kötelező kéthetes csoportos iskolai gyakorlaton vesznek részt beregszászi magyar iskolákban, míg a másodikban a tanulmányi időszak 7. félévében kötelező egyéni négyhetes külső iskolai gyakorlatot teljesítenek Kárpátalja különböző településeinek magyar iskoláiban. A csoportos gyakorlat során a megfigyelésre fektetjük a fő hangsúlyt, míg az egyéni gyakorlaton a tanításé a főszerep.

A szakgyakorlatok fő céljai:

1. A szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek megszerzése, a munkahely világával való ismerkedés.

2. A hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében jártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási folyamatok értékelésében, fejlesztésében és a kutatásban.

3. Részletesebben az alábbi tanári kulcskompetenciák (9) kialakítása a cél. A hallgató, a majdani tanár szakmai felkészültsége birtokában, hivatásának gyakorlása során váljon alkalmassá:

- a tanulói személyiség fejlesztésére;
- tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére;
- a pedagógiai folyamat tervezésére;
- a tanulók műveltségének, képességeinek fejlesztésére;
- az egész életen át tartó tanulás igényének a fejlesztésére;
- a tanulási folyamat szervezésére és irányítására;
- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek az alkalmazására;
- szakmai együttműködésre és kommunikációra;
- szakmai fejlődésben elkötelezettségre és önművelésre (Dudics 2010).

A kéthetes csoportos gyakorlat során a megfigyelés tárgyát képezi a pedagógus (angol szaktanár) tevékenysége szaktárgyi órán vagy speciális foglalkozásokon, tanórai modellek, módszertani technikák. A csoportos gyakorlat alkalmával minden diák köteles két angol tanórát is levezetni, hogy valós iskolai tanteremben és valódi tanulók körében „élesben" gyakorolják mindazt, amit a megfigyeléseikből, tapasztalataikból megtanultak, kikövetkeztettek. Az egyéni gyakorlat is megfigyeléssel kezdődik, ennek tárgyát viszont már főként egy-egy kiválasztott osztály vagy tanuló képezi, hiszen először jól meg kell ismerniük őket, hogy majd 40 angolórát meg tudjanak tervezni és le tudjanak önállóan vezetni a hallgatóink.

Megfigyelési feladatok a mikrotanítás és a kötelező tanítási gyakorlat során

Hagyományos feladatok

Hagyományosan úgy tekintünk egy megfigyelési feladatra, mint egy irányított tevékenységre, mely akkor zajlik, amikor a tanórai megfigyelés folyamatban van. A feladat általában a tanítás vagy tanulás egy aspektusára fókuszál, a megfigyelőnek pedig adatokat, információkat kell gyűjtenie a tanóráról, pl. a tanár által használt utasítások a tanórán, vagy az órai interakciók formái (Wajnryb 1992, 7).

Ahogyan azt már fentebb említettük, a diákok a pedagógiai szakgyakorlatuk során kötelesek megfigyelési jegyzőkönyvet vezetni mindarról, amit láttak, tapasztaltak. Ennek leghagyományosabb módja a hospitálási napló írása, melynek tartalmaznia kell:

- a tanóra időpontját, helyét, az azt tartó pedagógus nevét, tárgyát, illetve témáját;
- a tanóra menetének leírását;
- a tanóra pedagógus által megfogalmazott céljait;
- a tanóra céljának megvalósulásával kapcsolatos gyakornoki értékelést, a tapasztalatok, tanulságok megfogalmazását.

A hospitálási napló megléte egyik követelménye a szakmai gyakorlatnak, mert ennek hiányában a gyakorlat érvénytelen, a diák nem tudja abszolválni és nem kap rá értékelést sem.

Bemutatunk egy hagyományos kétfázisú megfigyelési feladatot (Douglas 2018). A megfigyelés első hetében az óralátogatások után a hallgatóknak a következő kategóriákról kell feljegyzéseket készíteniük (a megfigyelt tanóra alapján): tanár-tanuló viszony, a tanár beszéde, tanári utasítások, a tanulók által végzett feladatok tanári felügyelete, táblamunka.

A második heti óralátogatások alkalmával minden megfigyelt tanóra után a diákoknak a következő kérdésekre kell válaszolniuk:

1. Mi volt az óra célja? Elérte-e a célját? Ha nem, miért nem?
2. Logikusan volt-e felépítve az óra? A különböző fázisok logikusan követték-e egymást?
3. Volt-e elegendő értelmes gyakorlási lehetőség a tanulók számára?
4. Mennyi hibajavítás történt az órán? Hogyan történt? Megfelelő volt-e?

Douglas (2018) szerint a hagyományos megfigyelési feladatokkal több probléma is adódik. Először is, úgy véli, hogy csak az erős diákok profitálhatnak belőlük, továbbá tapasztalatai szerint a diákok leggyakrabban a „helytelen" dolgokat látják meg az órán. Itt nem teljesen értünk egyet Douglasszel, mert azért lássuk be, a helytelen dolgokból szintén lehet tanulni, bár tény, hogy a mentor irányítására van szükség ahhoz, hogy a diákok helyesen lássák meg, értsék meg azokat. A legnagyobb dilemmát pedig az okozza, hogy a hagyományos megfigyelési feladatok inkább a diákok ítélőképességére hagyatkoznak, mintsem a szakmai fejlődésükre (Tanner és Green 1998).

Innovatív feladatok

Douglas (2018) egy innovatív megfigyelési módszert ismertet. Hangsúlyozza, hogy ami megkülönbözteti a hagyományos és az innovatív megfigyelési feladatokat, az az a tény, hogy míg korábban a hallgatóknak „csak" meg kellett figyelniük, majd el kellett mondaniuk és esetleg értékelniük kellett a látottakat, addig az új megfigyelési feladatok teljesítésekor már reflektálniuk kell arra, amit láttak és megtapasztaltak, értékelniük kell azt, de ami a legfontosabb, alternatív megoldásokat is meg kell jelölniük azzal kapcsolatban, hogy mi volt jó vagy rossz a megfigyeltekben, illetve hogyan lehetett volna másképp kivitelezni az eltervezett tanítást. Fontos, hogy a diákok elgondolkodjanak az általuk megadott alternatívák előnyeiről és hátrányairól.

Néhány Douglas (2018) által javasolt mintafeladat:

1. A tanár instrukciói

	a tanár	alternatívák	előnyök és hátrányok
Hol a tanár pozíciója a tanteremben?			
Hogyan nyerte el a diákok figyelmét?			
Pontosan írja le, mit mondott a tanár.			
Használt-e gesztusokat/mimikát?			
Hogyan ellenőrizte, hogy a tanulók megértették-e az utasítást?			

2. Nyelvi magyarázat

Feladat: Írja le két különböző módszerét annak, hogyan magyarázta meg a tanár az egyes szavak jelentését! Gondoljon egy alternatív módszerre mindkét szituációnál! Melyek az előnyei és a hátrányai az Ön által megjelölt alternatíváknak?

1. szituáció:
Alternatív megoldás:
Előnyök:
Hátrányok:

2. szituáció:
Alternatív megoldás:
Előnyök:
Hátrányok:

3. Szemléltető eszközök

Szemléltető eszköz	Jellemezze!	Hasznos változtatások?
kép- vagy szókártyák és képek		
handout (kiosztott anyag)		
hagyományos tábla		
interaktív tábla		

Ennél a megfigyelési feladatnál is az a fő elv, hogy a diákok alternatívákban gondolkodjanak, illetve arról, hogyan lehet őket felhasználni. Lényeg, hogy nem komplex dolgokra kell figyelniük, hanem csak egy aspektusra összpontosítani.

Összefoglalás

A hagyományos és az új, innovatív megfigyelési technika között az az alapvető különbség, hogy míg az előbbi komplex módon, több dologra figyelve rögzíti a tanítás során látottakat, addig az utóbbi igyekszik csak egy aspektusra összpontosítani egy megfigyelési folyamat során, ugyanakkor megköveteli a diákoktól, hogy továbbgondolják a látottakat és alternatívákat jelöljenek meg megnevezve azok előnyeit és hátrányait. Az innovatív megfigyelési feladatok összetettebbek a hagyományosaknál és igazi kihívást jelentenek a diákok számára, mélyebb és alaposabb gondolkodást kívánnak meg tőlük. Éppen ezért vonhatjuk le a következtetést, hogy a Douglas (2018) által javasolt megfigyelés mint irányított tevékenység segítségével az angolszakos hallgatók bátrabban és magabiztosabban alakíthatják, fejleszthetik ki magukban a nyelvtanári pályához szükséges pedagógusi készségeket.

Hivatkozott irodalom

Ciesielska, M.–Boström, K. W.–Öhlander, M. (2018): *Observation methods*. https://www.researchgate.net/publication/321806239. Letöltve 2019. 01. 25.

Douglas, A. (2018): *I can see clearly now: Rethinking teacher training observation tasks*. Plenáris előadás az IATEFL 2018. évi konferenciáján Brightonban 2018. április 12-én. https://www.teachingenglish.org.uk/article/i-can-see-clearly-now-rethinking-teacher-training-observation-tasks. Letöltve 2018. 04. 20.

Dudics P. (2010): *A gyakorló intézmények feladatai a pedagógusképzésben*. ÉSZT (Értelmiségi Szakszervezeti Tömörülés) Oktatási konferencia, 2010. május 13. www.eszt.hu/html/esemenyek/vazlatok/oktkonf_dudics.ppt. Letöltve 2019. 01. 26.

Falus Iván szerk. (2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Kiadó.

Jónásné Csalódi Éva (2011): *A „Mérés, értékelés" kurzus tervezése, értékelése*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/meres_ertekeles/index.html. Letöltve: 2019. 01. 17.

Lenkovics Ildikó (é.n.): *A tanítás tanulása: Segédanyag a gyakorlati tanításhoz*. http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu.bgytk/files/docs/02_a_tanitas_tanulasa.pdf. Letöltve: 2019. 01. 19.

Tanner, R. – Green, C. (1998): *Tasks for teacher education: A reflective approach*. London, Longman.

Wajnryb, R. (1992): *Classroom observation tasks*. Cambridge, Cambridge University Press.

APPLICATION OF THE SIGHT WORD READING TEACHING METHOD IN THE READING DEVELOPMENT OF HUNGARIAN PUPILS

Juhász, Valéria

University of Szeged,
Gyula Juhász Faculty of Education
juhaszvaleria@jgypk.szte.hu

Abstract

Research shows that the predictors of good reading skills are: general cognitive skills, working memory, the level of linguistic skills (vocabulary, grammar), phonological, later morphological awareness, the knowledge of printed letters, letter knowledge, the knowledge of the names of the letters; the ability of rapid automatized naming, automation of letter-sound association. An important part of the reading preparation of the Hungarian pupils is phonological awareness, which is indispensable on phonics (letter by letter, letter sound relationship) reading level. However, the final goal is word recognition by sight (whole word reading). This kind of word recognition is supported by the "sight word" method, which is widely used in the Anglo-Saxon world. This method is very efficient with isolating languages, but with agglutinating languages it might cause reading disorders if misused. In my paper I shall present how the sight word method can be adapted at all with agglutinating languages.

Key words: *reading acquisition, sight word method, decoding, agglutinative languages, isolation languages, phonological awareness.*

Absztrakt

Számos kutatásból tudjuk, hogy az olvasás sikerességét előrejelző tényezők: az általános kognitív képességek, a munkamemória, nyelvi készségek fejlettsége (szókincs, nyelvtan), a fonológiai, később morfológiai tudatosság, a nyomtatottbetű-ismeret, a betűismeret, a betű nevének ismerete; a gyors automatikus megnevezési készség, a betű-hang asszociatív voltának automatizmusa. A hazai olvasástanítás előkészítésének fontos része a fonológiai tudatosság, amely nélkülözhetetlen a silabizáló olvasástanulás szintjén, ám a végső cél a rápillantásos szófelismerés. Ezt a fajta szófelismerést segíti az angol nyelvterületeken terjedő sight word módszer. Ez az olvasástanító módszer igen hatékonyan működik izoláló nyelvek esetén, azonban agglutináló nyelveknél nem megfelelően alkalmazva további olvasászavarhoz vezethet. Előadásom során bemutatom, hogy a sight word módszer hogyan adaptálható egyáltalán agglutináló nyelveknél.

Kulcsszavak: *olvasáselsajátítás, rápillantásos szófelismerés, dekódolás, agglutináló nyelvek, izoláló nyelvek, fonológiai tudatosság.*

The concepts of reading

The concept of reading has changed a lot due to the research in this field. An early concept of reading grabs the aspect of knowing letters. The one who knew the letters could read. Following that, reading out meaningfully meant knowing reading (Steklács 2013). Kingston brought the communication aspect into its concept, where reading means a written message exchanged between the writer and the reader (Kingstone 1967). Then the comprehension of reading was added to the concept. Snow (2002) determines reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language. A decade later, in PISA assessment (2015) reading was de-

fined in a broader concept of literacy: "Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society" (PISA 2015).

The aim of reading

In our recent study we focus our attention on teaching reading (decoding) together with the meaning making. Decoding words can happen in three different ways. The one is the whole word teaching method (sight word technique), the second is the grapheme-phoneme method (phonics), and the third is the combination of the previous two. Nevertheless, the final goal in decoding is to be able to read as many words as we can only by sight to make our reading fast yet comprehensible. Sight word reading means recognizing the pronunciations and meanings of written words immediately and automatically by sight without any effort on decoding the words.

If pupils struggle with decoding words and sentences, they cannot turn their effort on meaning making.

Predicting facts about the success of learning to read

Acquiring literacy skills needs several well working skills and cognitive processes such as speech perception and comprehension, verbal and visuospatial working memory, working intermodal relationships, executive functions, part-whole relationships, visual and verbal seriality, visual and verbal long-term memory, concentration, spatial orientation, rhythm perception and shape constancy. Furthermore, knowing the names of the letters and letter knowledge in kindergarten predict later reading success. Other factors such as the size of the vocabulary, language awareness and the automatic level of the recognition of grapheme-phoneme correspondences influence reading acquisition. At the beginning of learning to read phonological awareness (PA) is a well-known predictor of success in acquiring literacy skills. Phonological awareness is a metalinguistic ability to detect, isolate, or manipulate sub-word phonological segments (or some combination of the above) (Goswami et al. 2005, Csépe 2006). The level of PA influences reading skills but PA also develops during learning to read. In the first two years of learning to read PA is the most crucial point in acquiring literacy skills, but at around the age of 8–9, it shows a ceiling effect (Csépe 2006; Blomert – Csépe 2012) while morphological awareness takes over its place.

Routes and developmental phases of reading

Coltheart et al. (2001) propose a dual route model: two routes can be used for reading written words: a lexical one (the orthography of the whole word is linked to its pronunciation and meaning), and the phonological route (grapheme-phoneme conversions). Earlier, thinking about reading determined the development in stages. "Stage" refers to a development level in which a word reading strategy occurs at each stage, and mastery is a prerequisite for movement to the next stage (Ehri 2005). But nowadays some theories refer to "phases" rather than "stages" such as Share's theory (1999), which emphasizes that the choice between reading a word letter by letter or a whole word at a glance depends on whether the word coded in symbols is known or unknown for the reader. This theory states that at every level of reading skills we can make a choice which strategy to follow. When a reader meets a word they have never read before, the phonological decoding strategy is the effective choice, mainly in shallow orthography, but when the word is frequently read and known, the reader just glances at it because its orthography is stored as a whole unit in the visual memory.

Beginners work hard to convert letters to phonemic segments, but proficient readers can make fast and direct connexions between the written words and their pronunciation and meaning. Getting reading skills is the ability to turn letter combinations into phonemic clusters. The more beginners read, the better they will be at processing phonological representations, which also makes it possible to make faster connexions to the whole lexical items. Trained readers can retrieve the item from the lexicon based on only a poor representation of the printed word (Frost 2005). As I will discuss below, different orthographies impose different constraints on the ability to generate a detailed and accurate phonological representation.

Orthographies

The transparency between spelling and phonology varies widely among orthographies. An orthography that represents its phonology by simple grapheme–phoneme correspondences is considered shallow, while an orthography in which the relation of orthography to phonology is less transparent is said to be deep. Orthographic depth is often regarded as a continuum (Frost 2005). English orthography is irregular or inconsistent in many ways, this is why we call it deep orthography. Just one example, the same phoneme combinations can be represented by different letter combi-

nations (in the following examples all vowels are pronounced [ai] eye – I, fight, sight, etc.). Broadly speaking, in Hungarian orthography each letter corresponds to one phoneme, and each phoneme is represented by only one letter. So anybody can easily learn to read Hungarian words after memorizing the grapheme-phoneme correspondence. In shallow orthographies a reader can recover the phonological structure of the word prelexically from the printed letters. More advanced readers know larger graphosyllabic units (e.g., tion) (Ehri 2005) In contrast, deep orthographies' readers access the lexicon by fast visual glance and retrieve or try to retrieve the word's phonology from it.

From the dual-route perspective, in any orthography both prelexical and lexical processes are launched and exchange information, however skilled reading is described by a fast access to the orthographic input lexicon, which activates the phonological output lexicon and the semantic system as well (Frost 2005). Thus, skilled reading is regarded as the result of acquiring orthographic representations of printed words through repeated exposure to these words during reading acquisition.

Eye movement in reading

When reading, the eye movement cannot be described as continuous scanning. Instead, jump-like movements follow each other. The jumps are called saccadic movements, and the stops are called fixations. When reading, the distance between the starting and ending points of the saccades is 6–8 letters on average, and its duration is approx. 20 milliseconds. The duration of the fixations and the saccades strongly depend on the nature of the text. The eyes scan some words, mainly content words (nouns, verbs, etc.) for a long time, while others are scanned briefly or not scanned at all. The latter are predominantly function words (and, that, it). The rarer the written word, the longer the fixation time. The length of the word also determines the fixation. The shorter the word, (go, do, ten), the rarer the trained reader's eyes will stop at it.

The number of the scanned letters on the left and right of the place of the fixation is called perceptual span. Native English-speaking adults can scan 3 characters to the left from the fixation point and 15 to the right. (McConki – Rayner 1975). But this perceptual span depends on age and the writing system. With kids learning to read, the span is symmetric, and only later will it become asymmetric. The scanning routine is the result of a lot of training.

Phase Theory of Sight Word Reading

During the *pre-alphabetic phase*, children read words by remembering visual or contextual cues in their everyday environments such as TESCO or McDonald's sign. When children were asked to read Pepsi with one letter altered to Xepsi, most children failed to detect the changes (Ehri 2005). The *partial alphabetic phase* emerges when beginners acquire letter knowledge and can use it to remember how to read words by forming partial connections in memory. It emerges when children can use the sound values of some letters to form connections between spellings and pronunciations. For example, children might remember how to read jail by connecting the first and final letters J and L to their letter names heard in the words "jay" and "el." But middle letters are ignored, hence the name of the phase. To read new words, they may guess the words using partial phonetic cues plus contextual cues (Ehri 2005). The *full alphabetic phase* emerges when beginners acquire decoding skill and graphophonemic knowledge with phonemic awareness (segmentation, blending, substitution), cipher knowledge (non-word decoding), and sight word knowledge (recognition of misspellings). Studies show that teaching beginners both phonemic awareness and letter-sound correspondences produces larger effects on word reading than teaching beginners only phonemic awareness (Bradley – Bryant 1983, Ehri et. al. 2001). According to Ehri's (1998) theory, the *consolidated alphabetic phase* replaces the full alphabetic phase when the predominant types of connections for retaining sight words in memory are morphographic. Both monosyllabic and multisyllabic words ending with for example *ate, in, it, ant,* and *age* can fast become sight words, which provide consolidated units. Practicing reading words the reader processes increasingly larger units from letters to whole words. Other visual features of words such as word length, contour, and internal patterns may be retained in memory to support sight word reading. Visual codes become connected to phonological codes, which in turn activate semantic codes in memory (Ehri 2005). As readers' sight vocabularies grow and provide the analogies, this strategy becomes more common, especially if readers are taught how to analogize. Another contribution of sight word learning is to expand readers' knowledge of spelling-sound regularities.

Sight word method in English

Previous sections of this study revealed why a sight word method in teaching reading could work well in isolation languages where there are few

morphologically complex words, and they are mainly compound words or some prefixes and suffixes. As English is both isolating and deep orthographic, teaching with sight word method is rather suggested: the form of the words does not vary a lot because the place of the words in a sentence and their environment is limited, prepositions determine their actual function and consequently their meaning, so the word form of 'kitchen' can only vary in plural 'kitchens'. Sight word teaching method is fairly popular in teaching reading English and it is begun in kindergarten.

Sight word method in agglutinative languages

In this study we have discussed the importance of phonological awareness, the orthographic systems in different languages. We have introduced the use of sight word technique in teaching reading in isolation languages. But now we turn our attention to agglutinative languages, to point at the differences in learning to read driven by the language type.

The Hungarian language has a consistent grapheme-phoneme correspondence, it is determined as a typical example of shallow languages. The Hungarian orthography (14 vowels – five of them have a long and a short form, 25 consonants with some digraphs and a trigraph 'dzs') is fairly transparent. Long vowels and geminated consonants change the meaning of the words, for example 'áll'= stand, 'ál'= fake, 'kor'= age, 'kór'= disease. Due to the strong grapheme-phoneme correspondence non-words are easily readable in contrast with English.

Vowels in suffixes usually have two or three forms for example 'ban/ben'='in', 'hoz/hez/höz'='to'. Their use depends on the vowels in the stem according to the so called vowel harmony, to make the pronunciation easier, so we use 'kert+ben'= 'in the garden', and not 'kert+ban'. In contrast with the easy, transparent orthography the Hungarian has a complex inflectional morphology system, which can cause and create such usual complex words as 'megemberesedik', where 'meg' is a prefix, 'ember' is the stem, 's'+'dik' are suffixes. All morphemes have different meaning. And stems can also vary in complex words, for example: 'bokor'= 'bush', but in accusative the stem is 'bokr'+o+'t' ('t' is the sign of object case). The case system consists of numerous cases, some of them mark grammatical cases (nominative, accusative, dative), plus cases can mark possessors for example, and many locative, temporal aspects. Verbs can be followed by tense (present, past, conditional present and past), mood (indicative, subjunctive, imperative) and suffixes indicate person and number. As we

can see morphology and morphological awareness (and not orthography) plays a huge role in acquiring literacy. Thus, the aim in teaching reading is to teach pupils to analyse the new words letter by letter and chunk by chunk, morpheme to morpheme to catch the complete the meaning of a word. Therefore, in Hungarian explicit phonological training is inevitable for beginning readers to develop alphabetical knowledge to acquire basic reading skills (Csépe 2016), that is decoding.

Csépe, Gyurkóczka, Szűcs és Lukács (2002) examined phonemic awareness in a longitudinal study for two years, where the first group was taught to read with a grapheme-phoneme method (phonics method) and the second was taught by whole word (sight word) method. The latter method expects the children to gain the rules form the whole word patterns, and to get to the level of phoneme-grapheme correspondence by the 2nd grade. But it was not the case. Learning to read by the whole word method does not help children to gain syllabic and phonemic awareness, so it does not contribute to a better representation of phonemic awareness. This is the conclusion in another research where the phonic group can read more precisely than the whole word group can and the whole word group performed worse than the dyslexic group in non-word reading and their performance in reading low frequency words (such as number words) was similar to that of the dyslexic group (Csépe et. al. 2002; Csépe 2016). So the more transparent the language is mainly with agglutinative languages, the more children profit from phonics instruction (Csépe 2016).

Nowadays in Hungary the analytical-synthetical complex phonics instruction is the main teaching method in acquisition of reading but without much morphological awareness. In the first two years of learning to read the phonemic awareness is the most crucial point in acquiring literacy skills, but at around the age of 8–9 it shows a ceiling effect (Csépe 2006; Blomert – Csépe 2012), while morphological awareness takes over its place. Morphological boundaries and boundaries of syllables sometimes overlap. This fact is important from the point of view that children in Hungary can recognize syllables at the age of three. So from our point of view, it would not be "of the devil" to teach morphological sensitivity and awareness to children soon after they can read basic words.

Knowing the frequent morphemes will accelerate the process of learning to read for beginning readers. This is especially true with long, multisyllabic words (Wolf 2008). Meaning is easily associated to those new words that consist of new combinations of known morphemes. Not

only does morphological awareness help develop reading and text comprehension, but also reading itself helps develop morphological awareness. Not only does it multiply the number of the known morphemes, but at the same time it multiplies their possibilities for combination: the larger the vocabulary, the higher level of creativity is available for the individual.

Books which help to develop sight word reading

In Hungary supporting children to get to the reading level where they can read words by sight is advised to happen with lots of reading practice according to the children's reading age. The reading age means the children are offered books to read which give them sense of achievement but there are also some challenges in them. There are some series of short books which offer stories to read of various reading levels beginning with picture books and the 2nd level offer some short sentences with big pictures. The words in the book are repeated many times to reach sight word level soon, and at the beginning the format of the words does not change much. In Hungary one of the series I could offer for example is "Aranyfa" series. This kind of series can be found in other languages as well. (There you can find examples for this: https://en.calameo.com/read/003374024b2fbca20ed92)

Discussion

In this study I have presented the phenomena of the different stages of 'sight words' concept, which proved that children in kindergarten can "read" words by the characteristical images of the words (TESCO); this is the logographic stage. After learning some letters, they try to find out from the salient letters what word that could be, and at the orthographic level they have visual mnemonics about the word as a whole, or they know all the necessary letters to read out the words and remember their visual forms from previous practices. After a time they have a huge collection of vocabulary in their memory bound to its pronunciation and meaning, which make them capable of sight word reading. Nevertheless, when they meet new words, they have to start to learn to read out the word again but in different ways in a language which has deep orthography (some previous example could help them try to find the pronunciation of the word) or with letter-sound correspondence in a language which has shallow orthography.

Huge amount of research could be read on learning to read in English and only a few on learning to read in an agglutinative language, which needs a different method as learning to read a language which belongs to the isola-

tion type of languages. We presented some well-documented research that the morphological complexities of a word would not let the reader not analyse all the parts of the word if not all the letters, but all chunks belonging to the meaningful morphemes. Teaching sight word technique in Hungarian could be a dead end. What we could do is to offer students books at their reading age level and meanwhile instructing them morphological sensitivity and awareness, to use it while reading out and understanding newly seen written forms of the words. Giving them lots of examples makes them use analogical thinking not only with the forms of the words but with the special meanings of the morpheme. I suppose this study has proved that copying sight word technique from the Anglo-Saxon teaching method could cause lots of functional illiterate people in Hungary, as it forces to give up reading new/unknown words letter by letter, which would lead to leaving out important, meaningful morphemes in meaning making.

References

Blomert, L. – Csépe V. (2012): Psychological foundations of reading acquisition and assessment.

(In Hungarian: Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai.) In: Csapó B. – Csépe V. (eds.): *Framework for Diagnostic Assessment of Reading*. (Published in Hungarian: Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez.) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 17–85. In Hungarian: http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11235/2/Olvasas_tartalmi_keretek_cimlap_tartalom_u.pdf. In English: http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/Reading_Framework_English.pdf.

Bradley, L. – Bryant, P. E. (1983): Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. In: *Nature*. 301. pp. 419–421.

Brassell, D. – Timothy, R. (2008): *Comprehension That Works Taking Students Beyond Ordinary Understanding to Deep Comprehension*. CA: Shell Education.

Coltheart, M. – Rastle, K. – Perry, C. – Langdon, R. – Ziegler, J. (2001): DRC: A Dual Route Cascaded model of visual word recognition and reading aloud. In: *Psychological Review*. 108. pp. 204–256.

Csépe V. (2016): Literacy acquisition and Dyslexia in Hungarian. In: Malatesha, J. R. – Aaron, P. G.: *Handbook of orthography and literacy*. London. Routledge. pp. 231–248.

Csépe V. – Gyurkócza E. – Szűcs D. – Lukács Á. (2002): Development of and training of speech sound representation. What mismatch negativity is good for. (Published in Hungarian: A beszédhangok reprezentációjának fejlődése és fejlesztése.) *Pszichológia* 1. pp. 3–21.

Csépe V. – Szűcs D. – Lukács Á. (2002): Speech perception and the language system. (Published in Hungarian: Beszédészlelés és a nyelvi rendszer – fejlődés és fejlődési zavar.) In: Czigler I. – Halász L. – Martin L. M. (eds.): *From general to particular*. (Published in Hungarian: Az általánostól a különösig.) Budapest, Gondolat Kiadó Kör. MTA Pszichológiai Kutatóintézet. pp. 109–131.

Ehri, L. C. (1998): Grapheme–phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In: Metsala, J. – Ehri, L. (eds.): *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 3–40.

Ehri, L. C. – Nunes, S. R. – Willows, D. M. – Schuster, B. V. – Yaghoub-Zadeh, Z., – Shanahan, T. (2001): Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. In: *Reading Research Quarterly*. 36. pp. 250–287.

Ehri, L. C. (2005): Development of sight word reading: phases and findings. In: Snowling, M. – Hulme, C.: *The Science of Reading: A Handbook*. pp. 135–154.

Frost, R. (2005): Orthographic Systems and Skilled Word Recognition Processes in Reading. In: Snowling, M. – Hulme, C.*: The Science of Reading: A Handbook.* Malden, Blackwell. pp. 272–295.

Goswami, U. – Ziegler, J. C. – Richardson, U. (2005): The effects of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. In: *Journal of Experimental Child Psychology*. 92. 4. pp. 345–365.

Kingstone, A. (1967): Some thoughts on reading comprehension. In: Hafner, L. (ed.): *Improving reading comprehension in secondary schools.* Macmillan. New York. pp. 72–75.

McConkie, G. W. – Rayner, K. (1975): The span of effective stimulus during a fixation in reading. In: *Perception and Psychophysics*. 17. pp. 578–586.

PISA (2015): *Reading framework*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework/pisa-2015-reading-framework_9789264255425-4-en#page3.

Share, D. L. (1999): Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. In: *Journal of Experimental Child Psychology.* 72. pp. 95–129.

Snow, C. E. (2002): *Reading for understanding: Toward an R& D program in reading comprehension.* Santa Monica, CA. RAND.

Steklács J. (2013): Teaching and learning reading strategies, and the belief about reading. (Published only in Hungarian: *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*.) Budapest. Nemzedékek Tudása Kiadó.

Wolf, M. (2008): *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York: Harper Perennial.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Кірдан Олександр

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
kirdan_alex@ukr.net

Abstract

The author reveals the concept of research of professional training in the field of economic higher education institutions of the Republic of Poland and Ukraine. In the article the education systems are being compared and the types of higher educational establishments, curriculum content are being reviewed. Prognostic tendencies concerning use of foreign experience of professional training of future economists are offered.

Key words: *higher education, economic higher education, education system, higher educational establishment, education; comparative education pedagogy; professional training.*

Анотація

Автором розкрито зміст професійної підготовки фахівців економічної галузі у закладах вищої освіти Республіки Польщі та України. У статті здійснено порівняльний аналіз освітніх систем, розглянуто такі особливості їхнього функціонування, як типи закладів, зміст навчальних програм та ін. Запропоновано прогностичні тенденції щодо використання зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх економістів.

Ключові слова: *вища освіта, вища економічна освіта, система освіти, заклад вищої освіти, порівняльна педагогіка, професійна підготовка.*

Посилення уваги до професійної підготовки фахівців економічної галузі у закладах вищої освіти України та Республіки Польща набуває актуальності, оскільки упродовж останніх років значно зросла кількість українських студентів, які навчаються за кордоном, а домінуючими нині є тенденції інтернаціоналізації системи вищої освіти, підготовки фахівців за програмою подвійного диплому, підвищення якості вищої економічної освіти. Відтак на якісно новому рівні постають проблеми інноваційної системи підготовки економічних кадрів, що вимагає наукового осмислення професійної економічної підготовки; оновлення змісту, форм та методів ефективного студентоцентрованого навчання. Окрім того, Польський інститут публічних справ повідомив, що за три останніх роки кількість студентів з України зросла в Польщі з майже 10 тисяч до 35 тисяч 584 осіб. Саме стільки молодих людей з України навчалося у Польщі протягом 2016–2017 навчального року (Українські студенти в Польщі 2018).

У низці наукових праць робіт вітчизняних дослідників схарактеризовано польський досвід професійної підготовки майбутніх еко-

номістів. Так у 2018 р. захищено дисертаційну роботу, в якій автор – В. Каричковський – провів порівняльний аналіз теорії і практики професійної підготовки майбутніх менеджерів в університетах аграрного профілю, у тому числі польських закладів вищої аграрної освіти.

Упродовж останніх років у наукових статтях розкрито різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх економістів у вітчизняних та зарубіжних закладах вищої освіти. Зокрема А. Загородня визначила спільні та відмінні ознаки професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України та Польщі; окреслила спільні та особливі освітні завдання відповідно до магістерського рівня, які характерні для обох країн; розкрила особливості змісту освітньо-професійної програми підготовки другого освітнього рівня «магістр» у вищих навчальних закладах України та Польщі; схарактеризувала найбільш поширені методи, які використовують в Україні та Польщі для професійної підготовки майбутніх фахівців та ін. (Загородня 2017). Наукову статтю В. Каричковського присвячено теоретичним основам розвитку вищої професійної освіти у Республіці Польща (Каричковський 2017).

У наукових публікаціях зарубіжних, насамперед польських, учених схарактеризовано організаційні засади вищої професійної освіти в Республіці Польща (С. Вольхін, С. Гжибовський, Є. Куля, М. Пеньковська та ін.), проаналізовано процес реформування освіти в Республіці Польща (Л. Данилова, Є. Куля, М. Пеньковська та ін.) та стандарти вищої професійної освіти (С. Вольхін, С. Гжибовський, Є. Куля та ін.), схарактеризовано особливості підготовки фахівців у польських університетах (Т. Крушевськи, В. Кубельськи та ін.).

Професійна підготовка фахівців економічної галузі в Україні нормативно закріплена положеннями Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) та здійснюється у державних, приватних та комунальних закладах вищої освіти. Згідно зі статистичними даними у 2017 р. в Україні функціонувало 289 закладів вищої освіти III–IV рівнів акредитації. Окрім національних економічних університетів (наприклад, ДВНЗ «Київський національний університет імені Вадима Гетьмана», Одеський національний економічний університет, Тернопільський національний економічний університет та ін.), у значній кількості різнопрофільних вищих навчальних закладів України нині здійснюється підготовка фахівців економічної галузі.

У Польщі підготовка фахівців економічного профілю здійснюється у державних та приватних закладах вищої освіти, а саме: Вроцлав-

ський економічний університет, Краківський економічний університет, Вища школа фінансів і права у Бєльсько-Бялій, Вища школа торгівлі та послуг у Познані, Університет Марії Кюрі-Склодовської, Бєльська вища школа ім. Й. Тишкевича, Університет економічно-гуманістичний в Бєльсько-Бяла, Вища школа міжнародних відносин та суспільної комунікації в Хелмі, Академія фінансів та бізнесу в Варшаві, Вища школа менеджменту у Варшаві, Вища школа економіки у Варшаві, Вища школа міжнародних відносин у Лодзі, Малопольська вища економічна школа, Університет бізнесу в Домброві Гурнічій та ін.

Отже, підготовка майбутніх фахівців економічної галузі у Республіці Польщі та в Україні здійснюється у різнопрофільних закладах вищої освіти.

Системи вищої освіти України та Польщі перебувають в європейській зоні вищої освіти. Як Україна, так і Республіка Польща підписали Болонську декларацію та доєдналися до створення європейського простору вищої освіти. Відтак спільності у професійній підготовці майбутніх економістів вбачаємо в академічній автономії закладів вищої освіти: у Польщі та Україні (з 2015 р.) надано право закладам вищої освіти затверджувати навчальні плани підготовки фахівців, рішенням вченої ради затверджувати освітньо-професійні та освітньо-наукові програми та ін.

Перелік галузей вищої економічної освіти в Україні визначено чинним нормативним документом (Постанова КМУ 29.04.2015 р. № 266). З 2018 р. започатковано новий етап стандартизації вищої економічної освіти. Так Науково-методичною комісією Міністерства освіти України напрацьовано та з 2018–2019 н.р уведено в дію державні стандарти вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) ступенів вищої освіти (Стандарт вищої освіти 051 «Економіка») (Стандарт вищої освіти 073 «Менеджмент») (Стандарт вищої освіти 071 «Облік та оподаткування»). Акредитацію освітніх програм покладено на Акредитаційну комісію України.

У Республіці Польщі перевірку та контроль якості стандартів освіти у закладах вищої освіти та удосконалення й гарантування освітніх стандартів покладено на Польський державний акредитаційний комітет, працює з 2002 р.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні внутрішніх та зовнішніх систем забезпечення якості освіти, їх відповідність відповідає стандартам і вимогам ENQA.

Використана література

Загородня А. А. (2017): Компаративний аналіз професійної підготовки фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України та Польщі. *Освітологічний дискурс*. № 3–4 (18–19). С.285–295.

Каричковський В. Д. (2017): Теоретичні основи розвитку вищої професійної освіти у Республіці Польща. *Наукові записки: [зб. наук. статей]. М-во освіти і науки України,* Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Вип. 136. Київ. С. 106–112.

Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». [Електронний ресурс]: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/ show/266-2015-п (дата звернення 25.01.2019).

Стандарт вищої освіти 051 «Економіка» освітнього ступеня «бакалавр».

[Електронний ресурс]: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/ zatverdzeni%20standarty/12/21/051-ekonomika-bakalavr.pdf (дата звернення 25.01.2019).

Стандарт вищої освіти 073 «Менеджмент» освітнього ступеня «бакалавр». [Електронний ресурс]: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/073-menedzhment-bakalavr.pdf (дата звернення 25.01.2019).

Стандарт вищої освіти 071 «Облік та оподаткування» освітнього ступеня «бакалавр». [Електронний ресурс]: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/071-oblik-i-opodatkuvannya-bakalavr.pdf (дата звернення 25.01.2019).

Українські студенти в Польщі: кількість зросла втричі, повертатися планує лиш один із десяти. [Електронний ресурс]: http://www.polradio.pl/5/38/Artykul/384582 (дата звернення 25.01.2019).

AZ UKRAJNAI MŰVÉSZETOKTATÁS AZ OKTATÁSI TÖRVÉNYEK TÜKRÉBEN KURRIKULÁRIS ÉS EXTRAKURRIKULÁRIS SZÍNTEREKEN

Kiss Julianna

Debreceni Egyetem
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program
kissjulianna@kmf.uz.ua

Abstract

The characteristics of art education in the period of independent Ukraine are discussed highlighting the most important connections between the events related to this area since 1991; showing the structure of the professional direction of Ukrainian art education. The study discusses the results by the Law on Education of 2017 and its effects on the system of art education. The concept of extracurriculum, its appearance in the Ukrainian educational practice, existing laws are discussed. The so called "outside-of-school" music education in Ukraine is presented as additional education, as an alternative (optional) possibility to spend the free time of children.

Key words: *art education, music education, education system, Ukraine.*

Absztrakt

Az Ukrajna függetlenné válása utáni művészetoktatás jellemzőit tárgyaljuk, a leglényegesebb összefüggésekre rávilágítva az 1991 előtti időszak ide kapcsolódó eseményei között; az ukrajnai művészeti oktatás két, viszonylag jól elkülöníthető szférája közül a professzionális irány felépítését bemutatva. Kitérünk a 2017-es oktatásról szóló törvény által eredményezett változásokra a művészeti oktatás rendszerében, s rámutatunk annak a rendszerváltás óta fennálló hiányosságaira, problémás területeire. Az iskolán és/vagy tanórán kívüli oktatás funkciója és lehetőségei különböző megítélés alá esnek mind a külföldi, mind a magyar szakirodalomban, ebből adódóan a jelenséget másképp nevezik meg, ezért a továbbiakban az extrakurrikulum fogalmát, annak az ukrajnai pedagógiai gyakorlatban való megjelenését fejtegetjük a hatályos törvényeket és a szakirodalmat vizsgálva, az ukrajnai iskolán kívüli zeneoktatást többletoktatásként, szabadidő-eltöltési alternatívaként, szabadon választhatóként való megjelenését bemutatva.

Kulcsszavak: *művészeti oktatás, zeneoktatás, oktatási rendszer, extrakurrikulum, Ukrajna.*

Bevezetés

Ukrajna függetlensége alig huszonhét évet ölel fel. Ez az idő elég volt ahhoz, hogy az ország addigi geopolitikai irányultsága gyökeresen megváltozzon, kevés viszont ahhoz, hogy a szovjet éra hatása megszűnjön a kultúra és az oktatás terén. Bár az 1991 előtti oktatás hagyományai a szovjet gyakorlatban és ideológiában gyökereznek, nem ezek részletes bemutatását tűztük ki célul; a továbbiakban az Ukrajna függetlenné válása utáni művészetoktatás jellemzőit tárgyaljuk mélyrehatóbban, mindössze a leglényegesebb összefüggésekre rávilágítva az 1991 előtti időszak ide kapcsolódó eseményei között.

Miközben az ukrajnai művészeti oktatás rendszere az állami szabályozások által az elmúlt csaknem három évtizedben rendszeresen változásokon esik át, formálódása, az európai kulturális térbe való beilleszkedése jelenleg is tart, kérdésköre így aktuális marad, hiszen a rendszerváltás óta

mindezidáig fennálló problémák továbbra is nehezítik feladatának ellátását, állandó vizsgálódási területet biztosítva így a pedagógiai kutatásoknak. A 2017 szeptemberében hatályba lépő új oktatási törvény több dimenzióban is kísérletet tett az oktatás fennálló nehézségeinek orvoslására, viszont a felmerülő kérdésekre az eredményességével kapcsolatban csak a most következő időszak fog válasszal szolgálni.

Az ukrajnai művészetoktatás kialakulása, fejlődése, jellemzői

Ukrajnában a művészeti oktatás két, viszonylag jól elkülöníthető, eltérő céllal és iránnyal rendelkező szférában, amatőr és professzionális formában történik. Az amatőr zeneoktatás a közoktatás iskoláiban és óvodáiban folyik, célja elsősorban jó zenehallgatók képzése, akik a továbbiakban aktív befogadói az akadémikus (komoly-) zenének, a zenei önképző tevékenység aktív részesei. Az ukrán szakirodalom az amatőr szférához sorolja a zenei szakkörök, stúdiók, csoportosulások, klubok (művelődési házakban, kulturális központokban, gyermek alkotói központokban stb.), azaz a közművelődési intézmények tevékenységét is. A professzionális zeneoktatás célja ezzel szemben elsősorban képzett zenészek nevelése, a szakmai utánpótlás biztosítása. Ennek megvalósítása érdekében háromszintű (a doktori képzést is számítva négyszintű) oktatási rendszer működik, amely a közoktatással mintegy párhuzamosként értelmezhető, működtetéséért jelentős, de nem teljes mértékben a kulturális minisztérium felel (Szidlecka 2012b, Tkacsenko 2009). A továbbiakban a professzionális szféra rendszerének felépítését tárjuk részletesebben az olvasó elé.

Az ukrajnai művészetoktatás rendszere a XX. század 30-as éveiben kezdett kialakulni a Szovjetunió oktatási rendszerének szerves részeként. Az oktatási-nevelési folyamatot az állami központosítottság jellemezte, amely egyrészről a tanintézmények teljes alárendeltségét hozta magával, másrészről viszont az oktatás állami szabványok által meghatározott minőségét is biztosította. A tantervek egységessége egy sajátos, „szovjet-bolognai" rendszert eredményezett, a hallgatók szabadon, a tanulási folyamat sérülése nélkül válthattak intézményt, azt saját prioritásaik alapján kiválasztva. Általánosan elmondható, hogy a művészeti oktatás a lakosság széles rétegei számára elérhető, nem az elit kiváltsága volt. Az oktatás megszervezésének szempontjait teljes mértékben az állam határozta meg. Az unifikáció lassította, néhol ellehetetlenítette az oktatási folyamat megújítását, képtelen volt a kor kihívásaira valós időben reagálni. Negatív befolyást gyakorolt az oktatás valamennyi színterére a tananyag ideológiai befolyásoltsága.

A ’90-es években, Ukrajna függetlenné válását követően a művészeti oktatás fejlődésében jelentős változások történtek. A korábbihoz képest a felsőoktatási intézmények nagyobb önállóságot élveztek az oktatás tartalmának és módszerének megtervezésében, így gyorsabban reagálhattak a mindenkori jelen kihívásaira. A zenei felsőoktatásnak a rendszerváltást megelőzően otthont adó konzervatóriumok a nyugat-európai példát követve akadémiai státuszt kapnak, egyes főiskolákat egyetemekké neveznek át. A felsőfokú zeneoktatás palettája olyan új szakokkal bővül ebben az időszakban, mint az operarendezés vagy a könnyűzene. A rendszerváltás időszakának másik fontos politikai döntése a művészeti oktatási intézmények szakosításának megszüntetése. Szerhij Volkov művészettörténész ezt a folyamatot negatívan ítéli meg. Mivel egyes szakok (koreográfia, zenei nevelés, képzőművészet) államilag kidolgozott terve hiányzott, azokat egyszerűen az oktatás, illetve kultúra és művészet szférájába sorolták. Ennek eredményeképpen a művészek képzésével szakosodás nélküli tanítóképző szakközépiskolák, „kulturális” tanítóképzők foglalkoztak.[1] Az ilyen intézményekben zene-, ének-, rajz-, tánctanítói diplomát, vagy egyszerűen kulturális-oktatási dolgozói diplomát szerezhettek a hallgatók (ez utóbbi nem feltételezte a professzionális előadói készség meglétét). A fentiekből érthető, hogy ezek az intézmények nem feleltek meg a speciális művészeti oktatási intézményekre vonatkozó szabványoknak, viszont széles körű tevékenységük által hatottak ezek kialakulására; mindez a végzett hallgatókkal szemben támasztott követelmények indokolatlan csökkenéséhez vezetett (Volkov 2006, 47–48). Másrészről, az oktatás- vagy kultúraügy hatókörébe sorolt intézmények között egészséges versengés lépett fel, ami az oktatás színvonalának javulását idézte elő.

Ukrajna függetlenné válását követően a művészeti oktatás új alapjainak megvetésekor a nehézségek három fő problématerület köré csoportosultak: az oktatási intézmények állami finanszírozásának csökkenése, az állami szervek helyének meghatározása az oktatás irányításában, a képzési irányok különbségeinek, hasonlóságainak definiálása és a felsőoktatási intézmények akadémiai szabadsága (Volkov 2012).

[1] Szándékos a „magyarítás” mellõzése, hiszen a mûvészeti tanítóképzõ szakközépiskola elnevezés a szakosítás meglétét sugallná, itt viszont mindössze a kulturális minisztériumnak, a kultúraügynek való alárendeltséget jelzi az intézmény neve, míg a tanítóképzõ szakközépiskolák az oktatási szférához tartoztak.

Törvényi szabályozások és a jelen

Az Ukrajna függetlenné válása óta eltelt 27 évben számos törvényi szabályozás lépett hatályba a művészeti nevelésre vonatkozóan, ezek azonban a központi irányítás elve alapján szerveződve kevéssé vagy egyáltalán nem vették figyelembe a művészeti oktatás sajátosságait, s azt a többi oktatási területtel megegyező szempontok szerint kezelték. Az elmúlt három évtized művészeti oktatásának működését szabályozó kulcsmomentumok a következők voltak:

Az 1991-ben az USZSZK által elfogadott oktatási törvény a tanítóképző és művészeti szakközépiskolákat a felsőoktatáshoz sorolja.

1992-ben a már független Ukrajna által elfogadott kulturális alaptörvény az állampolitika prioritásaként határozza meg kulturális téren a gyermekek oktatási intézményekben történő esztétikai nevelését tekintet nélkül azok tulajdonformájára, és hogy melyik szervnek vannak alárendelve. Ekkor kezdődik meg az alapfokú művészetoktatási intézmények és a tanítóképző szakközépiskolák decentralizációja, s közösségi (önkormányzati) tulajdonba való áthelyezése.

1991 és 1995 között az alapfokú művészetoktatási intézmények száma 7%-kal növekszik. 1993-tól megkezdődik a zeneiskolák művészeti iskolákká való átalakítása (ez az olyan új, nem csak zenei szakok felé történő nyitást jelentette, mint a koreográfia, a képzőművészet és a dráma). 1996-tól megkezdik az esztétikai nevelést folytató alapfokú intézményekben tanulók létszámának csökkentését.

2000-ben hatályba lép az iskolán kívüli oktatást szabályozó törvény, amely az oktatás ezen szférájaként a zene-, képzőművészeti, tánc- és művészeti iskolák tevékenységét határozza meg. A 2002-ben elfogadott felsőoktatási törvény egyetlen speciális elvárást sem foglal magába a művészeti-kulturális felsőoktatással kapcsolatban. 2007-ben az állami költségvetésből 10 millió hrivnyát különítenek el népi hangszerek vásárlásának támogatására a közösségi tulajdonban lévő művészeti iskolák számára. 2011-ben hatályba lép a máig is érvényben lévő kulturális törvény, amely elsőként határozza meg a kulturális-művészeti oktatás és a kulturális szféra oktatási intézményének fogalmát.

A 2014-ben elfogadott felsőoktatási törvény már tartalmaz bizonyos szabályozásokat a kulturális és művészeti felsőoktatási intézményekre vonatkozóan. Ez a törvény vezeti be a művészeti-kulturális felsőoktatás első, rövid ciklusaként a koledzsekben megszerezhető „ifjú bachelor" minősítést, amely a korábbi „ifjú szakember" (molodsij szpecialiszt) képzési szin-

tet hivatott felváltani. A Krím félszigeten, illetve Luhanszki és Donyeck ki megye egyes térségeiben zajló fegyveres konfliktus miatt a Luhanszki Állami Kulturális és Művészeti Akadémiát, valamint a Donyecki Állami Zeneakadémiát Ukrajna fennhatósága alá tartozó területre helyezték át (előbbi tevékenysége 2015-ben indul újra Kijevben), közel 100 pedagógiai és tudományos alkalmazott és 500 hallgató folytatta más felsőoktatási intézményekben munkáját. A polgárháborús kelet-ukrajnai térséggel Ukrajna elveszített 88 alapfokú művészeti iskolát (-6,3%) és 9 koledzset (-13%).

2015-től a felsőoktatásban meghatározott szakok között helyet kap a „kultúra és művészet", amely 6 addigi művészeti szakot és 3, addig kultúrához tartozó szakot foglal magába. A 2016-os oktatási törvénytervezet már külön cikkelyt szentel a művészeti oktatásnak. Ugyanebben az évben Ukrajna kormánya elfogadja az ukrán kultúra fejlesztését megcélzó reformcsomagot, amely előírja többek között az alapfokú művészeti oktatás minőségét ellenőrizni hivatott rendszer létrehozását, pályázatrendszer kialakítását a művészeti oktatás valamennyi szintjén tanulók anyagi támogatására, az alapfokú művészeti oktatás inkluzív programjának kidolgozását, a hallgatói mobilitás elősegítését.

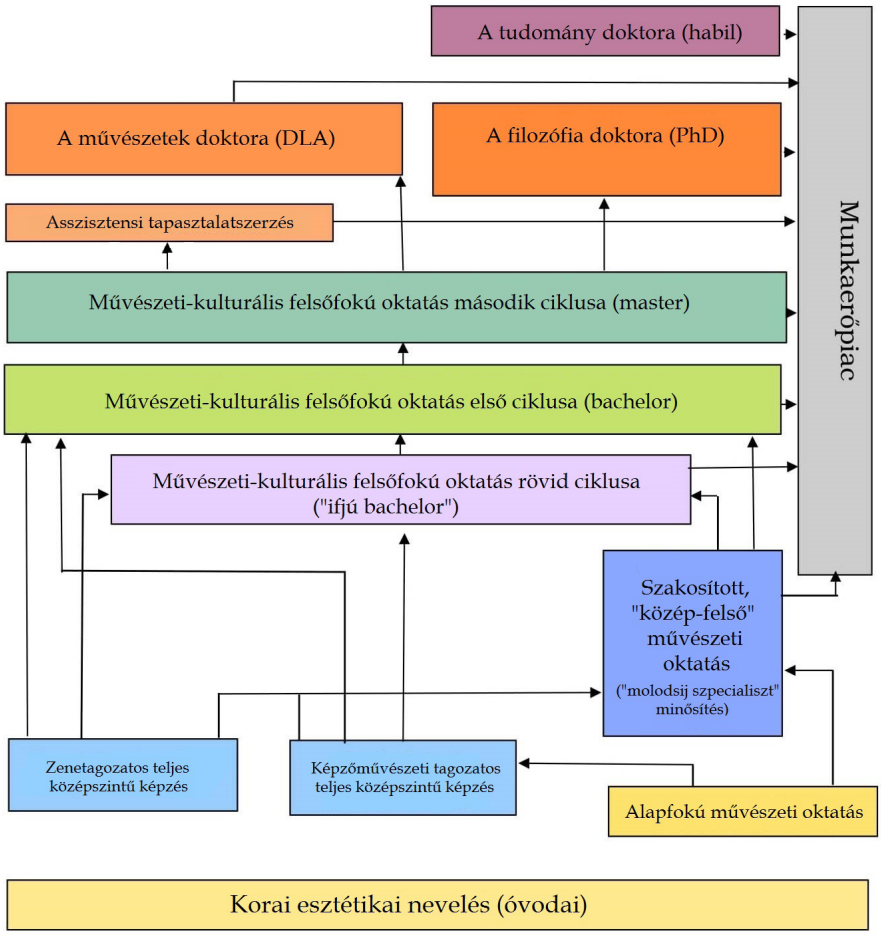
2017. szeptember 28-án lépett hatályba az új oktatásról szóló törvény, amely az ukrán törvényhozás történetében először tartalmaz szabályozásokat a művészetoktatásra vonatkozóan. A törvény meghatározza a művészeti oktatás, az alapfokú művészeti oktatás, a művészeti iskola, a középfokú speciális művészeti iskola-internátus, a művészeti koledzs fogalmát, valamint a pedagógusok minősítésszerzésének feltételeit. A legfontosabb változásnak tekinthető, hogy a törvény bevezeti az európai képzés DLA fokozatának megfelelő „művészet doktora" tudományos fokozatot (Ukrajna kulturális minisztériumának hivatalos oldala).

A 2017-es oktatásról szóló törvény több változást eredményezett a művészeti oktatás rendszerére vonatkozóan. Megjelentek a középfokú speciális művészeti iskolák (a magyarországi zeneművészeti szakgimnáziumokkal állíthatók párhuzamba), megváltozott az alapfokú művészeti iskolák hivatalos megnevezése és nevének rövidítése, bevezették a DLA-képzést.

A törvény a művészeti oktatás területén a legjelentősebb változást a legmagasabb képzési szinten hozta, még egy lépéssel közelebb jutva ezáltal az európai gyakorlathoz. Úgy tűnik azonban, hogy az egyik legmeghatározóbb kettősség, a művészeti oktatás két állami struktúra hatáskörébe való tartozása, melynek természetére a továbbiakban bővebben is kitérünk,

nem változik az új oktatási törvény hatályba lépésével sem. Ennek egyik hatása, hogy az ukrajnai művészeti oktatást nem sikerült a bolognai rendszerbe bekapcsolni, s máig nem biztosított minden esetben az intézmények közötti átjárhatóság a hallgatók számára.

***1. ábra.* A művészeti oktatás intézményrendszere Ukrajnában a 2017-es oktatási törvényt követően**



Forrás: Ukrajna kulturális minisztériuma

Napjainkban Ukrajnában a művészeti oktatás többszintű és folyamatos: első lépcsőjén az alapfokú speciális művészeti tanintézmények (esztétikai nevelést folytató iskolák) állnak, melyeket az ukrán szakirodalom az iskolán kívüli, extrakurrikuláris oktatás színtereiként tart számon; a következő szintet a középfokú speciális művészeti tanintézmények (ún. internátus is-

kolák) jelentik, ezek az általános iskolai képzés mellett zenei szakképzést folytatnak, a zenetagozatos középiskoláknak felelnek meg; a legfelsőbb szintet a felsőoktatási intézmények képviselik (zeneművészeti egyetemek, zeneakadémiák).

Extrakurrikulum az ukrajnai művészeti oktatásban

Az iskolán kívüli oktatás pedagógiai, pszichológiai, módszertani és szervezési alapkérdéseit az 1990–2000-es években megjelent tudományos munkák tüntetik fel először többdimenziós kérdésként Ukrajnában (Jaremenko 2015). Az „iskolán kívüli" megnevezés nem az egyetlen, amely átadja az ezzel kapcsolatos tevékenység tartalmának lényegét. Az iskolán kívüli oktatás, iskolán kívüli oktatási intézmény fogalmak O. Bikovszka által végzett kutatása rávilágított, hogy a különböző országokban más és más szakkifejezéssel utalnak ugyanerre a fogalomkörre: „nonformális oktatás" (ang. – non-formal education), „iskolán kívüli nevelési intézmény" (lengy. – plac ówki wychowania pozaszkolnego), „kiegészítő, pluszoktatás" (orosz – дополнительное образование), szabadidőközpont (szlovák – centrum voľného času). Az UNESCO által kidolgozott oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere (The International Standard Classification of Education (ISCED) a nonformális oktatás fogalmat használja. O. Bikovszka rámutat, hogy az iskolán kívüli oktatás fogalmának elméleti általánosítása arra enged következtetni, hogy ukrán nyelven ezt a megfogalmazást célszerű alkalmazni (позашкільна освіта), amely az angol nonformális, az orosz kiegészítő oktatásnak felel meg (Bikovszka 2006, 15). A témában kutató számos tudós látta célszerűnek az iskolán kívüli oktatás kiegészítő jellegét hangsúlyozni, amely egybeesik az orosz gyakorlattal, amelyben ezt az oktatási formát kiegészítőként, a közoktatáson felüli többletoktatásként fogják fel. J. Bereka is kiegészítő voltában látja az iskolán kívüli oktatás lényegét, s azt a „logikai egységben, folytonosságban tudományosan megalapozott többlettudás, -készségek, -képességek rendszerének tekinti, amelyre a gyermekek és fiatalok a különböző típusú iskolán kívüli oktatási intézményekben tesznek szert a tanórákon és tanuláson kívüli időben" (Bereka 2001).

Az ukrán szakirodalom a közoktatáson kívüli művészeti (ezen belül zenei) tevékenységek két tágabb értelemben vett formáját különbözteti meg, az egyiket iskolán kívüli, a másikat tanórán kívüli tevékenységnek nevezi. Tanórán kívüli tevékenységnek számítanak a közoktatási intézmény dolgozói által, az órákon kívül szervezett alkalmak. Ezzel szemben iskolán kívüli tevékenységként tekint a professzionális, zenei/művészeti alapfokú

intézményekben folyó oktatásra, értve ezalatt, hogy az a közoktatáson, az általános- és középiskolákon kívül történik, s némi ellentmondásba kerülve azáltal, hogy a zenei alapfokú oktatási intézmények szintén iskolák. Ide sorolja a szakirodalom a fent említett amatőr szféra, a közművelődési intézmények tevékenységét is (kivéve természetesen az iskolai ének-zene tanórákat).

Bikovszka O. az iskolán kívüli oktatás fontos jellemzőjeként jelöli meg az abban való önkéntes részvételt, valamint, hogy nincs szigorúan korhoz kötve. Színterei közé sorolja a művészeti és zeneiskolákon kívül a könyvtárakat, klubokat, önképző köröket, szabadidő-központokat, múzeumokat, de a család intézményét is. Az egyén igényeitől és lehetőségeitől függően differenciált szerveződési irányokat ölthet, a leglényegesebbek között említi a művészeti-esztétikai, a tudományos-technikai, ökológiai, turisztikai-helyismereti és sport irányt. Ukrajnában 2010-ben minden 5. gyermek vett részt az iskolán kívüli oktatás valamely formájában.

A 2017 szeptemberében elfogadott oktatási törvény meghatározza és szabályozza az iskolán kívüli oktatást Ukrajnában. A törvény 14. cikkelye alapján az iskolán kívüli oktatás célja a gyermekek képességeinek fejlesztése az oktatás, tudomány, kultúra és sport terén, a további szakmai tevékenységhez elengedhetetlen elsődleges szakmai tudás átadása. Az iskolán kívüli oktatás folyhat párhuzamosan az óvodai, középiskolai, a szakmai és az elő-felsőoktatási képzéssel. Az iskolán kívüli oktatási programban megszerzett kompetenciák az oktatás megfelelő szintjein beszámíthatók és elismerhetők. Az iskolán kívüli oktatási tevékenység különböző típusú, tulajdonformájú és alárendeltségű intézményekben, a családban, társadalmi szervezetek, valamint jogi és természetes személyek által valósulhat meg.

A törvény részletesen kitér az iskolán kívüli oktatás tantervére, meghatározása alapján az nem más, mint az oktatás elemeinek az intézmény által megtervezett és megszervezett összessége az oktatás eredményességének biztosítására, azaz a kompetenciák fejlesztésére. A tanterv szabályozza a képzés bemeneti követelményeit, az oktatás komponenseinek listáját és azok logikus sorrendjét, a tananyag terjedelmét és a kimeneti kompetenciákat. A tantervet az iskolán kívüli oktatási intézmény tantestülete fogadja el, az igazgató hagyja jóvá.

Mint azt a fentiekben kiderült, az iskolán kívüli oktatás szférájához tartoznak Ukrajnában mind a professzionális művészeti és zeneoktatást megvalósító alapfokú művészetoktatási intézmények, mind a szakkör jellegű foglalkozásokat szervező klubok, művelődési házak, körök (közműve-

lés). Ezek egymáshoz való viszonyát, súlyát az iskolán kívüli oktatásban, tanulólétszámuk sajátosságait ezen tanulmányban nem nyílik alkalmunk kifejteni. Érdekességképpen megjegyzendő, hogy a közművelés által folytatott tevékenység részletes leírása megtalálható az iskolán kívüli oktatás ukrán állami központjának weboldalán, ahol az esztétikai-művészeti, illetve tudományos-technikai irányvonal tantervei is elérhetők. Ez előbbi irány 2018-as tanterve a batikolás, homokkal való rajzolás, homokszínház és bábszínház mellett a klasszikus gitároktatás tantervét is tartalmazza. Az előző években kiadott tantervekben a zenei szakok közül csak a fúvós és fúvós esztrádzenekar, az éneklés és zeneismeret kapott helyet (az ukrajnai iskolán kívüli oktatás állami központjának hivatalos weboldala). Érdekes volna ezeket összehasonlítani az alapfokú művészeti (zene-)iskolák megfelelő szakjainak tantárgyi programjával, tekintve, hogy az Ukrajnában jelenleg hatályos oktatási törvény értelmében mind előbbi, mind utóbbi intézménytípus egyöntetűen az iskolán kívüli oktatás szférájába tartozik.

A professzionális zenei oktatást végző alapfokú művészeti iskolák tantervei a kulturális és művészeti intézmények állami módszertani központjának hivatalos oldalán elérhetőek. Az alapfokú oktatási intézmények hat típusát különböztetik meg: a többi típushoz képest legnagyobb számban működő zeneiskolák (hangszeres, ének, népi zene és könnyűzenei művészet szakokkal), kórusiskola, képzőművészeti iskola, tánciskola (stilizált népi tánc szak), drámaiskola és komplex típusú művészeti iskola. A képzési idő mindegyik típusú iskolában 6 és 8 év között változik szaktól függően.

Összegzés

Az iskolán és tanórán kívüli, összefoglaló névvel extrakurrikuláris tevékenységeket a szakirodalom ugyan több névvel illeti, közös vonásuk azonban, hogy nem kötelező, extra tevékenységi lehetőségekre utalnak, mindegyik valamilyen többletet, extra tudást kíván nyújtani. Ez alapján az ukrajnai zeneiskolai oktatás extrakurrikulárisnak tekinthető. Az ukrán szakirodalom és a törvényi keretek alapján mind a zeneiskolai, mind a közművelődési színtereken folytatott oktatói tevékenység az iskolán kívüli oktatáshoz tartozik annak ellenére, hogy míg előbbi professzionális, utóbbi amatőr irányultságú felkészítést eredményez.

Az ukrajnai művészeti oktatás némely területe az ország függetlenné válása óta sem problémamentes. Az elmúlt két évtized hiányosságaként fogható fel, hogy a művészeti oktatás szakképzett pedagógusokkal való ellátásának rendszere bizonyos szinteken – mint például a szakközépiskola utáni elhelyezkedés, és a mesterdiploma megszerzését követő szakmai

előrelépés – zsákutcába jutott. A felsőoktatást megelőző képzési szinteken a 2017-es új oktatási törvény elfogadását követően is maradtak lefedetlen, illetve átfedést mutató területek, tisztázatlan kérdések. A jövőben mutatkozik majd meg a művészeti képzés 4. szintjén elhelyezkedő, frissen bevezetett DLA (Ukrajnában „művészetek doktora") minősítés életképessége, létjogosultsága is.

Hivatkozott irodalom

Bereka V. (Берека В.Є.) 2001: *Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957–2000 рр.).* Kijev.

Bikovszka O. (Биковська О.В.) 2010: Сучасні положення теорії та методики позашкільної освіти. In: *Міжнародний науковий форум*, *2010/2.* pp. 171–180.

Szidlecka T. (Сідлецька Т.І.) 2012: Музична освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи. In: *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури.* Зб. наук. праць, 29. évfolyam. Kijev. pp. 462–467.

Tkacsenko O. (Ткаченко О.М.) 2009: Мистецька освіта як об'єкт наукового дослідження. In: *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 7 (12). kiadás. Kijev. pp. 28–33.

Volkov Sz. (Волков С.М.) 2006: *Мистецька освіта в культурі України 90-х років XX століття.* Kijev.

Volkov Sz. (Волков С.М.) 2012: Ретроспекції мистецької освіти в українському суспільстві XX–XXI ст. In: *Культурологічна думка*, 5. évfolyam. pp. 112–120.

Ukrajna kulturális minisztériumának hivatalos weboldala:
http://mincult.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=245321169

Az ukrajnai iskolán kívüli oktatás állami központjának hivatalos weboldala:
http://udcpo.com.ua

A 2017-es oktatási törvény teljes szövege:
http://udcpo.com.ua/PDF/ZAKON_PRO_OSVITU_05_09_2017.pdf

AZ ÓVODÁSOK ERKÖLCSI NEVELÉSE AZ IRODALOM ESZKÖZEIVEL

Koncz Tímea

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Pedagógia és Pszichológia Tanszék
timike4@kmf.uz.ua

Abstract

It is extremely important to start moral education already at a preschool level. But we can only do this if we ourselves set an example for children and observe the rules of moral. Tales and poems are indispensable for this, and our work can be more relevant and useful. By means of the tales of Illemberke (who leads us into the shelter of propriety), we can effectively realize the moral education of preschoolers. In my opinion, fairy tales and poems can be of great help in our moral education in our educational work.

Key words: *morality, preschool education, ethical behavior, fairy tale, poem, development.*

Absztrakt

Rendkívül fontos még óvodáskorban elkezdeni az erkölcsös élet kialakítását. De ezt csak úgy tudjuk megvalósítani, ha mi magunk is példát mutatunk a gyermekek számára, és betartjuk az erkölcsi szabályokat. Ehhez elengedhetetlenül szükségesek a mesék, versek, melyek segítségével célravezetőbb, s hasznosabb lehet a munkánk. Illemberke (aki az illem berkeibe vezet) meséi által hatékonyan megvalósíthatjuk az óvodában a gyermekek erkölcsi nevelést. Véleményem szerint a mesék és versek rendkívül nagy segítséget nyújthatnak az erkölcsi nevelésben nevelői munkánk során.

Kulcsszavak: *erkölcs, óvodai nevelés, etikus viselkedés, mese, vers, fejlesztés.*

Az erkölcs olyan minták együttese, amelyek az emberek magatartását, viselkedését, viszonyulását szabályozzák, önmaga és környezete számára kedvező irányban (Villanyi 2002).

Az erkölcsi nevelés nem egyik napról a másikra valósul meg, hanem egy hosszabb folyamat eredménye. Először is az *erkölcsi tapasztalatok megszervezését* emelném ki.

A tapasztalatszerzés forrása maga az óvoda, a család légköre, a felnőttek példája, értékelő véleménye. A közvetlen környezet hatása mindig a felnőttek irányításától, követelésétől, szervező készségétől függ. Kiemelkedő helyet foglal el az óvoda és a családi környezet összhangja vagy ellentéte. Az óvodában szerzett élmények, hatások beépülnek a gyermek erkölcsi tudatának fejlődési folyamatába. Ámde, ha a szülők, az óvodaitól merőben eltérő hatást fejtenek ki, a gyermekben erkölcsi konfliktus vagy akár érzelmi válság is kialakulhat. Ugyanilyen konfliktushoz vezet a szó és a tett ellentéte is. A gyermek elsősorban nem a vele szemben támasztott követelések nyomán lesz olyan, amilyen (pl.: udvarias, igazságos stb.), hanem a nevelő példájának hatására. Ha mást lát az óvónőtől, mint amit tőle megkövetel, akkor a követelés teljesítését nem fogja magára nézve kötelezőnek tartani.

Az óvodás gyermek erkölcsi fejlődésére, a felnőttek példamutatásán, nevelési formáin túl, nagy hatással van a társak viselkedési szokásainak a mintája is. Az óvodásokra jellemző az utánzás, az új tapasztalásokkal való kísérletezgetés. Átvesz, kipróbál, leutánoz olyan viselkedési mintákat is, amelyeket a társaitól látott. Erre azért van szüksége, hogy megtapasztalhassa, a felnőttek környezetében mely erkölcsi-viselkedési tapasztalat érvényesíthető (Daróczi et al. 1994).

Az *erkölcsi szokások kialakítása* fontos része az óvodai nevelésnek. Az óvodában kialakítandó szokásokat két csoportra osztjuk:

1. A társadalmi együttélés szokásaira, amelyhez hozzátartozik a köszönés, a megszólítás, a kérés, a társakhoz való viszony stb.
2. Az akarati tevékenység szokásaira, ezen belül is a pontosságra, a munkaeszközök megbecsülésére, a felnőtt kéréseinek, utasításainak elfogadására, és végül az önfegyelemre.

A gyermekekben mindenekelőtt az erkölcsös viselkedési szokások elsajátítására való hajlandóságot kell kialakítanunk. A szokások kialakításában nagy szerepe van a gyakoroltatásnak és a követelésnek (Kósa–Vajda 1998). Már az óvodában sem a követelés egyszerű támasztásával alakítunk ki minden szokást, hanem megmagyarázzuk az értelmét és okát. *Az óvónő magyarázata a következő sémák szerint tud hatékonyan működni a nevelési folyamatban:* tapasztalat – magyarázat; követelés – tapasztalat – magyarázat; magyarázat – tapasztalat – magyarázat. Az sem mindegy, hogy az óvónő magyarázata mikor követi a gyermek tapasztalatát. A magyarázatot legjobb a gyermek cselekvéseihez kapcsolni.

Az *erkölcsi tudatosság alakulása* már óvodás korban megkezdődik. Az erkölcsi értékek formálása a megfelelő viselkedési szokások kialakítása és rögzítése útján valósul meg, így ellensúlyozva a rossz szokások kialakulásának a lehetőségét. Ebben a folyamatban figyelembe kell venni, hogy az óvodás életkorából adódóan az erkölcsi értékítélet mely szempontjai érvényesülhetnek:

3–4 éves korban fogalmazódnak meg a gyermekben először az első etikai értékelések. Ez az érzelemhez kapcsolódik. A gyermek számára a rokonszenves lények a „jók” kategóriájába tartoznak, míg az ellenszenveseket a „rosszhoz” sorolják.

4–5 éves korban az elemi szemléleten alapuló absztrakció segítségével kezd kialakulni a jó és a rossz erkölcsi fogalma.

5–6 éves korban a „jó” és a „rossz” kategóriának osztályba sorolása differenciáltabban és több tartalmi jegy alapján megy végbe (Daróczi et al. 1994).

Feltétlenül figyelnünk kell az *erkölcsi érzelmek* fejlesztésére is. Fejleszteni kell a gyermeki fogékonyságot új erkölcsi tartalommal töltött érzelmi benyomások befogadására, valamint olyan helyzeteket kell teremtenünk, ahol mód nyílik az új erkölcsi érzelmek átélésére, és annak cselekvésében történő gyakorlására (Kecskés 2003).

Az erkölcsi nevelés folyamatában kiemelkedő helyet foglalnak el az *akarati tulajdonságok, azok megalapozása és fejlesztése.* Az akaraton a gyermeknek azt a képességét értjük, amellyel cselekvéseit a társadalmi követelményeknek alárendeli a különböző célok, belső és külső akadályok leküzdése érdekében. A dacosság a környezethez való alkalmazkodásban beálló egyensúlyi zavart jelenti, amely 3 éves korban jelenik meg a fejlődési krízis egyik megnyilvánulásaként az önállósodási belső törekvésekből fakadóan. A *dacosság megelőzését* és megszüntetését úgy érhetjük el, ha betartjuk a következő nevelésben alkalmazott szabályokat:

- A gyermek figyelmét eltereljük a folyó tevékenységről.
- A hatásos szokásrendszer biztosítása (napirend).
- Elbeszélgetünk a dacosságról.
- Állandó elfoglaltságról gondoskodunk.
- Teljes közömbösséget mutatunk a dacoló magatartás iránt!

Az akarat fejlesztésénél figyelnünk kell még arra, hogy *állhatatosságra és kitartásra* neveljük a gyermeket. Ezt úgy érhetjük el, ha észszerű célkitűzéseket támasztunk a gyermekkel szemben, amelyeket következetesen fokozva az elvárásokat, betartunk és betartatunk velük.

Önállóságra nevelni a leghatékonyabban úgy lehet, ha megengedünk nekik megtenni mindent, amire önmaguktól képesek (ezáltal fejlesztve önbizalmukat).

A *bátorságra* nevelés leghatékonyabb módja, hogy lehetőséget biztosítunk számukra abban, hogy tapasztalás útján közvetlenül megismerhessék a környezetükben lévő „ijesztő", „félelmetes" dolgokat (Daróczi et al. 1994).

A mese szerepe és üzenete az erkölcsi nevelésben

Az óvodai erkölcsi nevelésnek páratlan eszköze a *mese*. Azért nevelhetünk mesével, mert ez az a beszédmód, amire egy hét éven aluli kisgyerek tartósan, kényszerítés nélkül figyelni tud. Ritmusa, képi ereje, hangulata a gyerekek képzelőerejét fogva tartja, és a mesélő felnőtthöz kapcsolva rögzíti a mese érzelmi tartalmát. A jó mese a szó mélyebb értelmében tanulságos, egyszerre bensőséges és kozmikus (Zilahi 1996). Segíti a gyermek számára

túl bonyolult világból kapott impulzusok feszültségeinek oldását, érzelmi támaszt nyújt, közel hozza a „jó” és a „rossz” fogalmának az értelmezhetőségét, aki a képzelet útján a „kettős tudat” állapotában a mese történeteinek személyes átélőjévé válik.

Az erkölcsi tartalmakat is hordozó mesék révén különféle viselkedési és cselekvési mintákat tapasztalhat meg a gyermek, amelyeket az élet bonyolult rendszerében ilyen tiszta formában nem élhetők át számára. Ezekben a mesékben hangsúlyt kapnak az erkölcsös viselkedés szabályai, formái és szokásai. A magyar népmesékben visszatérő erkölcsi motívum, hogy a vándort be kell fogadni, az éhezőt meg kell vendégelni, az adott szót meg kell tartani, jó tettért jót várni és kapni, a küzdelmeket megvívni. A gyengét, a kicsit meg kell védeni, de a hamisságnak nincs kegyelem (Zilahi 1996).

A mesék nevelési célját legtöbbször az eszmei mondanivaló határozza meg. Az igazság győzelmét bemutató mese fejleszti a gyermekek igazságérzetét. A bátorságával diadalmaskodó hős a gyermeket a bátorságra neveli (Bauer 1983).

A 3–7 évesek érzelemvilágában az erkölcsi és esztétikai érzelmek általában összefonódnak. A mesében szereplő királykisasszonyt, pl. Hófehérkét azért szeretik a gyerekek, mert szép, de esztétikai érzékelésüket befolyásolja a főszereplő jósága, szerénysége, a szorgalma iránti csodálat, illetve a tisztelet és megbecsülés erkölcsi érzelme is. A népmesék mondanivalójából, a szereplők viselkedéséből tanulja meg a gyermek a becsületesség, igazság, őszinteség, bőkezűség stb. erkölcsi fogalmak lényegét, ezekből ismeri meg a kapzsiság, a hazudozás, a butaság negatív töltésű kategóriáit (Dankó 2004). Sokan úgy tartják, hogy a népmesék egyes részletei félelmetesek. A tündérmesék sárkányai, boszorkányai, mostohái, farkasai, életre-halálra menő viszályai felkavarják ugyan, de bátorítják is a gyereket. Ennek az az oka, hogy képileg kitalálják, kivetítik, megformálják alaptalan szorongásaikat (Zilahi 1996).

A mesék között igen különleges helyet foglalnak el a Grimm testvérek által gyűjtött és lejegyzett népmesék, melyek hétköznapi problémákat mutatnak be, ezzel segítve a gyermeki düh, agresszió feldolgozását. Minden gyermek találkozott már azzal az érzéssel, ami akkor jelentkezik, amikor a szülő, például az anya teljesen kivetkőzve önmagából kiabál, veszekszik gyermekére. A gyermek gyakran nem is tudja felfogni e cselekvés okát; ő csak azt érzékeli, hogy szerető anyja hirtelen *fenyegető óriássá* változik. Ez a mesében (pl. Hófehérkében) úgy oldódik fel, hogy az anya

helyett megjelenik a gonosz mostoha, csupa elítélendő, rossz tulajdonsággal és egy ilyen mostohára már szabad haragudni. Így az anya megmarad annak, ami eredetileg volt: szeretetreméltó, kedves, megértő lénynek, akit csak szeretni lehet.

A kecskegidák című mesében szintén megjelenik a jó és a gonosz szereplő. A mese a szülők iránti szeretetre és egyben a felnőttek tiszteletére nevel. A gidácskák szót fogadtak anyjuknak, nem akarták beengedni a farkast. A furfangos farkas azonban mégis túljárt a gidák eszén, a mese végén mégis győzött a jó, és a gonosz elnyerte méltó büntetését.

A három pillangó című mesében figyelmet érdemel a pillangók barátsága. Ez a mese az igazi barátságról szóló jó példa, arra tanít, hogy az igazi barátok a bajban is segítenek egymáson. Megmutatkozott az ő igaz, őszinte barátságuk abban, hogy kitartottak egymás mellett, s nem hagytak hátra senkit sem, hanem együtt vészelték át a vihart. Ezáltal megerősödött, szorosabbá vált a barátságuk, s tudták, hogy bármi lesz a jövőben, mindig ott lesznek egymásnak, számíthatnak egymásra.

A három kismalac című mese az óvodáskorú gyerekek kedvenc meséi közé tartozik. Arra tanít, hogy ne legyünk lusták, felületesek, és hogy kitartó munkával még a farkas (belső félelmek) is legyőzhető. A három szereplő közül most nem a legkisebb szerepe a fontos, mint a tündérmesékben, hanem a legnagyobbé, mert itt a fejlődést hangsúlyozza a mese. A gyerek egymás után mindhárom malaccal azonosítja magát, és felismeri a fejlődést, az okosodást, a naggyá válás lehetőségét. A legkisebb malac szalma háza sietősen épült, mert menni kellett játszani, az örömelv érvényesült. A középsőnél van némi fejlődés, egy kicsit erősebb az ő háza, de ő sem fordított rá elég időt, gondot. Igazi eredmény a harmadik malacnál van: le tud mondani a játékról, elvégzi először a feladatát, ezáltal a jövőjét is befolyásolja egy kicsit, tesz önmagáért, a kitartás, meghozza gyümölcsét. A mese malacaival azonosuló gyerek is látja a fejlődést, maga vonja le a cselekedetei következményeit.

A kiskakas gyémánt félkrajcárja című mese is közel áll a gyerekekhez. A mesében a kiskakas jelleme szinte előttünk bontakozik ki, a kapirgáló szegény kiskakas szemünk láttára válik harcias, jogait védő kiskakassá. Az egész mese az igazságtalanság elleni harcot tükrözi. Azt a vágyat fejezi ki, hogy mindig az igazságnak kell győznie a kapzsisággal és igazságtalansággal szemben (Bauer 1983). Ugyanakkor bátorságra is nevel, miszerint ki kell állni önmagunkért, megvédeni az értékeinket, mint a kiskakas is tette a török szultánnal szemben.

A vers szerepe az óvodáskorúak erkölcsi nevelésében

A *gyermekverseknek* nagy érzelemformáló erejük van. Az az érzelem, meghittség, játék, ismeret, amit a vers ad, minden más érzelemtől, játéktól, ismerettől különbözik. A versek ritmusa, hangulata olyan érzelmi csatornákon át közvetíti az erkölcsi mondanivalókat, üzeneteket a nyitott gyermeki lélekbe, amely által megragad és tovább munkálkodik. A vers hallgatása és mondogatása során a gyermekben keletkezett verbális, zenei, esztétikai élmények nyomán létrejött érzelmi hatások segítik a gyermekek erkölcsi érzelmeinek formálódását is. Az erkölcsi magatartás formálásának leghatásosabb eszközei a gyermekirodalmi alkotások (Bauer 1983). Elmondható, hogy minden a gyermekeknek élményt adó *vers*, de nem minden vers való a gyermekeknek (Ferencziné Ács 2008). Azok a jó költemények, amelyekben általában megvannak a következő tulajdonságok:

1. Formai jellemzők: erőteljes formai, zenei megformálás, a tartalmi elemek háttérbe szorulása a formaiakhoz képest; a szövegvers újra zeneivé válása; a magyar nyelv szabályos hangsúlyozásának verstani megerősítése; viszonylag egyszerű mondatszerkezet, versszak- és mondathatárok egybeesése; az alakszerű szerkezetek: ismétlések, párhuzamosságok; gyermeki, azaz viszonylag kicsi és konkrét szókincs; nyelvi játékok: szójátékok; néphagyomány kínálta formák, műfajok, kifejezések használata; képszerűség.
2. Tematikus jellemzők: helyzetszerűség, azaz a vershelyzet konkrét életszerűsége; gyermekalakok gyakori szereplése; cselekményesség; az elvont gondolatiság kerülése; kicsinyítés, gyermekméretekhez igazítás; a természeti világ és állatok szereplése; humor; képzeleti játékok, szerepjátékok.
3. Világképi jellemzők: antropomorfizmus – természet, állatok, tárgyak emberszerűsége; animizmus, azaz eleven tárgyak; természet és emberi világ történései közötti összefüggés feltételezése; felértékelődő kicsiségek; figyelmesség, érdeklődés, éberség.

Ezeknek a tulajdonságoknak kisebb-nagyobb része elmondható minden Weöres Sándor gyermekversről, amelyek segítséget nyújthatnak a gyermekek erkölcsi a fejlesztésében (Bálint–Bódis 2006).

A gyermekversek erkölcsnevelő hatásukat elsősorban érzelemkeltő erejükkel fejtik ki. A népi mondókák és versek *nemes érzelmeket* keltenek az óvodásokban. Lelki finomságra, kulturált beszédre és magatartásra ösztönöznek. A gyermekeket *szülők iránti szeretetre neveli* Weöres Sándor *Buba éneke,* Zelk Zoltán *Este jó, este jó* című versének mondogatása

(Dankó 2004). A *Buba éneke* című vers fogalmi üzenetében: Buba akár cinke, szellő vagy akár csillag volna, mindig édesanyjához vágyna vissza. Az *Este jó, este jó* című vers a családról szól, az otthon melegéről, arról, hogy milyen jó is este együtt lenni a család óvó-védő környezetében, amely a gyermek számára a család megtartó erejéről ad érzelmi bizonyosságot.

A *munka öröme, szépsége* válik a gyermek számára vonzóvá Weöres Sándor *Csupa fehér* című alkotásának hallgatásakor. A vers témája a pékről szól, aki már kora reggel süti a lángost és a nagy hó sem tartja vissza munkájában.

A *környezet, a haza szeretete iránti szépségre* nevel Weöres Sándor *Suttog a fenyves* című verse. A versben megelevenedő táj rajza, a suttogó erdő, a csendülő, fürge száncsengő, a hóval, faggyal érkező tél, a várva várt télapó és a versritmus gazdagítja, mélyíti a gyermeknek a környezet szépségei iránti érzékenységét. Weöres Sándor *Bóbita*, illetve Zelk Zoltán *Békabánat* című verseskötetének nem minden része szól óvodásoknak, viszont e versek közül sok *gazdagítja érzésvilágukat*, sokoldalúan formálja *esztétikai, erkölcsi értékrendjüket,* gazdagítja érzelmi intelligenciájukat (Dankó 2004).

Az erkölcsi nevelésre irányuló törekvéseim és azok megvalósulása a pedagógiai gyakorlatom során

Az óvodáskorú gyermekek erkölcsi nevelését az óvodában akkor valósíthatjuk meg könnyen, ha mindezt játékosan tesszük. Játékosság alatt azt értem, hogy szinte észrevétlenül fejleszthetjük erkölcsi fejlődésüket mesével, verssel, esetleg szerepjátékkal vagy bábok segítségével. Tudnunk kell ugyanis, hogy a játék a gyermek alapvető szükséglete, önálló tevékenysége, mely örömet okoz számára és szívesen végzi. A mese magával ragadja fantáziáját és érzelemvilágát, miközben azonosul a mese szereplőinek viselkedési mintáival, elfogadva annak tanulságait. A mesében kiteljesednek vágyai, oldódnak feszültségei, és a benne felszabaduló érzések közvetítésében új tapasztalásokat, ismereteket szerezve a társadalmi viszonyokról, kapcsolati rendszerekről, a *jó* és a *rossz* fogalmának értelmezésétől formálódik, fejlődik személyisége. Viszont, ha magunkkal szemben ültetve próbálnánk magyarázatokban átadni az ilyen jellegű ismereteket – nem sikerülne, a gyermek ebből semmit sem lenne képes megérteni. Úgy is mondhatnám, hogy csak kínoznánk, és nem tudnánk lekötni a figyelmét. Csakis játékosan, mesével, verssel, bábbal tudunk az erkölcsi tartalmakat becsempészni a fejlesztés folyamatába.

Pedagógiai gyakorlatom során lehetőségem volt *Dallos Szilvia Illemberke történetei az óvodában* c. könyve segítségével kipróbálni az irodalom nyújtotta lehetőségeket a gyermekek erkölcsi tudatának formálásában.

1. ábra. **Illemberke báb**

A könyv főszereplője *Illemberke,* akinek történetein keresztül a gyermekek *az illem berkeibe* invitálódnak. A könyvben felsorakoztatott történeteket úgy próbáltam még vonzóbbá tenni, hogy elkészítettem *Illemberke* bábját (1. ábra), ezzel is testi közelségbe hozva a gyermekek számára az erkölcsi mondanivalókat, mert tudjuk, hogy a báb varázslatos, misztikus erővel bír a mesehallgatás közben.

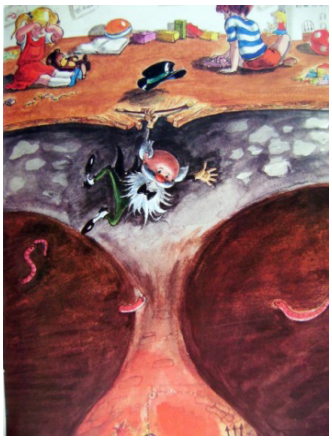
A történetsorozat szerint *Illemberke* óvodáskorban szegődik először a gyermekek mellé, nyomon követi az óvodás Dani egy napját, és a történeteken keresztül játékosan nevel a kulturált viselkedésre. A könyvben lévő mesék vidáman, humoros formában közvetítenek gazdag erkölcsi üzeneteket a gyermekhallgatóságnak. Erről magam is meggyőződhettem, a történetekkel való találkozás során a gyerekek és jómagam is pozitív tapasztalatokkal, élményekkel gazdagodtam.

Pedagógiai gyakorlatom során a Beregszászi 10. Számú Óvodában megfigyelhettem, hogy különböző óvodai foglalkozásokba csempészve *Illemberke* történeteit (valeológia, környezetismeret, beszédkészségfejlesztés, anyanyelv) milyen hatással vannak azok a gyermekekre, hogyan hat a viselkedésükre. A mesesorozatot egy hónapon át, nap mint nap, különböző napszakban és tevékenységek keretén belül, folyamatosan alkalmaztam.

Az első történet – *Illemberke a színre lép* – során megismerkedtek a gyerekek a főhőssel, aki a rendezett külső példájaként jelenik meg – frakkban, cilinderben, csokornyakkendőben, egy sétapálcával a kezében. A történetről való beszélgetés során a köszönésről, bemutatkozásról, az alkalomhoz illő öltözetről, az önmagunkról kialakított képről beszélgettünk a gyerekekkel.

A *Védjük a Földet* történettel a környezetvédelem jelentőségére, a szemetelés, környezetszennyezés káros hatására hívtam fel a gyerekek figyelmét, míg a harmadik mesében hősünk a *közlekedési* eszközökön való helyes magatartásra neveli az óvodásokat.

2. ábra. **Az óvodában**



Az óvodában című fejezet történeteivel az óvodai élet mindennapjairól beszélgettünk, a közös játékról, az egymással való viselkedés és az együttélés szabályairól, egy másik foglalkozás alkalmával az étkezési szokásokról, majd a pihenésről. Mindezekre a momentumokra a mindennapos óvodai tevékenységek: bábozás, szerepjátékok, dramatizálás során többször visszatértünk.

Az utolsó mesében *Illemberké*vel és a gyerekekkel közösen felelevenítettük az elhangzott történeteket, azt, hogy milyen tapasztalatokat szerzett *Illemberke* a történetek során. A báb ezután mindenkitől elbúcsúzott, de azzal köszönt el, hogy bármikor hívhatják, ha szükség van rá.

Tapasztalataim alapján elmondható, hogy a bábbal, *Illemberke* történeteivel jól közvetíthetők az erkölcsi tartalmak. A gyermekek játékaiban megjelent *Illemberke* alakja, beszédükben hallhatóak voltak a meséből hallott kifejezések, szófordulatok. Megállapítható, hogy a történetek érzelmekre gyakorolt hatása magas volt, s ha figyelembe veszzük, hogy az irodalom – óvodáskorban különösen – az érzelmeken keresztül hat az értelmi képességek fejlődésére és ezáltal a személyiségfejlődésre, ez már önmagában is eredménynek tekinthető. Annak vizsgálatára, hogy az *Illemberke* történetei által megfogalmazható tanulságok tartós viselkedési formákká válnak-e a gyerekekben, azaz valóban létrejön-e tanulás, a pedagógiai gyakorlat rövid ideje alatt nem volt lehetőség, ezek további, az óvodai élet egészére kiterjedő, a tapasztalatokat számba vevő kutatást kívánnak meg.

Hivatkozott irodalom

Bauer G. (1983): *Az óvodai irodalmi nevelés módszertana*. Kézirat 9. változatlan utánnyomtatás, Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 54–73.

Bálint P.–Bódis Z. (szerk.) (2006): *Változatok a gyermeklírára.* Didakt Kiadó, Debrecen. pp. 47–60.

Dallos Sz. (1991): Illemberke történetei az óvodában. INTEGRA-PROJEKT Kft., Budapest.

Dankó E. (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában*. OKKER, Budapest. pp. 75–79.

Daróczi E.–Kovács Gy.–Krajcsovszky J. (1994): *Óvodapedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Ferenczíné Ács I. (2008): *Weöres és a gyermekköltészet.* Forspont – Mesék mindenkinek. 2008/Nyár. pp. 50.

Kecskés P. (2003): *Az erkölcsi élet alapja*. Jel Kiadó, Budapest. pp. 156–165.

Kósa É.–Vajda Zs. (1998): *Szemben a képernyővel*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Villanyi Gy. (2002): *Óvodavezetők kézikönyve X. kötet*, OKKER Kiadó, Budapest. pp. 14–18.

Zilahi J. (1996): *Óvodai nevelés játékkal, mesével.* Elmélet és módszertan, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. pp. 29–32.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Атрощенко Тетяна Олександрівна

Мукачівський державний університет
кафедра педагогіки
tatiyana05071976@gmail.com

Коврей Дора Йосипівна

Коледж Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ
Мукачівський державний університет,
аспірант
dora.kovrei@gmail.com

Abstract

The article reveals the theoretical aspects of forming the personality of the future teacher in the multicultural educational environment of higher education institutions. The concept of "personality" and personality qualities that are professionally significant for a future specialist in the framework of modern multicultural education are defined. The characteristic of the multicultural educational environment of institutions of higher education, its structural components and functions that contribute to the formation of the personality of the future teacher is presented.

Key words: *personality, pedagogue, multicultural environment, multicultural education.*

Анотація

У статті розкриваються теоретичні аспекти формування особистості майбутнього педагога в полікультурному освітньому середовищі закладів вищої освіти. Визначаються поняття «особистість» та якості особистості, які є професійно значущими для майбутнього фахівця в рамках сучасної полікультурної освіти. Представлено характеристику полікультурного освітнього середовища закладів вищої освіти, його структурні компоненти та функції, які сприяють формуванню особистості майбутнього педагога.

Ключові слова: *особистість, педагог, полікультурне середовище, полікультурна освіта.*

Сучасні зміни у соціумі, які зумовлені масовими міграціями населення, міжнародною взаємодією, масштабними глобалізаційними проектами, в контексті вищої освіти вимагають формування нової генерації педагогів, які володіють необхідними якостями та уміннями міжкультурної взаємодії в контексті освітнього європейського простору.

Основу будь-якого фахівця складає його особистість, яка надає здобуттю професійної освіти, професійному становленню та розвитку яскраво особистісного смислу, унікальної індивідуальної траєкторії, неповторного характеру, інколи навіть неочікуваного результату.

За визначенням С. Гончаренка, особистість, особа – у широкому розумінні – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вужчому, філософському розумінні – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства. Автор

наголошує, що поняття «особистість» не слід цілком ототожнювати з поняттями «індивід» (одиничний представник людського роду) та «індивідуальність» (сукупність рис, що відрізняють даного індивіда від усіх інших). У рамках нашого дослідження актуальним є визначення особистості С. Гончаренком з точки зору педагогіки і психології – це певне поєднання психічних (включаючи психофізіологічні і соціально-психологічні) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери) (Гончаренко 1997, 243).

Особистість фахівця – це соціально зумовлена система провідних якостей людини, що включає найсуттєвіші соціальні та професійно важливі якості, риси та прояви, які формують суб'єкта професійної діяльності, визначають неповторну культуру його фахової поведінки, професійної взаємодії, індивідуальний стиль професійної діяльності як суб'єкта індивідуального, соціального та професійного буття в соціально-професійному середовищі (Ягупов 2015, 22).

Сутність процесу особистісного становлення фахівця розкривається у ході його аналізу як: форми професійної соціалізації та індивідуалізації; частини життєвого шляху індивіда; специфічної форми професійного розвитку та навчання; специфічної форми прояву активності індивіда (Поваренков 2002, 59).

Окремої уваги в рамках нашого дослідження потребують якості особистості, які в процесі навчання у вищій школі формують професійні якості особистості майбутнього педагога та сприяють становленню його як фахівця згідно з вимогами сучасної полікультурної освіти.

Розглядаючи професійно значущі якості педагога, відома дослідниця Л. Мітіна виділяє понад п'ятдесят особистісних властивостей учителя (як професійних якостей, так і власне особистісних характеристик). Серед них: вихованість, витримка і самовладання, гнучкість поведінки, гуманність, дисциплінованість, доброта, сумлінність, доброзичливість, любов до дітей, відповідальність, чуйність, політична свідомість, порядність, принциповість, справедливість, прагнення до самовдосконалення, чуйність та ін. Цей загальний перелік властивостей складає психологічний портрет ідеального вчителя (Митина 1994, 19). Р. Нємов у професіоналізмі учи-

теля, як одні з головних, виділяє наступні якості: любов до дітей, наявність спеціальних знань з предмету, широка ерудиція, педагогічна інтуїція, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури і моральності, професійне володіння методами навчання і виховання. Додаткові, чи другорядні: комунікабельність, артистичність, весела вдача, хороший смак. Головні та другорядні якості в сукупності складають індивідуальність педагога (Немов 1998, 525). На нашу думку, у ракурсі сучасних суспільно-політичних реалій, до цього переліку необхідно додати такі важливі якості, як терпимість, міжетнічна толерантність, культура міжнаціонального спілкування тощо, які у своїй сукупності сприяють формуванню полікультурної компетентності фахівця, яка і є основною метою полікультурної освіти.

Полікультурна освіта зорієнтована спрямовувати особистість на розуміння одна одної на основі ідеї єдності в різноманітності та різноманітності в єдності, шляхом створення умов співіснування в певному освітньому просторі автономних ідентичностей під час їхньої взаємодії, взаємопроникнення, що веде як до створення нових культурних форм, так і до їх взаємної трансформації у напрямі до транскультурності.

Оскільки культура постійно розвивається, характеризується мінливістю, внутрішньою динамічністю, здатністю пристосовуватися до нових обставин, то стати полікультурною особистістю означає набути готовності функціонувати в полікультурному світі. Полікультурний розвиток стає процесом формування особистості за допомогою інтернаціоналізації різноманітного культурного та історичного досвіду, які формують людську реальність.

На сучасному етапі серед науковців немає єдиної думки щодо визначення поняття «полікультурна освіта». Проте, вченими розглянуті різні аспекти цього феномена. Наприклад, у дослідженні Г.Дмитрієва полікультурність розглядається як дидактичний принцип: виховувати учнів у дусі міжкультурної толерантності, розвиток культурного плюралізму, багатокультурного балансу в змісті навчального процесу. Реалізація цього принципу, як зазначає науковець, має здійснюватися на всіх рівнях розробки змісту освіти: цілепокладання, відбору знань, умінь, етико-естетичних цінностей, оцінки змісту освіти, потреб учнів і суспільства, а також у практичній діяльності педагогів на всіх рівнях (Дмитриев 2000, 4).

Полікультурна освіта формує людину, здатну до активної й ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі, яка володіє почуттям толерантності та терпимості, розуміння й поваги до інших, мов, культур, звичаїв, традицій; уміння жити в злагоді й спокої з людьми різних національностей, рас, вірувань тощо. У цьому контексті найважливішою складовою змісту освіти стає полікультурний компонент у системі виховання особистості. Відповідно культура, у тому числі національна, розглядається як одна з основ, на якій будується відповідний зміст освіти, оскільки прилучення до духовних цінностей, накопичених століттями, грає винятково важливу роль у формуванні особистості майбутнього педагога.

Погоджуємося з думкою О.Джуринського про те, що полікультурна освіта переслідує три групи цілей, які можна позначити поняттями плюралізм, рівність і об'єднання. У першому випадку мова іде про повагу й збереження культурного різноманіття. У другому – про підтримку рівних прав на освіту і виховання. У третьому – про формування, в дусі загальнонаціональних, політичних, економічних і духовних цінностей. Слід зазначити, що при вихованні поваги до інших культур, толерантність і терпимість – лише початок, а за цим повинні слідувати розуміння, повага й, нарешті, активна солідарність. Наступне – визнання заснованих на розумінні особливостей різних культур понять взаємодія, взаємозалежність, взаємообмін (Джуринский, 1998).

Для впровадження полікультурної освіти у вищій школі, зазначає В. Андрущенко, потрібна відповідна побудова системи навчальних закладів, яка забезпечувала досягнення таких основних цілей: забезпечення законних прав та задоволення освітніх культурних потреб національних (етнічних), мовних, культурних меншин; формування повноцінних уявлень про етнічне мовно-культурне різноманіття сучасного українського суспільства та внесок різних етнічних груп та народів-сусідів нашу історію та культуру, знань про мови та культури великих малих народів, що населяють Україну, переконаності цінності культурного різноманіття та плюралізму; виховання представників усіх національностей взаємного взаєморозуміння, поваги толерантності, здатності до міжетнічного міжкультурного діалогу; поєднання виховання лояльних, патріотичних громадян демократичної держави (Андрущенко 2001, 12).

Аналіз наукових праць з проблеми нашого дослідження дозволяє зробити висновок, що ефективність полікультурної освіти значно

зростає, коли вона проводиться у відповідно організованому полікультурному середовищі закладів освіти.

Полікультурне навчально-виховне середовище закладів вищої освіти представляє собою «духовно насичену атмосферу міжособистісних контактів, що обумовлює світогляд, стиль мислення й поведінки включених у неї суб'єктів і стимулює потребу залучення до загальнонаціональних і загальнолюдських духовних цінностей. Установа з багатокультурним контингентом, що включає різновіковий, багатонаціональний і різноконфесіональний професорсько-викладацький і студентський склад, покликана задовольнити освітні, соціокультурні й адаптивні потреби студентів» (Грива 2004, 47).

Аналіз результатів досліджень, присвячених проблемам осмислення й опису освітнього середовища, дозволив А Щербаковій у якості структурних компонентів полікультурного навчально-виховного середовища ЗВО виділити такі: – просторово-семантичний компонент, спрямований на задоволення й розвиток пізнавальних, культурно-освітніх потреб суб'єктів навчально-виховного процесу, розвиток їхнього творчого потенціалу в галузі інтересів, пов'язаних з полікультурами; – комунікативно-організаційний компонент, що передбачає формування позитивного соціально-психологічного клімату, доброзичливої атмосфери й взаємної відповідальності, що сприяють саморозвитку особистості й розширенню досвіду в міжетнічній взаємодії; – змістовно-методичний компонент, що враховує особливості полікультурної освіти, її основні ідеї й напрямки (Щербакова 2013, 244).

Основними функціями полікультурного навчально-виховного середовища є: полікультурна освіта (знайомство не тільки зі своєю національною культурою, але й з культурами інших народів світу); ціннісно-орієнтаційна функція (формування системи ціннісних орієнтацій і відносин у процесі міжетнічної взаємодії); функція полікультурного самозбереження (дає можливість зберігати й охороняти свою індивідуальність, розібратися у своїх етнопсихологічних і полікультурних особливостях); функція соціальної адаптації (забезпечує виховання громадянина, що опікується про збереження цілісності своєї держави, а також ефективне пристосування студентів до умов життя в сучасному полікультурному суспільстві); креативна функція (сприяє реалізації творчого потенціалу особистості через розвиток як пізнавальної, так і соціальної активності) (Лурье 2006, 59).

Підсумовуючи вищесказане, вважаємо, що формування особистості майбутнього фахівця буде ефективним при систематичному і

цілеспрямованому використанні потенціалів полікультурного середовища закладів вищої освіти й соціокультурного оточення з метою взаємозбагачення, взаєморозуміння суб'єктів освітнього процесу, задоволення пізнавальних, культурних, освітніх інтересів і потреб студентів – представників різних національностей, рас, віросповідань, виховання їх у дусі діалогу культур, поваги та толерантності.

Використана література

Андрущенко В. (2001): Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть. *Вища освіта України*. №1. С. 11–17.

Гончаренко С. У. (1997): *Український педагогічний словник*. Київ.

Грива О. А. (2004): Соціально-педагогічна модель формування толерантності у дітей та молоді в полікультурному суспільстві. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. ЖДУ. Кн. 1, Київ–Житомир.С. 46–52.

Джуринский А. Н. (1998): *История зарубежной педагогики*: Учебн. пособие для вузов., ФОРУМ-ИНФРА-М.,

Дмитриев Г. Д. (2000): Многокультурность как дидактический принцип. *Педагогика*. №10. С. 3–12.

Лурье Л. И. (2006): *Моделирование региональных образовательных систем: учебник.* Гардарики, Москва.

Митина Л. М. (1994): *Учитель как личность и профессионал (Психологические проблемы)*. Дело, Москва.

Поваренков Ю. П. (2002): *Психологическое содержание профессионального становления человека.* УРАО, Москва.

Щербакова А. В. (2013): Створення полікультурного навчально-виховного середовища як педагогічна умова формування полікультурної компетентності студентів-медиків. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. № 6 (59). С. 243–251.

Ягупов В. В. (2015): Професійний розвиток фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Т. 175, Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* Національний університет "Києво-Могилянська академія", Київ. С. 22–28.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНИХ І КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Кучай Тетяна Петрівна

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ
кафедра педагогіки і психології
tetyanna@ukr.net

Кучай Олександр Володимирович

Національний університет біоресурсів
і природокористування України
кафедра педагогіки
tetyanna@ukr.net

Abstract

The problem of informatization of society is considered, which is one of the vital problems of science and practice of human existence. Informatization and powerful technical equipment make a significant contribution to the humanization of education and the humanization of the educational process. The system of higher professional education faces the challenge of training high-level specialists, creative personalities that respond to the interests and demands of students and, at the same time, the needs of society. Informatization of the education system as one of the parts of the general process of vocational training of a specialist, aims at increasing the effectiveness of learning through the expansion of the volume of information and improving its methods of application.

Key words: *specialist training, informatization of society, system of education.*

Анотація

Розглянуто проблему інформатизації суспільства, яка є однією з актуальних проблем науки і практики людського існування. Інформатизація і потужне технічне оснащення суттєво сприяють гуманітаризації освіти і гуманізації навчального процесу. Перед системою вищої професійної освіти постало завдання підготовки фахівців високого ґатунку, творчих особистостей, які б відповідали інтересам та запитам учнів і водночас потребам суспільства. Інформатизація системи освіти як одна з ланок загального процесу професійної підготовки фахівця має на меті підвищення ефективності навчання завдяки розширенню обсягів інформації та вдосконаленню методів її застосування.

Ключові слова: *підготовка фахівця, інформатизація суспільства, система освіти.*

Наприкінці XX століття розпочався якісно новий етап розвитку цивілізації – перехід від постіндустріального до інформаційного суспільства. Стрімкий технологічний розвиток, інтеграційні соціально-економічні процеси зумовили появу низки соціальних проблем глобального характеру. Тому є підстави стверджувати про наявність загальної кризи системи освіти, що охопила майже всі країни світу, зокрема й Україну. Головна причина такої кризи – невідповідність змісту освіти, рівня розвитку освітніх систем інформаційному вектору цивілізаційного розвитку.

Невід'ємною складовою означеної проблеми є питання підготовки кадрів та фахового забезпечення інформатизації освіти, а з огля-

ду на те, що значна частина населення навчається в загальноосвітніх школах, найбільш актуальне це питання саме для середньої ланки освітньої системи. Поряд із цим ефективна інформатизація середньої освіти значною мірою залежить не лише від обсягів інвестування в комп'ютерну техніку, мережеве обладнання й інші технічні засоби, а й від рівня фахової та інформатичної підготовки педагогічних працівників (Спірін 2007, 6–7).

Отже, інформаційне суспільство зумовлює виникнення нових підходів до професійної підготовки фахівців. Модернізація освіти в Україні передбачає інтенсивне впровадження обчислювальної техніки, програмного забезпечення та інформаційних технологій. Загальні закономірності інформатизації суспільства мають безпосередній вплив на освітню галузь: інформатизація освіти за допомогою комп'ютерних і комунікаційних технологій спрямовується на підготовку конкурентоспроможних фахівців для професійної діяльності. При цьому найбільша вага надається вивченню досягнень у галузі інформатики, її засобів і методів, перспектив подальшого розвитку та практичного застосування. Збільшення кількості інформації, інтенсивний розвиток інформаційних систем та ускладнення інформаційних технологій сучасного суспільства не відповідає можливостям окремого індивіда щодо їх засвоєння і використання. На думку А. Литвина, це зумовлює стрімке зростання соціального попиту на професійно орієнтоване застосування комп'ютерних технологій, формування навичок виконання роботи в умовах інформаційного суспільства (Литвин 2006, 88–89).

З одного боку, інформатизація системи освіти як одна з ланок загального процесу професійної підготовки фахівця має на меті підвищення ефективності навчання завдяки розширенню обсягів інформації та вдосконаленню методів її застосування, а з іншого – спрямована на те, щоб користувачі могли застосовувати інформаційні технології в особистій професійній діяльності та навчально-виховному процесі (Гунько 1998, 30).

Проблема професійної підготовки шкільного учителя інформатики є однією з основних у розв'язанні комплексу проблем інформатизації освіти. Сьогодні перед системою вищої професійної освіти постало завдання підготовки фахівців високого ґатунку, творчих особистостей, які б відповідали інтересам та запитам учнів і водночас потребам суспільства. А це можливо тільки за умов кардинального перегляду змісту педагогічної освіти, розробки принципово нової мо-

делі. Лише володіючи глибокими знаннями про останні досягнення вітчизняної та зарубіжної науки і техніки, молодий учитель може працювати в школі. Він має бути носієм сучасної педагогічної технології, що здатний самостійно здобувати та поглиблювати знання, отримані під час навчання у ВНЗ (Овчаров 2004, 14).

Оволодіваючи комп'ютерними технологіями навчання, викладачі повинні не лише ознайомитися із засобами та методами НІТН, але й усвідомити ті зміни, які потрібно внести в навчальний процес. Спираючись на набутий особистий досвід, викладачі інформатики можуть розробляти дидактичні засоби, використання яких давало б змогу ефективно та творчо, відповідно до визначених цілей, упроваджувати новітні інформаційні технології у навчальний процес (Красюк 2001,189).

Вітчизняна система вищої освіти має досягнення в підготовці кваліфікованих фахівців, зокрема за напрямами комп'ютерних наук, прикладної математики та інформатики (Спірін 2007, 8).

Проблема інформатизації 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 інформаційних технологій у тій чи іншій 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, 94–95).

Інформатизація і потужне технічне оснащення суттєво сприяють гуманітаризації освіти і гуманізації навчального процесу. Винятково важливу роль при цьому відіграють телекомунікаційні системи, системи інформаційного обслуговування, довідково-інформаційні системи, системи автоматизованої розробки і прийняття рішень, моделюючі й імітуючі системи, навчаючі системи і т.д." (Жалдак 2002, 372).

Загальною метою безперервної підготовки є підготовка вчителя-практика до професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства, здатного використовувати засоби ІКТ в аспекті реалізації основних напрямів інформатизації освіти.

Загальною метою безперервної підготовки є підготовка вчителя-практика до професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства, масової глобальної комунікації, здатного використовувати весь арсенал засобів ІКТ в аспекті реалізації основних напрямів інформатизації освіти.

Учитель інформатики повинен мати достатній рівень культури використання і створення інформаційних технологій. У формуванні цього рівня основну роль відіграють базові математичні дисципліни та цикл дисциплін, що безпосередньо пов'язані з інформатикою (Овчаров 2004, 32–35).

Використана література

Гунько С. О. (1998): *Формування системи знань про інформаційні технології у майбутніх вчителів початкових класів*: дис. …кандидата пед. наук: 13.00.01. Гунько Степан Олександрович., Луцьк.

Гуревич Р., Кадемія М. (2002): Інтеграція та диференціація курсу інформатики у професійній освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* № 3. С. 94–101.

Жалдак М. І. (2002): Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002.* Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України: У 2 ч. Академія педагогічних наук України, "ОВС", Ч.1., Харків. С.371–383.

Красюк Ю. М. (2001): Умови та етапи впровадження нових інформаційних технологій у процес навчання інформатики у вищих навчальних закладах. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.* Зб. наук. Праць Редкол. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Випуск 3., Київ. С. 187–195.

Литвин А. (2006): Комп'ютерно орієнтовані навчальні технології **у** професійно-технічній освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 4. С. 88–98.

Овчаров С. М. (2004): *Індивідуально-диференційований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики*: дис. …кандидата пед. наук: 13.00.04. Овчаров Сергій Михайлович., Полтава.

Спірін О. М. (2007): *Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою*: Монографія, ЖДУ ім. І. Франка, Житомир.

РОЛЬ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ ЯК ЗАСІБ РЕЗИСТЕНТНОСТІ ПСИХОСОМАТИЧНОМУ ВИГОРАННЮ

Кузьмінський Анатолій Іванович

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
кафедра педагогіки та менеджменту освіти
anatoliy230743@ukr.net

Abstract

The article deals with the problems of psychosomatic burnout in the specialists of the socionomic sphere. The factors contributing to the prevention of occupational psychophysical burnout syndrome are presented. The importance of possessing various forms of psychological protection, methods of influencing the subconscious, as well as psychological techniques is emphasized. It is argued that one of the important conditions for resistance to psychosomatic burnout is a positive attitude towards life.

Key words: *specialists of the socionomic sphere, psychosomatic burnout, psychological defense, psychological technique.*

Анотація

У статті розглядаються проблеми психосоматичного вигорання у фахівців соціономічної сфери. Подаються фактори, які сприяють уникненню синдрому професійного психофізичного вигорання. Наголошується на важливості володіння різними формами психологічного захисту, прийомами впливу на підсвідомість людини, а також психономічними прийомами. Стверджується, що однією з важливих умов резистентності психосоматичному вигоранню є позиція позитивного ставлення до життя.

Ключові слова: *фахівці соціономічної сфери, психосоматичне вигорання, психологічний захист, психономічна техніка.*

Сучасна екзистенційна й екологічна криза, перманентна внутрішня нестабільність суспільства спричинюють масову невротизацію людства, ріст психосоматичних відхилень і розладнань, психосоматичне вигорання. Особливу небезпеку ці негативні явища становлять для фахівців соціономічних професій, виконання функціональних обов'язків яких відбувається в форматі «людина-людина». Для педагогів, лікарів, юристів, соціальних працівників, актуаріїв властиві підвищені ризики психосоматичного вигорання.

Уперше термін «burnout» (англ. вигорання, згорання) увів у науковий обіг американський психіатр Херберт Фрейденбергер у 1974 році. Проте ще раніше, у 50-х роках XX століття, у наукових працях розглядалися психічні стани людей, схожі за симптоматикою на процес психосоматичного вигорання (М. Буріш, Г. Вілл, М. Шварц, 1953). Аналізуючи процес психофізичного вигорання, А. Гріффітс і Т. Кокс, називають близько 150 його симптомів. У вісімдесятих роках XX сто-

ліття термін «burnout» витіснило поняття «stress» (англ. навантаження, напруга, стрес).

Психосоматичне вигорання – це стан розумового, емоційного й фізичного виснаження, що найчастіше проявляється у фахівців соціономічних професій.

Професійне вигорання – це психосоматичне вигорання людини, яка виконує свої функціональні обов'язки в емоційно навантаженій атмосфері при взаємодії в системі «людина – людина».

Всесвітня організація охорони здоров'я визначає *синдром вигорання* (burnout syndrome) як емоційне, фізичне, або мотиваційне виснаження, якому властиве зниження рівня продуктивності праці, втома, безсоння, підвищена схильність до соматичних захворювань, вживання алкоголю чи інших психоактивних речовин з метою отримання суб'єктивного відчуття тимчасового полегшення, яке має тенденцію до переходу у фізіологічну залежність, а в окремих випадках – у суїцидальну поведінку.

Синдром вигорання включає три складові:

- *емоційну виснаженість* – головний компонент процесу професійного вигорання, що проявляється у зміні рівня емоційного фону в негативний бік;
- *деперсоналізацію* – деформацію відносин із суб'єктами взаємодії і негативне ставлення до функціональних обов'язків;
- *редукцію особистісних досягнень* – виникнення у працівника почуття власної професійної некомпетентності, усвідомлення факту й рівня неуспішності у виконуванні посадових обов'язків.

Виділяють *чотири стадії професійного вигорання:*

- *стадія напруги,* що зв'язана з необхідністю затрати додаткових зусиль для належного виконання посадових обов'язків;
- *стадія стресу* – посадовець неспроможний об'єктивно оцінювати свої можливості й відповідність їх професійним вимогам;
- *третя стадія* – прояв індивідуальних варіацій фізіологічних, поведінкових і афективно-когнітивних реакцій;
- *четверта стадія* – фізичне, емоційне й інтелектуальне виснаження фахівця.

Фахівець соціономічної сфери повинен бути обізнаним із *факторами, які сприяють подоланню синдрому професійного вигорання:* активна мотивація подолання стресів; самоповага; самооцінка; сила «я – концепції»; активна життєва установка; раціональність і позитив-

ність мислення; емоційно-вольові якості; фізичні ресурси; здатність контролювати життєві ситуації, активно використовувати методи досягнення бажаних цілей; здатність до успішних адаптаційних процесів, ефективного впровадження інтерактивних технік зміни власної особистості; здатність до когнітивної структуризації і осмислення ситуації; високий рівень матеріального забезпечення і матеріальних умов, що дозволяють задовольнити первинні фізіологічні потреби; безпека життєдіяльності; стабільність оплати праці; задовільні умови праці й життєдіяльності.

Доволі важливим для керівника освітнього закладу є оволодіння *вмінням оптимально керувати своїм психофізичним станом.* Досягнення успіхів у професійній діяльності – це ще не репрезентативний показник досягнень працівника. Тут важливо, якою ціною досягнуто успіху, чи співрозмірні результати із затраченими на їх досягнення зусиллями. Здоров'я людині потрібне на багато років, а тому однією з умов поєднання досягнених успіхів і збереження здоров'я є уміння витрачати свої психофізичні сили, час і душевний ресурс економно, оптимально, досягати максимальних результатів за мінімально можливих затрат.

Постійне перенапруження, хронічний стрес, непомірні затрати психофізичного ресурсу знижують працездатність, викликають почуття невдоволення й роздратованості, призводять до особистісного регресу, неврозів, психосоматичних захворювань. Досягти успіхів більше шансів у фахівця, який має міцне здоров'я, високу стресостійкість. Важливою якістю психосоматичного здоров'я людини є здатність організму ефективно протистояти фізичному й психічному виснаженню. Рівень опірності психофізичному виснаженню залежить від індивідуальних психофізіологічних, психічних і фізичних властивостей людини, способу життя, розміру навантаження та інших чинників.

Провісниками синдрому психофізичного виснаження є швидка стомлюваність, втрата інтересу до роботи, до праці взагалі, притуплення почуття відповідальності, незадоволення собою й своїми справами, спалахи гніву, роздратування або стан апатії, байдужості, песимізму, депресії без вагомих на те причин. Наслідки виснаження проявляються у поганому самопочутті, безсонні, втраті апетиту, потягу до психостимуляторів і транквілізаторів. Затяжний характер такого стану веде до психосоматичних захворювань.

Знаючи свої слабкі сторони й зони ризику, фахівець шляхом аутотренінгу, постійного вправляння може домогтися максимально можливого зменшення енергетичних затрат на виконання тих чи інших дій, операцій. Напруження м'язів має бути адекватним оптимальній потребі в конкретній ситуації. Необхідно до автоматизму навчитися керувати своїми емоціями.

Значне сприяння в розв'язанні вищезазначених проблем може надати оволодіння *психономічною технікою*, яка близька до педагогічної техніки і психотехніки, але не тотожна їм. Це порівняно новий напрям у розвитку психологічної науки. Базується він певною мірою на досягненнях психотехніки, засновником якої вважається професор психології Гарвардського університету Г. Мюнстерберг. У колишньому Радянському Союзі перша психотехнічна лабораторія була створена у 1922 році.

Під час спілкування з оточенням на людину діє велика кількість різноманітних чинників. Завдання психотехніки − об'єктивувати ці чинники, визначати їх позитивний і негативний вплив для подальшого вдосконалення організації діяльності керівника. Психотехніка базується, в основному, на вивченні і врахуванні свідомого спектру психіки. Психономіка (грец. *psyche* − душа, *nomos* − закон) більше основується на психоаналізі й значною мірою використовує закономірності підсвідомої частини психіки. Це наука про вплив психіки людини на саму себе і на інших та уміння використовувати й керувати цим впливом. Застосування психономічної техніки в соціономічній діяльності сприяє економії психофізичного ресурсу, досягненню високих результатів за мінімальних енергетичних затрат, допомагає зберегти психічне здоров'я і здійснювати оздоровлювальний уплив на оточення.

Для ефективного застосування психономічної техніки необхідно добре володіти закономірностями функціонування підсвідомості. Особливо важливо знати й розуміти дію механізму психологічного захисту для врахування його проявів у себе й оточенні. Єдиної думки психологів щодо ролі і функції цього явища в психічній організації людини немає. Але фахівець соціономічної сфери повинен знати, що являють собою різні форми психологічного захисту і враховувати їх прояви у себе і оточуючих людей. Основні з них − це *витіснення, подавлення; заперечення реальності; деперсоналізація; психічна безконтактність; сублімація; компенсація; регресія; заміщення; проекція; виміщення; інтроекція; ідентифікація; вербальне реформулювання;*

раціоналізація. Зупинимося коротко на характеристиці кожної з форм психологічного захисту.

Витіснення, подавлення – найбільш розповсюджена форма психологічного захисту, яка реалізується в активному усуненні із свідомості в несвідоме думок, почуттів, бажань, спогадів, які неприємні, тяжкі і загрозливі для їх носія. Витіснене продовжує діяти у вигляді позасвідомих чинників поведінки і може проявлятися у снах, мріях, помилках на письмі, помилках у мовленні, а інколи і втратою самовладання, зовнішньо невмотивованим несподіваним учинком.

Заперечення реальності – форма захисту від неприємностей шляхом відмови адекватно їх сприймати, бачити, чути, оцінювати як зовнішні реалії, що загрожують структурі „Я", викликають неспокій і тривогу.

Деперсоналізація – навмисне, штучне, досягнуте вольовим зусиллям позбавлення у своїй свідомості індивідуальності іншої людини. Забороняючи собі сприймати іншу людину як чуттєвий об'єкт, особа захищає себе від емоційних перевантажень. Деперсоналізація може сприяти бездушності, черствій, жорсткій поведінці людини.

Психічна безконтактність – нездатність, неспроможність людини вступати в емоційний контакт з іншими людьми. Причини можуть бути різні: образа, кривда, зневага, презирство, приниження, наруга, переслідування суб'єкта з боку інших людей, внаслідок чого суб'єкт вибудовує у своїй свідомості своєрідну психологічну завісу, відгороджується від інших людей, захищаючи себе в такий спосіб від потенційних психотравм. Психічна безконтактність звужує діапазон спілкування суб'єкта, частково позбавляє можливості бачити, розуміти, пізнавати інших людей.

Сублімація – задоволення або гальмування нереалізованих бажань шляхом компенсації іншою формою діяльності. Сублімація, як правило, має позитивний, прогресивний характер.

Компенсація – приховування суб'єктом власних недоліків, вад, хиб, неспроможності у певній сфері діяльності і гіпертрофоване проявлення бажаних рис, якостей, властивостей в інших сферах. Наприклад, керівник, якому складно дається управління закладом освіти, може компенсувати це посиленою громадською активністю.

Регресія – психозахисний механізм, суть якого полягає в тому, що суб'єкт прагне уникнути тривоги шляхом повернення до нижчих рівнів розвитку еротичного „Я". Реалізується проявом примітивних реакцій (штучна істерика, ненормативна лексика, сварка, крик і т. п.).

Заміщення – перенесення бажань і зв'язаних з ними дій з недоступного для суб'єкта бажаного об'єкта на інший. Заміщення, як правило, сприяє зниженню напруженості, розрядці психічної енергії, але не забезпечує повного досягнення бажаної мети.

Проекція − форма психологічного захисту, яка полягає у приписуванні іншим людям чи предметам певних рис, характеристик, моральних якостей, почуттів, бажань, властивостей, притаманних самому суб'єкту. Це дозволяє перенести причину власної тривоги, відповідальності на інших людей чи на обставини.

Виміщення − одна із форм проекції. Це несвідома розрядка нервових імпульсів чи почуттів у соціально безпечних умовах. У побуті це називається „зігнати злість" на комусь чи на чомусь, часто не на тому, хто її викликав, а на тому, хто потрапив під „гарячу" руку.

Інтроекція − приписування, привласнення суб'єктом якостей, рис інших людей. Включення в структуру „Я" цінностей і стандартів інших з метою нейтралізації їх як зовнішніх загроз власному „Я". Це форма психологічного захисту, протилежна проекції.

Ідентифікація − несвідоме перенесення суб'єктом на себе якостей, рис, почуттів, властивих іншій людині, з метою підвищення відчуття власної значущості. Викликається почуттям комплексу неповноцінності, неадекватності.

Вербальне реформулювання − витончена форма психологічного захисту, яка полягає у доборі слів для вираження мотивів, почуттів, відчуттів, поведінки на основі ідеального „Я". Застосовується, як правило, високоосвіченими людьми.

Раціоналізація − вид психологічного захисту, що проявляється у намаганні суб'єкта переконати інших людей у тому, що його поведінка, вчинок, дія є доцільною, раціональною, а значить і соціально й морально виправданою.

Корисним для працівника соціономічної сфери може бути психотерапевтичний прийом саморегуляції – *рефреймінг*. Суть прийому полягає у зміні контексту або смислу події. Перейменувавши, переоцінивши смисл ситуації, людина змінює свою емоційну реакцію. Розуміння того, що негативна поведінка в одних обставинах стає позитивною в іншій ситуації, є основою рефреймінгу контексту.

Фахівцеві соціономічної сфери, який прагне досконало оволодіти психотехнікою і психономічною технікою, корисно також ознайомитися з теоріями нейролінгвістичного програмування та гіпнозу

Еріксона. Не обов'язково ними володіти й застосовувати, але знати про них треба.

Працівник соціономічної сфери повинен добре володіти прийомами впливу не тільки на свідомість людини, а й на підсвідомість. Для прикладу, досвідчений управлінець не буде намагатися змінити підлеглого прямими вольовими зусиллями, бо це, як правило, не дає бажаних результатів, а іноді й викликає активну протидію і зворотній ефект. Домогтися удосконалення людини за своїм баченням можна шляхом сугестії, непомітного навіювання, цілеспрямованого психічного програмування. Для цього треба оволодіти психономічною технікою, яка при умілому застосуванні може дати відчутний ефект у поліпшенні якості спілкування, економії зусиль керівника і самопочутті підлеглих.

Посада фахівця соціономічної сфери належить до класу соціономічних професій типу взаємодії в форматі „людина − людина". Цей тип вимагає від фахівця особливих якостей, таких як небайдужість до людини, до проявів її почуттів, здатність швидко й точно відчувати, проникати у її внутрішній світ, постійно мати нормальне самопочуття й уміти створювати у відносинах з іншими людьми таку психологічну атмосферу, за якої б у них поліпшувався душевний стан, тобто фахівець соціономічної сфери має здійснювати благотворний, цілющий вплив на всіх суб'єктів співдіяльності.

Для прикладу, недосвідчений педагог, керуючись настановами тоталітарної педагогіки, імперативно, нав'язливо й тупо вимагає від студента безумовного виконання своєї волі. Зрозуміло, що в цьому випадку дія викликає активну протидію, спротив. Толковий педагог повинен мати у своєму арсеналі набір прийомів, які діють більше на підсвідомість, ніж на свідомість, і без особливих зусиль, не викликаючи невдоволення й роздратування студента, допомагають досягти очікуваних результатів. Наприклад, в індивідуальній бесіді студент наполегливо відстоює явно неправильні погляди на певне явище, предмет, дію, вчинок. Переконування, докази, посилання на логіку не дають бажаних наслідків. Тоді можна вдатися до малопомітного копіювання значної частини дій студента: мови, жестів, поз, рухів. Застосовувати цю манеру спілкування достатній час, щоб опонент, не фіксуючи цього у своїй свідомості, звик до неї. Далі – змінити вказані вище прийоми вербального й невербального спілкування на інші. Якщо студент машинально почав їх копіювати, значить мети досягнуто. Тепер предмет дискусії можна знову доводити до свідомості співбесідника з великою

ймовірністю, що він сприйме доказуване правильно. Підсвідомість студента практично непомітно для нього „допомагає" викладачеві домогтися бажаного результату без насилля, додаткових нервових затрат і втрати авторитету в очах студента.

В окремих випадках, досягнувши синхронізації дій студента з діями викладача, і переконавшись, що студент готовий до сприймання навіюваного йому, можна йти далі – „подавати команду": „Я знаю, що Ви обов'язково врахуєте і виконаєте мою вимогу. Я переконаний, що таке чинити Ви більше не будете. Я твердо вірю, що при наступній зустрічі Ви обов'язково виправите допущені недоліки".

Уміння фахівця соціономічної сфери застосовувати доцільні у кожній конкретній ситуації психономічні прийоми значно полегшує шлях до досягнення поставленої мети, економить психофізичний ресурс суб'єктів, здійснює благотворний, психотерапевтичний вплив на них.

Однією з важливих умов опірності психофізичному вигоранню є позиція позитивного ставлення до життя. Відомий французький філософ-гуманіст Мішель Монтень зауважував, що : «Людина страждає не стільки від того, що відбувається, скільки від того, як вона оцінює те, що відбувається».

Отже, фахівець соціономічної сфери повинен володіти вмінням виробляти в собі позитивне світосприйняття, позитивно ставитися до навколишнього світу. Треба турбуватися про задоволення своїх потреб і з цією метою спокійно, зважено, без паніки вживати відповідні заходи. Не можна піддаватися смутку, пройматися зневірою, думати про поразку, коли для цього немає вагомих підстав.

Ні в якому разі не можна піддаватися почуттям заздрісності. Ніколи не слід мстити своїм ворогам. Наша ненависть не завдає їм ніякої шкоди, а нас вимотує, підриває здоров'я і врешті-решт скорочує життя. Бажаючи відомстити комусь, ми передусім шкодимо собі. Окрім того, хтось із мудреців слушно зауважив: «Зібравшись комусь мстити, заготов дві домовини; одну – для себе».

Якщо ми хочемо жити спокійно й уникнути проблем психосоматичного вигорання, концентруймо увагу на хорошому і не звертаймо уваги на погане.

Використана література

Аниситов В. В.–Грохольская О. Г.–Никандров Н. Д. (2007): *Обшие основы педагогіки*. учеб. для вузов. 2-е узд., Просвещение, Москва.

Біліченко П., Зайцева О., Зенченко Т. та ін. (2017): *Менеджмент української освіти в контексті євроінтеграції*: (Монографія).; за заг. ред. Г. Луценка., видавець Чабаненко Ю. А, Черкаси.

Кузьмінський А. І. (2005): *Педагогіка вищої школи*: Навч. посіб., Знання, Київ.

Кузьмінський А. І. (2009): *Розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи в умовах неперервної полікультурної освіти*. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, Черкаси.

Столяренко Л. Д. (2007): *Психология управления* : учебное пособие. Изд. 4-е., Феникс, Ростов н /Д.

Яценко Т. С. (1993): *Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями*: Книга для вчителя. Освіта, Київ.

ПРО ПОЕМУ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА *«СОН»* ІНАКШЕ

Лебович Вікторія

Будапештський унівреситет
імені Лоранда Етвеша,
Кафедра української філології,
leboviki@gmail.com

Abstract

Canvas e-learning is a contemporary learning management system framework which makes teaching and learning easier and more effective using new digital technologies of the 21st century. The aim of the article is to present its potential in teaching and learning Ukrainian literature of the 19th century in a creative, non-traditional way.

Key words: *Taras Shevchenko, narrative poem "Dream", political satire, teaching literature, Canvas e-learning.*

Анотація

Сучасна інформаційна системна програма Canvas e-learning дозволяє підвищити ефективність педагогічної діяльності шляхом використання сучасних цифрових технологій. У статті наводиться зразок використання Canvas e-learning при викладанні курсу української літератури XIX століття на прикладі сатиричної поеми Тараса Шавченко «Сон» за допомогою творчих, нетрадиційних завдань.

Ключові слова: *Тарас Шевченко, поема «Сон», політична сатира, викладання літератури, Canvas e-learning.*

У Будапештському університеті ім. Лоранда Етвеша розповсюджується використання сучасної інформаційної системної програми Canvas e-learning, метою якої є підвищення ефективності педагогічної діяльності викладачів в умовах розвитку сучасних інформаційних технологій та застосування нових методологічних рішень.

Інформаційна системна програма Canvas e-learning забезпечує викладачам різноманітні можливості, починаючи від розробки і внесення найрізноманітнішого навчального матеріалу в систему (що вимагає від викладачів неабияких зусиль та багато часу) і закінчуючи його використанням в інтерактивній формі спілкування зі студентами.

Дозвольте запропонувати Вашій увазі можливе використання інформаційної системної програми Canvas e-learning при викладанні курсу української літератури XIX століття на прикладі сатиричної поеми Тараса Шавченко *«Сон»*. Запропоновані в статті завдання є лише ілюстрацією, їх можна змінювати, урізноманітнювати та доповнювати в залежності від навчального матеріалу, методологічних рішень, мети викладача, попереднього або наступного матеріалу тощо.

Заняття в Будапештському університеті ім. Лоранда Етвеша майже з кожного предмету протягом семестру проводяться один раз на тиждень. А це означає, що у викладача в розпорядженні 14 або 15 тижнів, і часто це не завжди виявляється достатнім. Інформаційна

системна програма Canvas e-learning надає можливість забезпечити майже повсякденні заняття українською літературою.

Виголосивши домашнє завдання – познайомитися із першою політичною сатирою української літератури XIX століття, – на прочитання твору можна дати студентам 2 дні, але відразу повідомити про необхідність виконання першого завдання вже під час читання тексту. У наведених у статті завданнях в деяких випадках курсивом подаємо варіанти очікуваних від студентів можливих відповідей.

1. Завдання

Де відбуваються події комедії *«Сон»*? Заповніть таблицю за зразком.

Україна		*Сибір*		Петербург	
місто	*царські палати*	*місто*	*пам'ятник Фальконе*	*місто*	*царські палати*

Метою виконання цього завдання є досягнення більш уважного прочитання тексту, виявлення структури твору вже під час ознайомлення із ним. На третій день можна запропонувати студентам завдання на аудіювання.

2. Завдання

Послухайте текст про історію написання твору та виконайте тест за зразком!

З історії створення поеми

Поема Тараса Шевченка *«Сон (Комедія)»* читачам відома за автографом, датованим 8 липня 1844 року у Санкт-Петербурзі. Первісний автограф твору не відомий. Перебуваючи у Києві у квітні або червні 1846 року, Шевченко переписав поему з невідомого автографа до рукописної збірки «Три літа» і під час переписування зробив чимало виправлень. А на початку 1847 року в селі Седневі поет зробив виправлення чорнилом і олівцем у 148, 261, 415, 544, 560, 566-му рядках. Ось так поема набула остаточного вигляду.

До арешту Шевченка, тобто до 5 квітня 1847 року, поема поширювалася в рукописних списках, зокрема, в колі кирило-мефодіївців та близьких до них осіб. Під час арешту кирило-мефодіївців списки поеми відібрано у В. М. Білозерського та М. І. Костомарова. На до-

питі у III відділі В. М. Білозерському поставили запитання: «Вам ли принадлежат тетрадки с малороссийскими стихотворениями, между которыми находится и *«Сон»* – самое наглое сочинение Шевченко?..» А М. І. Костомарова запитали: «Для чего вы хранили у себя написанные на нескольких листочках стихотворения возмутительного содержания, даже *«Сон»*, сочинение Шевченко, исполненное самых наглых и дерзких описаний высочайшего дома...» Вирок про заслання Тараса Шевченко Микола І. підписав 9 червня 1847 року.

Авторський підзаголовок – *Комедія* – вказує на жанрово-стилістичне спрямування твору. Жанр поеми визначено як «комедію» за взірцем жанру «*Божественної комедії»* Данте, перша частина якої вийшла 1842 року в російському перекладі. Загалом жанровий спектр твору набагато ширший. Це сатирична поема з елементами гротеску, мотивами трагедійності, історіософсько-політична за проблематикою (Шевченко,2003).

Зразок:

1. Існує _____*А*_____ автографів поеми Сон.
   а. невідомо скільки б. п’ять
   в. безліч
2. Перший автограф виник _____*Б*_____.
   а. пізніше 1847 року б. раніше 1846 року
   в. у 1844 році
3. Ідея написання твору можливо виникла в автора _____*В*_____.
   а. у дитинстві б. на засланні
   в. вже у 1842 році
4. Текст поеми, який ми зараз читаємо, _____А_____.
   а. був остаточно завершений у Седневі б. неповний
   в. Шевченко ніколи не виправляв
5. Поему Сон назвали «самым наглым» твором _____*В*_____.
   а. кирило-мефодіївці б. Білозерський і Костомаров
   в. у III відділі

У тексті, призначеному для аудіювання, увага приділяється проблематиці автографів, творчому процесу написання поеми та трагічним наслідкам її появи у житті Тараса Шевченка. В системі Canvas e-learning є можливість зафіксувати, скільки разів студент може прослухати текст у залежності від мети викладача. Наприклад, перед ви-

конанням та відправленням рішень викладачеві студент може послухати його двічі, а після завершення завдання – може ще послухати декілька або навіть необмежену кількість разів. Через день можна повторити перевірку засвоєння матеріалу про історію написання поеми *«Сон»* за допомогою невеличкого завдання-квізу. У випадку завдань такого типу система автоматично перевіряє їх виконання, а результат бачить і студент, і викладач.

3. Завдання

Заповніть таблицю за зразком. Що саме відбулося в цей час?

1.		1842 рік
2.		8 липня 1844 року
3.		квітень/червень 1846 року
4.		початок 1847 року
5.		5 квітня 1847 року
Зразок:	Вирок царя	9 червня 1947 року

Наступне завдання дає можливість студентам познайомитися із важливими дійовими особами поеми Шевченка «Сон», яких автор у творі не називає.

4. Завдання

Про кого це написав Шевченко? Поєднайте клітини за зразком.

Петро I. (1672–1725)	А *вторая* доканала / Вдову сиротину.
Микола I. (1796–1855)	І в темній темниці/ Мене, вольного гетьмана, / Голодом замучив/ У кайданах.
Катерина II. (1729–1796)	Мов опеньок засушений, (...) / Та ще, на лихо, сердешне / Хита головою.
Павло Полуботок (1660–1724)	Це той *первий,* що розпинав / Нашу Україну
Олександра Федорівна (Шарлотта Пруська) (1798–1860)	Та одутий, аж посинів, / Похмілля прокляте / Його мучило

Позначте на часовій лінії, хто коли жив протягом цих двох століть. У кого з цих людей була можливіть особисто зустрітися?

1660 1860

_____

Після виконання завдання варто запропонувати студентам попрацювати з інтернетом і зібрати інформацію про зазначені історичні постаті, зокрема про їх роль в історії України. Причому зробити це таким чином, щоб кожний студент збирав інформацію лише про одного з персонажів, готуючись таким чином до наступного заняття.

Ближче до наступного заняття надсилаємо студентам завдання, що потребують вже конкретної роботи із текстом, але спочатку на п'ятий день – невеличке, нетрадиційне, але творче завдання, після якого пропонуємо текст для читання.

5. Завдання

Намалюйте те, що описано в наступних рядках:

У долині, мов у ямі,
На багнищі город мріє;
Над ним хмарою чорніє
Туман тяжкий...

Що нагадує Ваш малюнок? _____ *Могилу*._____

6. Завдання

Прочитайте інформацію про «петербурзький текст».

Уведений у науковий колообіг В. М. Топоровим після виходу його праці «*Петербурзький текст російської літератури»* у 1990-х роках став позначати певні архітектурні, історичні, кліматичні, ландшафтні прикмети імперської столиці у літературних творах. Причому численні описи міста у переважній більшості художніх текстів постають не віддзеркаленням його образу як такого, а радше в символічній площині. Вони розшифровують, декодують, пояснюють психологію героя, подієвий план твору і т. ін. (Малиновський 2017). Ю. Барабаш писав: «"Петербурзький текст" створювався не тільки в самому Петербурзі, однією з його складових був "погляд збоку", погляд не-петербуржця, і, слід зазначити, не обов'язково москвича, а спостерігача інонаціонального» (Бара-

баш 2013, 107). Так, наприклад, «у Шевченка можна простежити лінію негативного ставлення до «чужого», «ворожого» Петербурга, що постає «страшним сном, містом-упирем, побудованим на крові й трупах, трясовиною, засипаною кістками тисяч і тисяч козаків» (Барабаш 2013, 115).

До цього тексту теж можна розробити різні завдання, наприклад, попросити дати коротенькі відповіді на запитання, або сформулювати твердження, про які студенти повинні вирішити, правильні вони чи ні. Крім того, інформація про «петербурзький текст» також може слугувати безпосередній підготовці до аналізу твору. Саме з цією метою можна у системі Canvas e-learning розподілити наступні п'ять тем порівну між студентами.

7. Завдання

Працюємо з текстом сатиричної поеми Тараса Шевченка *«Сон»*.

а. Знайдіть та проаналізуйте елементи «петербурзького тексту» у поемі *«Сон»*.

б. Прочитайте визначення прикметників *дивний* та *чудний* у «*Великому тлумачному словнику сучасної української мови»*. Знайдіть цитати у поемі із словами, утвореними від коренів *див-* та *чуд-* та з'ясуйте, в якому значенні використовує їх поет.

Дивний – «1. Який викликає подив. // Незвичайний, якими-небудь якостями; чудний, незрозумілий. // Який не має подібних собі; рідкісний, кумедний. 2. Дуже гарний; чудовий, чарівний» (Великий тлумачний словник 2001, 220).

Чудний – «1. Який викликає здивування; дивний. 2. Який викликає сміх; смішний. 3. рідко. Те саме, що чудесний (тобто: прекрасний, чарівний, принадний» (Великий тлумачний словник 2001, 1384–1385).

в. Знайдіть у творі цитати з іменником *рай*. В якому значенні використовує його поет?

г. Політична сатира *«Сон»* побудована на контрасті. Наведіть та проаналізуйте приклади з твору.

д. Подивітся на «комічні мапи» Європи та прослідкуйте за паралеллю між сценою «генерального мордобитія» та останньою сценою твору.

http://www.jgypk.hu/jelkepter/author/jelkepter/page/25/

Попередній збір такої інформації забезпечить можливість залучити усіх студентів до цікавої, творчої дискусії на заняттях і призведе до глибокого розуміння поеми Шевченка *«Сон»*.

На завершення із метою розвитку письма можна студентам в якості домашнього завдання запропонувати написати невеличкий твір.

8. Завдання

Напишіть твір на 100–150 слів, використовуючи наведену нижче інформацію на одну з наступних тем:

а. «Запис у щоденнику царя Миколи I про Тараса Шевченка та його поему Сон»

- «Положим, он имел причины быть мною недовольным и ненавидеть меня, но ее-то за что?»
- вирок царя 9 червня 1947 року
- «під найсуворіший нагляд і з забороною писати й малювати»
- Оренбурзький окремий корпус.

б. Петербург очима українця.

- місто
- зустріч із земляком
- зустріч із Петром I

Найбільша перевага системи Canvas e-learning полягає в тому, що в період між заняттями викладач може підтримувати постійну увагу студентів до твору або будь-якого іншого навчального матеріалу, надсилаючи їм коротші або грунтовніші завдання майже щодня. А це вимагає від студентів поглибленного та й неодноразового прочитання тексту. Розвиток навичок аудіювання, читання та письма студентів Будапештського університету ім. Лоранда Етвеша, для яких українська мова не є рідною, дозволить також поглибити знання з української мови поряд із вивченням української літератури.

Використана література

Барабаш Ю.(2013): *Підтексти «Петербузького тексту (-их; ів)». Не відверну лиця (Штрихи до літературної автобіографії)*. Темпора, Київ, С. 105–119.

Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел (2001): Ірпінь: ВТФ «Перун», Київ.

Малиновський А. Т. (2017): *Шевченків «Художник» в «аполлонівській» оптиці*

Петербурзького тексту: генеза, семантика, Типологія, структура. Вісник ОНУ. Сер.: Філологія. Т. 22, вип. 1(15). [Електронний ресурс]: https://bit.ly/2BeOB8Z

Шевченко Т. (2003): *Зібрання творів*: У 6 т., Т. 1, Поезія 1837–1847. Київ, С. 699–706. [Електронний ресурс]: http://litopys.org.ua/shevchenko/shev128.htm

[Електронний ресурс]: http://www.jgypk.hu/jelkepter/author/jelkepter/page/25/

ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНІКИ

Маргітич Маріанна

Закарпатський угорський інститут ім. Ф.Ракоці ІІ
кафедра педагогіки та психології
masa@kmf.uz.ua

Abstract

The article considers ways of applying modern Internet technologies for modernization of psychological and methodical support of educational process on the basis of research project "Educational environment of foreign Ukrainian educational institutions". The block of psycho-pedagogical counseling is presented as a component of the diagnostic-conceptual stage of an experiment on modeling of the educational environment. The author emphasizes that realization of the tasks of the project should open new ways of approximation of the educational system of Ukraine to European standards, and use of Internet technologies for realization of tasks of development of psychological service will allow to provide access to services in the field of psychology and social work not only in Ukraine, but also abroad.

Key words: *Innovative technologies, Multimedia lesson, Multimedia technologies, Presentation, Computer Science, Computer, The activity of the teacher*

Анотація

У статті розглядаються шляхи застосування сучасних Інтернет-технологій для модернізації психологічної та методичної підтримки навчально-виховного процесу на базі науково-дослідного проекту «Освітнє середовище закордонних українських навчальних закладів». Блок психолого-педагогічного консультування представлений як складова діагностично-концептуального етапу проведення експерименту з моделювання освітнього середовища. Автор наголошує, що реалізація завдань проекту має відкрити нові шляхи наближення системи освіти України до європейських стандартів, а використання Інтернет-технологій для реалізації завдань розвитку психологічної служби дасть змогу забезпечити доступність послуг у сфері психології і соціальної роботи не лише в Україні, а й за її межами.

Ключові слова: *Інноваційні технології, мультимедійний урок, мультимедійні технології, презентація, інформатика, комп'ютер, діяльність вчителя*

XXI століття – час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, в якому якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення.

Комп'ютери стрімко увійшли в різноманітні сфери повсякденної діяльності суспільства, тому широке запровадження комп'ютерної техніки у процесі навчання є важливим завданням педагогів (Позакласний час 2012, № 21/22, 115–126).

Інформатика загалом має модернізуючий вплив на всі сфери суспільного життя, але сфера навчання і виховання особливі в цьому відношенні (Вивчаємо українську мову та літературу 2015, №33, 1–8.) Якщо технологію будь-якого виробничого процесу можна виконати (і повторити) в усіх деталях, то в навчально-виховному процесі зробити це неможливо, а тому особливо актуальним є питання відбору інформації і правильного та вчасного її подання, що дозволяє пожвавити

процес навчання, надати йому динамізму, гнучкості, посилити його прикладну спрямованість (Українознавство 2010, № 4, 190–193).

Досвід переконує, що комп'ютер сприяє не тільки розвитку самостійності, творчих здібностей учнів, його застосування дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг, зробити урок більш наочним і цікавим. Комп'ютер забезпечує активізацію діяльності вчителя та учнів на уроці, сприяє здійсненню диференціації та індивідуалізації навчання, розвитку спеціальної або загальної обдарованості, формуванню знань, посилює міжпредметні зв'язки. Все це дає можливість покращити якість навчання.

Перед тим, як розпочати роботу з комплексного застосування інформаційних технологій, було проведено дослідження ефективності використання мультимедійного супроводу навчальних занять з української мови та літератури. Виявилося, що рівень сприйняття інформації учнями зріс майже вдвічі.

З метою визначення ефективності оптимального використання ІКТ було також спробовано три інструменти інформатизації навчальних занять: навчально-комп'ютерний комплекс (кабінет інформатики), мультимедійний клас та предметний кабінет української мови та літератури. Аналіз було здійснено за кількома показниками.

Використання інформаційних технологій на уроках української мови та літератури може відбуватися різними способами, це залежить від низки факторів, найважливішими з яких вважаємо такі: потреби конкретного уроку, рівня володіння різними програмами та наявністю сертифікованих програм у системі середньої загальної освіти. Серед зазначених технологій використовуємо такі їх види:

- інформаційні технології;
- електронні підручники;
- окремі типи файлів (зображення, відео-, аудіо-, анімації);
- розроблені авторські уроки (інтеграція різних об'єктів в один формат-презентації, web-сторінки).

Експерти з маркетингу ще до появи технології мультимедіа за результатами численних експериментів виявили залежність між способом засвоєння матеріалу і здатністю відтворити здобуті знання через певний час. Найефективнішу дію на людину здійснює та інформація, яка впливає на кілька органів чуття, вона засвоюється тим краще і міцніше, чим більше видів сприймання активізовано. Отже, очевидною є та роль, яка відводиться мультимедійним засобам навчання,

що виникли з появою потужних багатофункціональних комп'ютерів, розвинених комп'ютерних систем навчання. Ще Я. А. Коменський у праці "Велика дидактика" писав:"...Все, що тільки можна, давати для сприймання чуттям, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне дотикові – через дотик. Якщо будь-які предмети можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу сприймаються кількома чуттями...".

Дидактичні можливості мультимедійних засобів навчання, що використовуються на уроках української мови та літератури, можна стисло визначити так:

- посилення мотивації навчання;
- активізація навчальної діяльності учнів, посилення їх ролі як суб'єкта навчання діяльності (можливість обирати послідовність вивчення матеріалу, визначення міри і характеру допомоги та ін.);
- індивідуалізація процесу навчання, використання основних і допоміжних навчальних впливів, розширення меж самостійної діяльності школярів;
- урізноманітнення форм подання інформації;
- урізноманітнення типів навчальних завдань;
- створення навчального середовища, яке забезпечує "занурення" учня в уявний світ, у певні соціальні і виробничі ситуації;
- постійне застосування ігрових прийомів;
- забезпечення негайного зворотного зв'язку, можливість рефлексії;
- можливість відтворення фрагмента учбової діяльності (*Фінансовий контроль* 2015, №3, 42–47).

Запам'ятовування інформації відбувається таким чином: якщо сприймається лише слухова інформація, то засвоюється 20% матеріалу; якщо інформація отримується лише за допомогою зору, то запам'ятовується до 30% матеріалу. За умови комбінованого поєднання слухового та зорового каналів інформації людина спроможна швидко засвоїти до 60% отриманої інформації. Таким чином, використання мультимедіа сприяє кращому вивченню навчальної інформації на уроках.

Створення та використання презентацій у процесі вивчення української мови і літератури дозволяє визначити низку факторів, які впливають на ефективність навчально-виховного процесу:

- зростання впливу виступу на аудиторію, оскільки значний обсяг інформації сприймається зоровими та слуховими рецепторами одночасно;
- полегшення розуміння і сприйняття поданого матеріалу;
- запам'ятовування навчального матеріалу на значний період;
- збільшення психологічної вірогідності прийняття правильних висновків, суджень, узагальнень;
- скорочення часу на розкриття проблеми.

Компонування матеріалу програми в цьому випадку слугує своєрідною формою опорного конспекту. Варто зазначити також, що учні під час підготовки домашнього завдання часто використовують презентацію, вважаючи, що вона більш зрозуміла й логічна.

Мультимедійні уроки, зазвичай, будуються за такою структурою:

1. Мотивація уроку – короткий вступний матеріал. Часто під час мотивації створюється проблемна ситуація за допомогою проблемного запитання.

2. Оголошення теми та очікуваних результатів уроку.

3. Основна частина уроку – опанування навчальним матеріалом уроку: робота з поняттями, невеликими текстовими фрагментами, що містять навчальну інформацію, відеосюжетами, аудіозаписами, фотодокументами, таблицями, схемами (виклад необхідної інформації з теми у вигляді слайдів).

Мультимедійні технології дозволяють подати учням набагато більше інформації, ніж на уроці без використання комп'ютера.

Основна частина уроку може включати і проведення невеликої навчальної дискусії, роботу в групах, творчий звіт з виконання індивідуального завдання. Звісно, використовуються і традиційні форми роботи та методи і прийоми навчання.

4. Підбиття підсумків уроку включає рефлексію почуттів (наприклад, що сподобалося на уроці найбільше), способів діяльності учнів (для прикладу, чи раціональними були види діяльності, завдання, що використовувалися під час заняття) та відтворення учнями основних понять уроку з демонстрацією слайдів з текстовими фрагментами.

Може виникнути питання – а чи не є використання мультимедійних технологій даниною сучасності, адже такі етапи можна запланувати і для звичайного уроку? (Вивчаємо українську мову та літературу 2015, № 10/11, 2–12). Однак, уже перший досвід використання мультимедійних технологій свідчить, що їх упровадження підвищує

ефективність засвоєння матеріалу, інтенсифікує процес навчання, стимулює інтерес учнів як до знань, так і до процесу їх отримання.

Мультимедійний урок дає можливість комбінувати на одному занятті велику кількість цікавих завдань, залучаючи все більше учнів до активної роботи. Іноді створюємо презентації разом з учнями, пояснюючи, який результат є очікуваним, але обов'язково враховуємо їхню думку.

Інноваційні технології поширюють своє значення, адже свідоме ставлення до мови починається із проникнення в її лексичне багатство. Оскільки слово – найактивніша одиниця мовлення, то вивченню лексеми слід приділяти належну увагу на всіх освітніх рівнях. Достатній лексичний запас і свідоме його розуміння – одна з умов вільного володіння усним і писемним мовленням, що є фундаментальною основою розвитку навчально-пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку не лише на уроках мови, а й у процесі вивчення всіх інших предметів початкової ланки освіти.

Використана література

Інтернет у нашому житті. *Позакласний час.* 2012. № 21/22. С. 115–126.

Інтернет, хмари та сучасний учитель. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2015. – № 33. – рубрика-вкладка 1–8.

Матат, Дарина. Нові технології: *веб-квест Освіта України*. – 2014. – № 23 (23 черв.). – С. 10.

Михайлюк О.Р. Комп'ютерно-орієнтовані й телекомунікаційні технології на уроках мови та літератури. *Вивчаємо українську мову та літературу*. – 2015. – № 10/11. – С. 2–12.

Нікіфорова, Інна. Новітні інформаційні технології: повсякденність чи недосяжна мрія українського школяра? *Фінансовий контроль*. – 2015. – № 3. – С. 42–47.

"Поява" вчителя в Інтернеті. Перші поняття. *Вивчаємо українську мову та літературу.* – 2015. – № 30. – рубрика-вкладка 1–7.

Таровська О. Модернізація психолого-педагогічної підтримки навчально-виховного процесу за допомогою Інтернет-технологій. *Українознавство*. – 2010. – № 4. – С. 190–193.

TKO1114

Márton Sára

Nyíregyházi Egyetem
Alkalmazott Humántudományok Intézete
Pedagógia és Andragógia Intézeti Tanszék
marton.sara@nye.hu

Abstract

This paper will sum up experiences of community pedagogy practice at University of Nyíregyháza. This practice enables students to gain varied experiences during lessons for primary school children as well as in areas of activity-design, organisation, leadership and community-building in extracurricular activities. Teacher candidates record their duties and experiences gained during the practice in the class register.
Key words: *community pedagogy practice, teacher competence, workshop, reflective diary.*

Absztrakt

A tanulmány a Magyarországon 2013-ban bevezetett osztatlan tanárképzés pedagógiai, pszichológiai felkészítésének részét képező közösségi pedagógiai gyakorlat Nyíregyházi Egyetemen történő megvalósulását összegzi. Ezen gyakorlat sokoldalú élmény- és tapasztalatszerzést tesz lehetővé az általános iskolai korosztállyal végzett tanórán és iskolán kívüli szabadidős tevékenységek programkészítési, szervezési, vezetési, közösségépítési területein. A tanárjelölt a gyakorlat során végzett különböző tevékenységeit, szerzett tapasztalatait naplóban dokumentálja, és a kapcsolódó szemináriumon prezentáció formájában beszámol azokról. E fenti megállapításokat szem előtt tartva kitérünk a gyakorlat változatos helyszíneire, a gyakorlat szervezésének kérdéseire, a teljesítés feltételeire, a hallgatói reflexiók összegzésére, a gyakorlat értékelésére. Bemutatásra kerül az osztatlan tanárképzés gyakorlati képzési naplója és ennek részét képező közösségi pedagógiai gyakorlat leírása.
Kulcsszavak: *közösségi pedagógiai gyakorlat, tanári kompetencia, reflektív napló.*

Bevezetés

2013 szeptemberében Magyarországon a Bologna-rendszerű osztott tanárképzés mellett megjelent az osztatlan tanárképzés, melyet a 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet szabályoz. E rendelet szól a tanári felkészítés közös, valamint az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről és előírja a tanárképzésben résztvevő hallgatók számára a közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítését. Ezen gyakorlat célja, hogy találkozzanak a gyermekek valóságával és tapasztalati úton tanuljanak róluk, és tanuljanak együtt az érintettekkel. Így a tanárjelöltek releváns és felelősségteljes pedagógiai tevékenységet végeznek, mely keretében tapasztalatot szereznek a pedagógiai helyzetek és a nevelői szerep komplexitásáról, miközben megélik a problémamegoldó és együttműködő reflektív szakember szerepét. A pedagógiai tapasztalatszerzés ezáltal a közösségben és közösségért végzett tevékenység alapjává válik a hallgatók tanulási folyamatában, kialakítja az átéltekre való tudatos reflexió képességét, tudatosítja és feltárja a saját

pedagógiai nézeteket a közösségfejlesztés területén[1]. Ezen rendelet megjelenését követően a Nyíregyházi Főiskola Tanárképző Intézetében a tanárképzés új struktúrájának megfelelően elkészültek az egyes szakok, továbbá a tanári felkészítés mintatantervei és tantárgyleírásai, így a közösségi pedagógiai gyakorlat tantárgyleírása is, fókuszba állítva a tanári kompetenciák (tudás, képesség, attitűd) fejlesztésének lehetőségét e gyakorlat által. Ennek megfelelően megfogalmazásra került, hogy a tanárjelöltek *ismerik* a csoport, a csoportfejlődés és a közösségek pszichológiai, szociológiai és kulturális sajátosságait, a közösség kialakítását, fejlesztését elősegítő pedagógiai módszereket. *Képesek* a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és egészséges működését. Alkalmazzák az együttműködést támogató, motiváló módszereket a szabadidős tevékenységek során. A tanárjelöltek *attitűdjét* jellemzi a demokratikus gondolkodásra és magatartásra való nyitottság, tudatosan törekszenek az értékek sokféleségének elfogadására, nyitottak mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására. A tanárjelöltek a közösségi pedagógiai gyakorlatukat önállóan végzik mentor/segítő útmutatásai alapján.[2] A jelen tanulmány címét jelző TKO1114 e fenti gyakorlat intézményi kódját jelöli.

Kiindulási alapok

A közösségi pedagógiai gyakorlat az intézményi tanárképzés pedagógiai felkészítésének integráns részét képezi, mint tapasztalati tanulási forma jelenik meg, érzékenyítve tanárjelöltjeinket azokra a társadalmi, gazdasági változások következtében fellépő szociális, kulturális, az oktatás terén megnyilvánuló nehézségekre, melyek az észak-alföldi és észak-magyarországi régióban tapasztalhatók.

Közösségi pedagógiai gyakorlatunk elméleti alapjait a John Dewey által képviselt *pragmatista pedagógiai irányzat* tapasztalatokra, cselekvésekre épülő tanulásából (learning by doing) eredeztetjük, mely szerint a tapasztalat jó lehetőséget biztosít az elmélet gyakorlatban történő kipróbálására. A cselekvésbe ágyazott tanulást valóságos életproblémák stimulálják, egy-egy probléma megoldásának igénye, szükségessége (Márton 2012). A közösségi pedagógiai gyakorlat, mint tapasztalati tanulás terepen végzett

[1] 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet 2. sz. melléklet 2.2b pontja.
[2] Nyíregyházi Főiskola Közösségi pedagógiai gyakorlat tantárgyleírás 2013, Nyíregyházi Egyetem Közösségi pedagógiai gyakorlat tantárgyleírás 2018.

munka keretében valósul meg, az elvégzett feladatokat, folyamatokat reflexiók kísérik felkészítve ezáltal a tanárjelölteket a reflektív gondolkodásra, a reflektív résztvevő szerepre, a problémamegoldó és konstruktív együttműködésre, mely a tanárképzésnek, mint a tanárrá válás bevezető, alapozó szakaszának is kiemelt feladata.

A közösségi pedagógiai gyakorlatnak további kitüntetett szerepe van egyrészt az *én-hatékonyság,* másrészt az *attitűdformálás* területén (Czető–Mészáros 2015). Az én-hatékonyság az egyén saját kompetenciáiról alkotott nézetei és hite, mely előrevetíti az emberek motivációját és célkitűzéseit. Így ha a tanárjelölt számára biztosított, hogy a tapasztalati úton történő tanulással sikert érhet el, az megszilárdíthatja a saját tevékenységéről alkotott hitét és aktív részvételre motiválja, míg a kudarcélmények, a sikertelenségek elkerülő viselkedéshez vezetnek. Így a gyakorlat előkészítése, szervezése során körültekintően szükséges eljárni, szinte egyénre szabott helyszínek, feladatok kiválasztásában segíteni a tanárjelöltet, hogy minél inkább én-hatékonyságáról meggyőződve élje meg/át gyakorlatát. Az attitűdformálás elsősorban a tanári szerepről alkotott nézetek alakításában is meghatározó lehet. A közösségi pedagógiai gyakorlat megadja annak lehetőségét, hogy a tanárjelölt a valós, különböző terepeken (szervezetekben, intézményekben) olyan helyzetekkel találkozzon, melyek eltérnek az ő korábbi, hosszú évek alatt megélt iskolai élményeitől, és a tanulás társas, szociális jellege hangsúlyozódjék.

A közösségi pedagógiai gyakorlat nem utolsó sorban jól illeszkedik a *tanári kompetenciákhoz*, kiemelten a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területen, hiszen a végzett tanárnak rendelkeznie kell alapvető tudással a társadalmi és csoportközi folyamatokról, az enkulturációról, a multikulturalizmusról, a csoportfejlődés és a közösségek különböző sajátosságairól. Képesnek kell lennie értelmezni és a tanulók érdekében felhasználni azokat a társadalmi-kulturális jelenségeket, amelyek befolyásolják a tanulók esélyeit, iskolai, illetve iskolán kívüli életét. Ennek érdekében elkötelezett az alapvető demokratikus értékek iránt, szociális érzékenység, segítőkészség jellemzi. Előítéletektől mentesen végzi munkáját, igyekszik az inklúzió szemléletét magáévá tenni. Az iskola világában tudatosan törekszik az értékek sokféleségének elfogadására, nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására, különös tekintettel az etnikumokra és nemzetiségekre. Törekszik a fiatalok világáról minél több ismeretet szerezni, tiszteli különbözőségeiket és jogaikat.

További kiindulási alapot jelentett a közösségi pedagógiai gyakorlathoz a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről[3], mely elsőként írta elő a 2016 májusában érettségi vizsgát tett középiskolás tanulók számára az 50 órás *közösségi szolgálatot*. A köznevelési intézmények ezen közösségi szolgálatuk kialakításához megismerték a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium e téren végzett több évre visszatekintő gyakorlatát. A nyíregyházi felsőoktatási intézmény elsősorban Velkey Balázs igazgatóhelyettes *A középiskolai közösségi szolgálat tapasztalatai* című szakdolgozatát ismerte meg, mely a pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szak keretén belül készült a tanulmány szerzőjének témavezetésével.

Közösségi pedagógiai gyakorlat a Nyíregyházi Egyetemen

A közösségi pedagógiai gyakorlat az egyetem *Bessenyei György Pedagógusképző Központja* (BGYPK) által *koordinált*, a tanári felkészítés *mintatantervébe* a 9. félévre *illesztett*, 2 kreditet jelentő tevékenység, melynek tantárgyfelelőse van. A gyakorlat rövid leírása, tartalmi elemei, időkerete, a befogadó nyilatkozat, az értékelések helyet kapnak a *gyakorlati képzési napló*ban[4]. A *tantárgyfelelős* és a *hallgatók javaslata* alapján együttműködési megállapodást köt a BGYPK különböző szervezetekkel, iskolákkal, intézményekkel – számuk jelenleg 31 – , ahol a gyakorlat teljesíthető. Ezen *gyakorlati helyszínek* listája a központ honlapján elérhető és az igényeknek megfelelően folyamatosan frissíthető, aktualizálható. A gyakorlati helyekkel kapcsolatban elvárás, hogy általános iskolás korosztállyal, lehetőség szerint 10–14 éves gyerekekkel legyen lehetősége a tanárjelöltnek foglalkoznia, legyen az intézményben, szervezetben a tanárjelölt hallgató tevékenységét támogató, segítő személy. Elsősorban iskolák, közművelődési intézmények, egyházi közösségek, sport-, civil és non-profit szervezetek, alapítványok alkotják partnereinket egyrészt Nyíregyházán, másrészt Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, illetve azokban a megyékben, ahonnan a hallgatóink nagyobb létszámban érkeznek, így az észak-alföldi és északmagyarországi régióból. A gyakorlat képzésben betöltött szerepe, helye, követelményei komoly elvárásoknak felelnek meg, melyek elfogadtatása az intézmény egésze felé kiemelt feladat is egyben. A gyakorlat *teljesítése* a 6. félév után javasolt intézményünkben egyrészt szünidőben, másrészt a tanulmányokat kísérően a szorgalmi időszakban. Időtartama szünidőben

[3] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 6. § (4) bekezdés.
[4] Márton-Buhály (2017): *Az osztatlan tanárképzés gyakorlati képzési naplója.* Nyíregyháza, pp. 15-18.

egybefüggően egy teljes hét vagy 7x1 nap (napi hat óra), szorgalmi időszakban 42 óra, melybe nem számít bele a szemináriumokon való részvétel. Az időtartamot illetően a tájékoztató előadáson elhangzik, hogy a gyakorlatot minden jelölt a tapasztalati tanulás kiemelt lehetőségének tekintse, az elméleti ismeretek gyakorlatban történő megvalósításának, a pályaépítés fontos állomásának és ne egy adminisztratív, időkorlátok közé szorított feladatnak. Így a szemináriumi beszámolókból, elemzésekből kiderül, hogy a jelöltek nagyobb része jelentős mértékben túllépi ezen időtartamokat, illetve az adott helyre visszatérő „gyakornokok", akiket a szervezet, az intézmény vissza is vár. Ezekben az esetekben kap reális képet a jelölt személyes hatékonyságának a fejlődéséről. A tanárjelölt hallgatók túlnyomó többsége a szünidőt használja fel gyakorlata teljesítésére. A 6. félév végére a pedagógiai-pszichológiai felkészítés jelentős részben megtörténik. Csak abban az esetben kezdhető meg a gyakorlat, ha a tanárjelölt részt vett azon az *előadás*on, melyet a tantárgyfelelős tart tanévenként két alkalommal 2 órás időtartamban: december, illetve május elején, hiszen figyelemmel kell lennünk a tanulmányi elmaradással küzdő hallgatókra is. E két előadáson a gyakorlat céljáról, a képzésbe történő beágyazottságáról, követelményeiről, a helyszínekről, a feladatokról, az értékelésről kapnak tájékoztatást. A 9. félévben veszi fel a tanárjelölt hallgató a TKO1114 *Közösségi pedagógiai gyakorlat* elnevezésű tantárgyat, melyhez mintatanterv szerint hetente *2 órás reflexiós szeminárium* kapcsolódik, melyek mini workshop jelleggel is bírnak, többnyire olyan *műhelyfoglalkozások*, ahol a gyakorlat során megtapasztalt élmények körüljárására mellett a csoportgondolkodásra, az együttműködésre, a hatékony konfliktuskezelésre helyeződik a hangsúly. *Célunk* a reflektív tanári szemlélet megerősítése, a tanárjelölt nézeteinek feltárása, a véleményalkotás kialakításának segítése, problémaérzékenység, a kritikai érzék és a döntési kompetenciák fejlesztése. Mivel a reflektív gondolkodás fejlesztése során a tanárjelöltek számára erősen feszültséggeneráló döntéseik, helyzetmegoldásaik górcső alá vétele, csoport előtti elemzése, elengedhetetlenül szükséges az egyes foglalkozások különböző szakaszaiba feszültségoldást szolgáló gyakorlatokat, önfeltárulkozást segítő és az érzelmi megterhelést csökkentő játékokat beépíteni. Ezeken túlmenően *közösségerősítő és -építő eljárások* is alkalmazásra kerülnek, hiszen a résztvevők között lehetnek olyanok, akik kiscsoportos formában először találkoznak egymással. A műhelymunka a tanárjelöltek számára az egymástól való tanulásnak is kitüntetett alkalmai, így a tanárjelölt hallgatók közötti diskurzusok építő jellegének biztosítása, az előítéletmentes véle-

ménynyilvánítás követelményének kialakítása és folyamatos fenntartása a moderátori szerepbe lépő szemináriumvezető feladata. A pedagógiai érzékenység fejlesztését és a toleráns tanári attitűd kialakítását szolgálják a különböző pedagógiai helyzetekről szóló beszámolók után rendezett megbeszélések. A mini workshopok jó példát mutatnak arra is, hogy a résztvevők megtapasztalják a különböző értékrenddel, meggyőződéssel, nézettel rendelkező csoport egy közös cél érdekében történő együttműködését. Mivel a gyakorlat tényleges teljesítése korábbi félévben is megtörténhet, így a már elkészített *reflektív naplók* és a gyakorlatról készített powerpoint-os *beszámolók* jó alapot adnak ezen műhelyfoglalkozási jelleg megtartásához. A reflektív naplóban olyan kulcskérdések szerepelnek, mint pl.

- Mi történt? Mit láttam/hallottam/tapasztaltam/tanultam?
- Hogy éreztem magam? Milyen hatással járt, amit tettem/nem tettem?
- Mi volt abban a jó és a rossz, ami történt?
- Mit miért tettem, vagy nem tettem?
- Mi miért történt úgy, ahogyan történt?
- Mi következik abból, amit leírtam és elemeztem?
- Mit tehetek másképp?
- Hogyan hatottam a csoportra/eseményre?

Ezen kérdések megválaszolásával a tanárjelölt hallgató a reflexió mindhárom szintjére figyel, vagyis leír pedagógiai helyzeteket, érvel a döntései mellett, a tanulói közösségekre gyakorolt tanári tevékenységét is elemzésnek veti alá. Ezen túlmenően a napló tartalmaz fotókat, saját készítésű terveket, feladatötleteket és -kivitelezéseket, melyekkel a tanárjelölt attraktív formában tárja tevékenységét társai és az értékelők elé. A *szemináriumokon alkalmazott módszerek* (pl. kooperatív tanulás, szerepcsere, forró szék, metamorfózis) nem csupán a szemináriumvezetőtől igényelnek alapos módszertani felkészültséget, fejlett pedagógiai kultúrát és elmélyült empátiát, hanem a hallgatóktól is aktív érzelmi és szellemi készenlétet, bevonódást, teljes odafigyelést követelnek. Csak így válhat a szeminárium a reflektív gondolkodás elmélyítésének valódi műhelyévé, ha a tanárjelöltek is felelősséget éreznek az egyes szemináriumi foglalkozások sikeréért, eredményességéért. Az együttműködést és hallgatói aktivitást előtérbe helyező módszerek szemináriumokon történő alkalmazása azért is szükséges, mivel általános iskolai tanárképzést folytató intézményünkben a tanárjelöltek a 9. félévben már az összefüggő egyéni iskolai tanítási gyakorlatukat is végzik, így ezen szeminárium szervezése a késő délutáni, esti órákban történik. A közösségi pedagógiai gyakorlat írásban történő *értékelés*ét a ta-

nárjelölt munkáját a terepen segítő személy (mentor) végzi a gyakorlati naplóban, másrészt ugyanitt a szemináriumvezető gyakorlati jeggyel értékel. Ez utóbbi középpontjában nem csupán a gyakorlat dokumentálása áll, hanem kiemelt jelentőségű a tudatos reflexió megjelenése a tanárjelölt tanulási folyamatában, annak a fejlődési folyamatnak a bizonyítása, melyen a tanárjelölt végighaladt a gyakorlat teljesítése alatt.

Kísérleti programként 2018. december 5-én az önkéntesek világnapján kormányzati kezdeményezésre az Innovációs és Technológiai Minisztérium, az Emberi Erőforrások Minisztériuma, a Klebelsberg Központ, valamint a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája közreműködésével életre hívta a *Tanítsunk Magyarországért Mozgalmat*, melynek célja a lemorzsolódás csökkentése, a továbbtanulási hajlandóság növelése, hogy a későbbiekben minél több hátrányos helyzetű fiatal kapcsolódhasson be sikerrel a munka világába. A program Baranya, Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben indul, várhatóan a 2019/2020. tanévben. Alappillére, hogy egyetemisták mentorálnak 7. osztályos tanulókat heti rendszerességgel. A minisztérium felkérésére egyetemünk is részese e programnak, 2019 februárjában indul a hallgatók felkészítése e mentorprogramra. Az egyetem vezetésével, a BGYPK főigazgatójával történő egyeztetést követően az e programban részt vevő tanárjelölt hallgatók esetében közösségi pedagógiai gyakorlatként is elfogadható e tevékenységük. Egy-két esztendő elteltével remélhetőleg lehetőség nyílik arra, hogy e program eredményeiről, a végzett tevékenységről hasonló keretek között beszámoló születhessen.

Összegzés

A közösségi pedagógiai gyakorlat az osztatlan tanárképzés rendszerében meghatározó jelentőséggel bíró, releváns tevékenység. Elősegíti a jelöltek tanári kompetenciáinak fejlődését, kiemelten a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területen, hozzájárul továbbá az én-hatékonyság növeléséhez, az attitűdformáláshoz. A gyakorlat teljesítése során a jelöltek megtapasztalják az autonóm cselekvésért érzett felelősségvállalást. Jó lehetőséget biztosít a kapcsolódó szeminárium keretén belül is a reflektív gondolkodásra, a saját tevékenység elemzésére, e tevékenységek elsősorban pedagógiai szempontokat szem előtt tartó reflektív naplóban történő bemutatására. Az osztatlan tanárképzés jövőjét alakító grémiumok felé javaslatként fogalmazódik meg a közösségi pedagógiai gyakorlat megőrzése, továbbgondolása az új struktúrában is.

Hivatkozott irodalom

Czető K.–Mészáros Gy. (2014): *Közösségi gyakorlat folyó gyakorlat eredményeinek összegző feltárása.* ELTE, Budapest.

Márton S. (2012): *Együttműködésen alapuló aktív tanulási formák*. E-tananyag: repetha.nyf.hu

Márton S.–Buhály A. (2017): *Az osztatlan tanárképzés gyakorlati képzési naplója.* Bessenyei György Tanárképző Központ, Nyíregyháza.

Velkey B. (2015): *A középiskolai közösségi szolgálat tapasztalatai.* Szakdolgozat. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest.

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

8/2013. (I.30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

A BEREGI FŐESPERESI KERÜLET GÖRÖGKATOLIKUS NÉPISKOLÁINAK OKTATÁSI HELYZETE AZ 1840-ES ÉVEKBEN

Molnár Ferenc

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Történelem- és Társadalomtudományi Tanszék
Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpont
molnarkmf@gmail.com

Abstract

The paper summarizes a part of the Hungarian education history during the 1840s, the educational situation of the Greek Catholic denomination in Bereg Archdeaconate. We would like to show the main preconditions which influence the functioning of the Greek Catholic elementary schools. The study is mainly built on the Sematism of the Greek Catholic Eparchy of Munkács (1847), and the primaly sources in the State Archives of Transcarpathian Oblast (Ukraine).

Key words: *Greek Catholic elementary schools, Rusyn, Eparchy of Munkács, Bereg Archdeaconate.*

Absztrakt

A tanulmány az 1840-es évek magyarországi oktatástörténetének egy szeletét, a Beregi Főesperesség görögkatolikus felekezeti oktatásának helyzetét foglalja össze. Ennek során be kívánjuk mutatni azokat a fő tényezőket, amelyek a leginkább befolyásolták a görögkatolikus népiskolák működését. Írásunk főleg a Munkácsi Görögkatolikus Egyházmegye 1847. évi sematizmusára, illetve a Kárpátaljai Területi Állami Levéltár elsődleges forrásaira épül.

Kulcsszavak: *görögkatolikus népiskolák, ruszin, munkácsi egyházmegye, Beregi Főesperesség.*

A XIX. század a közép-európai modern nemzetek kialakulásának kora. Ez a folyamat a történelmi Magyarországon élő népekre is markánsan hatott. A nemzetté válás feltételeit illetően azonban jelentős különbségek adódtak a magyarok és az etnikai kisebbségek között. A hét „fő nemzetiség" közül lélekszámban a ruszin volt a legkisebb. S mind anyagi, mind pedig kulturális tekintetben a legszegényebb népcsoportként tartották őket számon (Dobszay–Fónagy 2005). Társadalmuk csonka, más szóval hiányos struktúrájú volt, túlnyomó többségben írástudatlan parasztokból állt. Nemesség és polgárság híján görögkatolikus papságuk töltötte be az elit szerepét. Nemzeti kultúrájuk, irodalmuk kifejlesztésére az egyházi szervezet nyújtott megfelelő keretet és bázist (Ács 1996; S. Benedek 2003; Gergely 2008; Molnár 2012).

Jelen tanulmány keretei között a Beregi Főesperesi Kerület görögkatolikus népiskoláinak XIX. század közepi helyzetébe kívánunk betekintést adni. Célunk megvalósításában a Munkácsi Görögkatolikus Egyházmegye 1847. évi sematizmusára (Munkácsi Sematizmus 1847) és Fényes Elek ugyanebben az évben kiadott kétkötetes munkájára (Fényes 1847. I–II. kötetek) támaszkodtunk.

A munkácsi egyházmegye hét főesperességből állt, amelyek 46 esperesi kerületet foglaltak magukba. A Zempléni hét, az Ungi hat, a Beregi hét, az Ugocsai négy, a Máramarosi tizenegy, a Szatmári hat, a Szabolcsi Főesperesség öt esperességre oszlott. A főesperességek döntően a vármegyék határait követték.

A korabeli közigazgatási beosztás szerint Bereg vármegye a Tiszán inneni kerület törvényhatóságai közé tartozott. A vármegyének három rendezett tanácsú városa (Beregszász, Munkács és Mezővári) volt. A településhierarchia csúcsán Munkács állt. A város népességszáma,[1] ipari és kereskedelmi jelentősége alapján kiemelkedett a megye települései közül.[2]

Vizsgált korszakunkban Bereg vármegye lakossága nemzetiségi és vallási megoszlás tekintetében elég tarka képet mutatott. A megye legnépesebb etnikuma a ruszin (67 029 fő) volt. 125 962 fős összlakosságából 50 091 volt magyar, ezenkívül a zsidók (5 382 fő), a németek (2 756 fő) és a szlovákok (704 fő) népességszáma volt jelentős. A vallási megoszlást illetően a következő volt a helyzet: görögkatolikus 71 869 fő, református 38 958 fő, római katolikus 9 138 fő, zsidó 5 382 fő és evangélikus 615 fő (Fényes 1847. II. kötet). A magyarok a megye déli, termékeny részeit népesítették be. Mezőgazdasággal és földműveléssel foglalkoztak.[3] A ruszinok viszont a magasabban fekvő északi területeken éltek. Fő tevékenységük a pásztorkodás volt.[4]

A ruszinság szinte kizárólagosan a görögkatolikus vallást követte. Bereg megyei hívei a Munkácsi Görögkatolikus Egyházmegye joghatósága alatt álló Beregi Főesperességhez tartoztak. Ez az egyházigazgatási egység hét esperesi kerültre[5] oszlott. 1847-ben a Beregi Főesperesség 73 anya- és 65 fiókegyházat foglalt magában (Munkácsi Sematizmus 1847).

[1] A XIX. század közepén a város összlakossága körülbelül 4 000 fő volt. Ebből 1 388 görögkatolikus, 980 római katolikus, 895 református, 651 zsidó és 87 evangélikus vallású volt. L. Fényes 1851.

[2] Munkácson évi hat országos vásárt tartottak, amelyek gabonára és állatokra egyaránt forgalmasak voltak. A város rendelkezett illetékhivatallal, gyárral, gyógyszertárral, postahivatallal stb. Vára Északkelet-Magyarország egyetlen erődítménye volt (Kókai 1999).

[3] A megyében főként kukoricát, zabot és búzát termesztettek, emellett egyes helyeken nagy jelentősége volt a borászatnak. Vö. Fényes 1847. II. kötet.

[4] A hegyes vidéken elterjedt volt a juhtenyésztés, míg a sík vidéken inkább szarvasmarhát és sertést tartottak (uo.).

[5] Ezek a következők voltak: beregszászi, borzsovai, bubuliskai, krajnai, munkács-szentmiklósi, szolyvai és vereckei kerületek (Lehoczky 1999).

1. táblázat. **A Beregi Főesperesség statisztikai adatai 1847-ben**

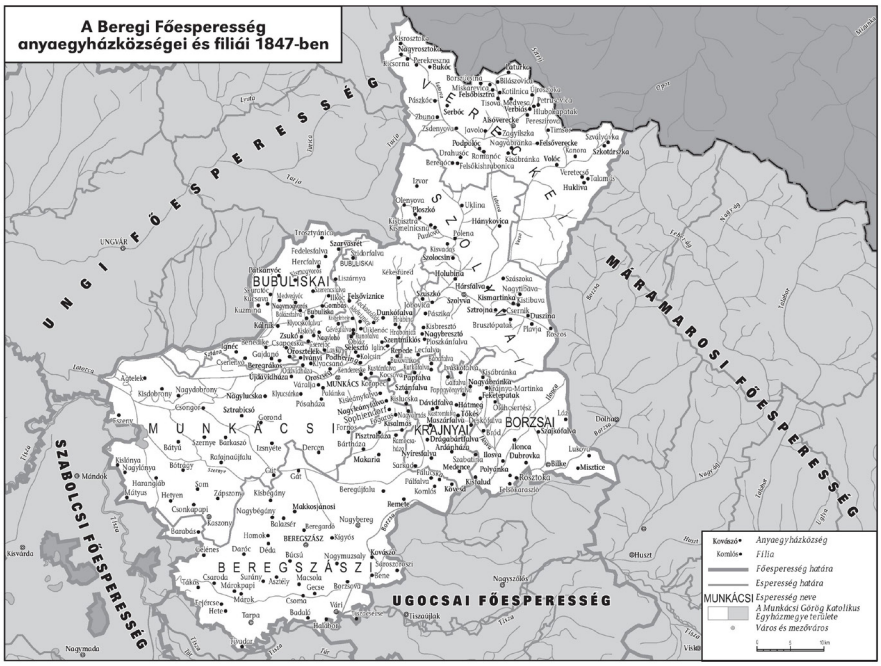
főesperesség	esperesség	anyaegyház	filia	hívek	tanulók
Beregi	Beregszászi	9	6	8226	340
	Borzsovai	6	5	11567	157
	Bubuliskai	11	12	9934	94
	Krajnai	12	7	7958	0
	Munkácsi	12	13	15219	584
	Szolyvai	11	9	7785	563
	Vereckei	12	13	8660	23
Összesen		73	65	69349	1761

Forrás: Munkácsi Sematizmus 1847.

A munkácsi egyházmegye joghatósága alatt az 1847. évi sematizmus kimutatása szerint 468 687 hívő élt. Ez a magyarországi görögkatolikusok mintegy felét tette ki (Munkácsi Sematizmus 1847). Fényes Elek 1847-ben 446 218 főre tette az Ungvár központú egyházmegye híveinek számát (Fényes 1847. I. kötet.). Az egyházmegyei sematizmus szerint a munkácsi püspökség összesen 464 parókiát és 1 089 ezer filiát számlált. A népiskolákban tanulók száma 10 614 volt. A tanulók mintegy 2,69 százalékát tették ki a püspökség híveinek. A Beregi Főesperesség tanulóinak összlakosághoz mért aránya az egyházmegyei átlaghoz közelített (2,54%). Országos szinten a görögkatolikusok egy százaléka járt iskolába. Ilyen tekintetben az összes felekezet közül a görökatolikusok aránya volt a legalacsonyabb. Míg a pravoszlávoknál ez az arány 2%, a római katolikusoknál 7,1%, a zsidóknál 10% volt (Vö. Polyák 2003). Az összes felekezetbe tartozó hívek számát nézve a magyarországi lakosság mintegy hat százaléka járt iskolába (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999), ami több mint kétszerese a Beregi Főesperesség iskolalátogatási átlagának.

A görögkatolikus iskolahálózat működésének biztosítása mindig is nagy problémát jelentett a munkácsi püspökségnek. Ezt jelzi például, hogy az 1847. évi sematizmus összesen öt olyan esperességet tart számon, ahol a tanulók létszáma nulla volt. Ezek a következők voltak: Krajnai (Beregi Főesperesség), Alsóverhovinai (Máramarosi Főesperesség), Felsőbányai, Nagybányai (Szatmári Főesperesség) és Zanasztázi Esperességek (Zempléni Főesperesség).

1. térkép. **A Beregi Főesperesség anyaegyházközségei és filiái 1847-ben**



Forrás: Molnár 2014.

A ruszin falvak többségében a görögkatolikus egyházközség éneklésztanítója (kántora) részesítette oktatásban a gyerekeket. Ez a legtöbb esetben a katekizmus, azaz a hittani alapismeretek tanítását jelentette, s nem foglalta magában az írás-olvasás készségeinek elsajátítását. A katekizáció rendszerint az éneklész házában folyt vasárnapi iskola jelleggel. Ettől eltértek az ún. rendszeres népiskolák, amelynek igazgatója (docens) az adott parókia papja volt. Az 1840-es évek egyházmegyei összeírásai már a katekizációt folytató iskolákat (Parochiali Schola) is feltüntetik. A sematizmusok alapján azonban nehéz megkülönböztetni, hogy az adott egyházközségben parokiális vagy népiskola működött-e (Polyák 2003).

A Beregi Főesperesség legelső rendszeres népiskolái (Munkács, Alsóverecke, Szolyva és Sztrabicsó) a XVIII. század végén, a XIX. század elején alakultak. Az 1840-es évekre a főesperesség területén mintegy tíz rendszeresen működő népiskolát találunk. A Krajnai Esperesi Kerületet leszámítva a Beregi Főesperességhez tartozó esperességek mindegyik székhelye büszkélkedhetett ilyen tanintézménnyel. A kerületek központja mellett Bereg vármegye középső – Munkács központú – részén alakultak népiskolák, ahol viszonylag nagy számban laktak az iskolák költségeit el-

látni képes ruszin hívek. A Munkácstól északra fekvő hegyvidéki ruszin települések alacsony népsűrűsége nem kedvezett az iskolák alapításának. Itt csak Szolyván és Alsóvereckén folyt rendszeres oktatás (Polyák 2003). A főesperesség északi részén „volt kántortanító, de ők még a hagyományos, évszázadok óta megszokott rendszerben vasárnap és ünnepnap tanítottak, gyakran képzettség nélkül, csak katekizmusra és énekre, ahol valamivel képzettebb éneklész volt, ott írásra és olvasásra is. A gyerekek kevesen jártak el az oktatásra, mert otthon nem tudták nélkülözni pásztori munkájukat. Az egyházi hatóság próbált nyomást gyakorolni a falvak elöljáróságára, hogy ők is hassanak oda az oktatás bővítésére, de legtöbbször ez süket fülekre talált" (Polyák 2003. 57).

Az éledő nacionalista áramlatok az 1840-es évek elejétől kezdve kiélezték a magyar és a nemzetiségi vezetők viszonyát. A magyar reformerek célkitűzéseiben kiemelt helyen szerepelt a magyar nyelv ügye. Elsősorban a közélet, az iskolák és az igehirdetés nyelvének magyarrá tételét tartották kívánatosnak. Emellett megkérdőjelezték az egyház oktatási-nevelési monopóliumát. A nemzetállam létrehozása érdekében foganatosított asszimilációs szándékok mögött a társadalompszichológiai tényezők (a nemzethaláltól, a szláv nemzeti ébredéstől és a pánszlávizmus rémképétől való félelem) mellett az a hit húzódott meg, hogy a „szerény vezetőréteggel rendelkező etnikumok elmagyarosíthatók" (Pajkossy 2005, 207).

Ezzel szemben kiemelendő, hogy az 1806-ban kiadott második *Ratio Educationis* mind a vallási, mind pedig a nemzetiségi türelmet előírta. I. Ferenc király rendelete megszabta, hogy a népiskolák esetén törekedni kell a nemzetiségek anyanyelvhasználatára (Mészáros et al. 1999; Polyák 2003).

Ez idő tájt a már erősen asszimilálódott egyházi értelmiség által vezetett ruszin nemzetiségi mozgalom főleg kulturális síkon mozgott. Amikor a munkácsi egyházmegye főpapsága – kincstári ajánlásra – ruszin elemi iskolák létesítésére szólította fel egyházközségeit, e lépésében nem a nemzeti célok követése motiválta. Az ungvári kincstár ugyanis arra hívta fel Popovics Bazil munkácsi püspök figyelmét, hogy az igazgatása alá tartozó „birtokon az elemi oktatás legelemibb feltételei is hiányoztak". Ennek nyomán a munkácsi egyházmegye ungvári székhelyén összeült a püspökség legfelsőbb döntéshozó szerve, az ún. konzisztórium. A főpapi testület felszólította az egyházközségeket, hogy állítsanak fel iskolákat, s ezekben az egyházi jellegű ruszin nyelvet részesítsék előnyben. A rendelet az egyre többször jelentkező parasztmozgalmak kialakulását is meg szerette volna

akadályozni. A klérus szerint ugyanis e felkelések mögött a nép tudatlansága húzódott meg (Perényi 1954, 87, Arató 1983, 241–242).

A konzisztórium közoktatás terén megfogalmazott elképzelései nem vezettek sikerre. Ehhez sem az egyházmegye, sem hívei nem tudtak elegendő anyagi forrást biztosítani. A népiskolák alapítására tett kísérletek azonban felkeltették a polgári átalakulás megvalósításáért küzdő magyar nemesség figyelmét. A helyi liberális vezetőréteg ugyanis a ruszin nyelvű iskolák esetleges felállítását „a magyar nyelv elterjesztésével szembenálló lépésnek tekintette" (Arató 1983, 242).

Az iskolaalapításra tett szerény kezdeményezések a magyar nemesség aránytalanul heves tiltakozását váltották ki. Így volt ez Bereg vármegyében is, ahol a helyi papságot pánszlávizmussal és cárbarátsággal vádolták meg. A támadás hátterében valószínűleg az állt, hogy a helyi liberális elit a görögkatolikus népiskolák felállítását a magyar nyelv elterjesztésével szemben álló lépésnek ítélte. A kibontakozó viták a korabeli sajtóban is teret kaptak. A *Regélő* egy 1841-ben kiadott cikke (*Beregmegyei oroszok)* azt állította, hogy a beregi görögkatolikus papság imáját „nem a magyar király, hanem az orosz cár életéért" mondja (Arató 1983). A lap tudósítása az 1842 márciusában megtartott megyei közgyűlést is befolyásolta: Beregben egy esetleges parasztfelkelés megakadályozására statáriumot rendeltek el[6] (Perényi 1954). A görögkatolikus papság álláspontját Jámbor Antal, az ungvári papnövelde tanulmányi felügyelője képviselte. Jámbor a *Jelenkor* 1842. május 21-i számában indokolatlannak nevezte a statárium bevezetését. Ehelyett iskolák felállítását indítványozta. Cáfolta továbbá a klérust ért pánszláv vádakat.[7]

A ruszin nyelv melletti kiállás ehhez hasonló példái csak elvétve fordultak elő (Arató, 1960). Valójában, a ruszin értelmiség nagyfokú asszimilálódása volt tapasztalható. Az elmagyarosodásban közrejátszott az ungvári papképző szeminárium „légköre" (Magocsi 1979), továbbá e tendenciába

[6] A cári Oroszországtól való félelem a vasútügy vitájában is megjelent. Bereg és számos más megye például úgy érvelt, hogy „a vaspályaépítés kormányérdekben álló politikai szükséglet is, mert »az orosz kolosszus ellenében« könnyíti meg a katonaság szállítását". L. Varga 1982. p. 97.

[7] A „czárj szláv nyelven királyt jelent […], más részről pedig a muszkák fejedelmöket már nem czárjnak, hanem imperátornak, vagy keszárjnak nevezik […]. Azonban könyörgünk a muszka készárjért is, de nem névszerint, hanem csak általányosan, midőn t. i. minden mise alatt kérjük istent, hogy az eretnekeket és elszakadtakat igaz hitre térítse. Így tehát világos, hogy a verchovinai oroszok sokkal tökélyesebben s egészen a keresztyénség szellemében végzik imájaikat." L. Jelenkor, 1842. máj. 21. 41. sz. 187–188. Vö. Arató 1983.

illeszkedett az az egyházmegyei határozat is, amely 1845-től a latin helyett a magyart vezette be a püspökség hivatalos nyelveként (Hodinka 1992).

Az elemi oktatás színvonalának emelésére csak a neoabszolutizmus idején tettek komolyabb lépéseket. Az osztrák kormányzat birodalomszerte igyekezett modernizálni a népoktatást (Deák 2009), melynek előmozdítását az Ungvári Polgári Kerület[8] vezetője, Villecz Ignác császári-királyi főispán felkarolt. Villecz a görögkatolikusok népiskolai oktatását illetően 1849. decemberben 19-én a következő rendeletet küldte el a munkácsi egyházmegye konzisztóriumának: „azon helyeken, hol iskola nem létezik, az éneklésznek parancsolja meg, hogy a gyermekeket tulajdon házaikban oktassák, az oktatásra képtelenek pedig hivatalaikból mozdíttassanak el”.[9] A szentszék teljes együttműködéséről biztosította Villeczet, és a főispáni rendeletnek megfelelő intézkedéseket hagyott jóvá. A főpapság elemi oktatással kapcsolatban kialakított pozitív álláspontja nem volt véletlen. Mint láthattuk, Popovics püspök már 1841-től igyekezett gyarapítani a görögkatolikus iskolák számát. Az 1847-es egyházmegyei sematizmus pedig arról tanúskodik, hogy a munkácsi egyházmegye ruszin híveinek jelentős része az egyházi katekizmuson kívül más oktatásban nem részesült.[10]

Az iskolák építtetése és az oktatási színvonal emelése ügyében történt mulasztásokat illetően a konzisztórium kezében – a dorgáló püspöki leiratokon kívül – nem volt más szankcionáló eszköz. Az osztrák neoabszolutizmus idején azonban a görögkatolikus népoktatást már nemcsak az egyházmegye, hanem az állam is ellenőrizte. A megváltozott helyzetre az 1849. december 19-i szentszéki határozat is felhívta a klérus figyelmét: „[…] külső és belső akadályokat, bármifélék is legyenek azok, melyek miatt a gyermekek oktatása hiányt szenvedne, azoknak elhárítása véget hivatkozva a velük közlendő Főispáni rendeletekre a járásbeli szolgabírónak, vagy szükség esetében a Megyei Elnöknek jelentsék fel; tudtul adatván a papságnak az is, hogy ezen rendeletnek teljesítésére, valamint az egyházmegyei úgy a polgári hatóság is különösen figyel”.[11]

[8] A Kassai Katonai Kerület kötelékébe tartozó Ungvári Polgári Kerület négy északkelet-magyarországi megyét foglalt magába, Ungot, Bereget, Ugocsát és Máramarost. Joghatósága nagyjából a mai értelemben vett Kárpátalja területére terjedt ki (Molnár 2016).
[9] Kárpátaljai Területi Állami Levéltár (továbbiakban: KTÁL), F. 151, op. 10, od. zb. 3, f. 209.
[10] Vö. KTÁL, F. 151, op. 10, od. zb. 1, f. 15.,107., 151.
[11] KTÁL, F. 151, op. 10, od. zb. 2, f. 161–162.

Hivatkozott irodalom

A munkácsi egyházmegye 1847. évi sematizmusa. *Schematismus venerabilis Cleri Graeci ritus catholicorum diocesis Munkacsiensis, pro anno domini MDCCCXLVII*. Ungvarini, Typis Joannis Ellinger, Caes. Reg. Priv. Typographi.

Ács Z. (1996): *Nemzetiségek a történelmi Magyarországon*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.

Arató E. (1960): *A nemzetiségi kérdés története Magyarországon 1840–1848*. 2. kötet. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Arató E. (1983): *A magyarországi nemzetiségek nemzeti ideológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Deák Á. (2000): „Nemzeti egyenjogúsítás". Kormányzati nemzetiségpolitika Magyarországon 1849–1860. Budapest, Osiris Kiadó.

Dobszay T.–Fónagy Z. (2005): A rendi társadalom utolsó évtizedei. In. Gergely A. (szerk.): *Magyarország története a 19. században*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 57–124.

Fényes E. (1847): I. köt.: *Magyarország leírása. Magyarország általánosan.* I. rész. Pest, Beimel.

Fényes E. (1847): II. köt.: *Magyarország leírása. Magyarország részletesen.* II. rész. Pest, Beimel.

Fényes E. (1851): *Magyarország geographiai szótára, mellyben minden város, falu és puszta, betűrendben körülményesen leiratik*. 3. kötet. Pest, k. n.

Gergely J. (2008): Vallási és nemzeti identitás – egyházak, felekezetek és állam kapcsolata 1945 előtt. In. Kocsis A. S. (szerk.): *Felekezetek, egyházpolitika, identitás Magyarországon és Szlovákiában 1945 után*. Budapest, Kossuth Kiadó. pp. 15–28.

Hodinka A. (1992): Adatok a ruszinok 1848–49. évi történetéhez. In. Udvari I. (szerk.): *Hodinka Antal válogatott kéziratai*. Nyíregyháza, Vasvári Pál Társaság. pp. 27–34.

Kókai S. (1999): Bereg vármegye vonzásközpontjai és -körzetei a XIX. század közepén. In. Boros L. (szerk.): *Kárpátalja. A Nyírségi Földrajzi Napok előadásai. (Nyíregyháza, 1998. november 16–19).* Nyíregyháza, k. n. pp. 145–157.

Lehoczky T. (1999): *A Beregmegyei görögszertartású katholikus lelkészségek története a XIX. század végéig*. Ungvár, KMKSZ.

Magocsi, P. R. (ed.) (1979): The Shaping of a National Identity – Subcarpathian Rus', 1848–1948. Cambridge – London, Harvard University Press.

Mészáros I.–Németh A.–Pukánszky B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Osiris Kiadó.

Molnár F. (2012): *A Munkácsi Görögkatolikus Püspökség az 1848–1849-es események viharában*. In. Kisebbségkutatás, 21. évfolyam, 2. szám. pp. 287–309.

Molnár F. (2014): *A Munkácsi Egyházmegye 1848–1849-ben. Tanulmányok és kronológia.* Nyíregyháza, Görögkatolikus Hittudományi Főiskola.

Molnár F. (2016): *Az olmützi alkotmány kihirdetése az Ungvári Kerületben (1849. november – december).* In. Limes, 3. évfolyam. pp. 251–259.

Pajkossy G. (2005): A reformkor (1830–1848). A rendi társadalom utolsó évtizedei. In. Gergely A. (szerk.): *Magyarország története a 19. században*. Budapest, Osiris Kiadó, 2005. pp. 191–235.

Perényi J. (1954): *A ruszinok történetének vázlata 1800–1918*. Budapest, ELTE. Kandidátusi értekezés, kézirat.

Polyák M. (2003): *Görög katolikus és állami elemi népiskolák Bereg vármegyében a dualizmus elején.* Piliscsaba, Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Doktori (PhD) értekezés, kézirat.

S. Benedek A. (2003): *A gens fidelissima: A ruszinok*. Budapest, Belváros-Lipótváros Ruszin Kisebbségi Önkormányzat.

Varga János (1982): *Helyét kereső Magyarország. Politikai eszmék és koncepciók az 1840-es évek elején*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

MERRE TOVÁBB CIVILIZÁCIÓ? – A FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS HANGSÚLYAI A XXI. SZÁZAD KÖZ- ÉS FELSŐOKTATÁSÁBAN

Mónus Ferenc

Nyíregyházi Egyetem
Környezettudományi Intézet
monusf@science.unideb.hu

Abstract

The importance of education for sustainability and for environmental awareness was acknowledged decades ago. New scientific results make clearer than ever that the currently experienced fast and negative changes in our natural environment are due to our unsustainable lifestyle and human socio-economic structures. The consequences of these changes in the natural systems, however, threaten the future of human civilization. Consequently, one of the most pressing challenges of our century is the transition to a sustainability focused human thinking and to keep in mind the needs of future generations. Public and higher education institutes have unquestionable role in achieving this goal. Unfortunately this education priority is highly underrepresented in most schools and education institutes. In the public education it appears only occasionally in the framework of a few subjects, in the higher education it appears only in a few special training programmes. In the study the importance of sustainability education at all levels of education, as well as ways of realizing it in the current framework of educational programmes are presented.

Key words: *ecological crisis, educational reform, Earth education.*

Absztrakt

A fenntarthatóságra és a környezettudatosságra való nevelés fontosságát évtizedekkel ezelőtt felismerték. A legfrissebb tudományos eredmények fényében egyértelmű, hogy fenntarthatatlan életvitelünk és társadalmi berendezkedésünk az oka a természeti környezetünkben zajló gyors, negatív változásoknak. E változások következményei ráadásul egyre súlyosabban érintik civilizációnk további sorsát is. Mindezek tükrében megkérdőjelezhetetlen, hogy a XXI. század köz- és felsőoktatásának egyik legsürgetőbb kihívása a jövő generációk szükségleteit is szem előtt tartó emberi hozzáállás és társadalmi berendezkedés kialakítása, előmozdítása. Sajnos ez a nevelési prioritás jelenleg nem kap elegendő hangsúlyt a legtöbb köz- és felsőoktatási intézményben. A fenntarthatóságra nevelés elvei a közoktatásban csak alkalomszerűen, a tantárgyak szűk körében, a felsőoktatásban pedig csak néhány speciális szak esetén jelennek meg. Tanulmányomban részletezem, hogy mennyire fontos a fenntarthatóságra nevelés hangsúlyosabb megjelenítése az oktatás minden szintjén, illetve hogyan valósítható ez meg a jelenlegi oktatási keretek között.

Kulcsszavak: *ökológiai krízis, oktatási reform, globális nevelés.*

Bevezetés

„Nem építhetjük mindig a jövőt az ifjúságnak,
de építhetjük az ifjúságot a jövőnek.”

Franklin D. Roosevelt elévülhetetlen igazságot fogalmazott meg, fent idézett szavai talán sohasem voltak ennyire aktuálisak, mint ma. Az ENSZ Éghajlatváltozási Kormányközi Testület (IPCC) új jelentése alapján a korábban kitűzött 2 Celsius-fokos felmelegedés nem tűnik biztonságos határnak, mert a korábban vártnál sokkal nagyobb környezeti, társadalmi és gazdasági kárral járna (Allen et al. 2018). A sokat emlegetett fenye-

gető éghajlatváltozás azonban csak egyike azoknak a Föld ökológiai és biogeokémiai rendszereinek megbomlása következtében kialakult krízisek-nek, amit a jelenlegi és a jövő generációinak kezelnie kell ahhoz, hogy civilizációnk békében és emberhez méltó körülmények között tudjon tovább élni bolygónkon (WWF 2016). Az emberi civilizáció jelenlegi rendjének súlyos változásai már nem egy távoli jövőkép. Unokáink és gyermekeink fognak ezzel szembesülni, ha nem teszünk ellene valamit –, de talán már mi is, saját életünk folyamán. A WWF 2018-as Élő Bolygó Jelentés (WWF 2018) így fogalmaz: „mi vagyunk az első generáció, akik tisztán látják a természet óriási értékét, és azt, hogy milyen hatalmas nyomást gyakorlunk rá. Talán mi vagyunk az utolsó generáció is, akik még tehetnek érte, és visszafordíthatják a természet pusztulását. A mostantól 2020 végéig tartó időszak sorsdöntő az emberiség történetében."

Egy fenntarthatóbb világ felé való elmozdulás kulcsa az emberiség társadalmi mértékű szemléletváltozása, tehát a saját gyermekeink és a jövő generációi iránti felelősség vállalása. A biodiverzitás és az ökológiai rendszerek megóvása nem néhány elvakult sötétzöld rögeszméje kell legyen, hanem a mindennapi emberek ambíciójává kell hogy váljon, hiszen ezek a bonyolult hálózatok biztosítják az alapot az ember életéhez is (WWF 2018). Nagyon leegyszerűsítve ezt a viszonyt: az élővilág létezhet az ember nélkül, de az ember nem létezhet az élővilág nélkül.

Tehát a kérdés az, hogy hogyan mehet végbe az emberiség társadalmi mértékű szemléletváltozása, hogyan válhat a természet, saját élő környezetünk és ezáltal a saját gyermekeink iránti felelősségvállalás a mindennapi gondolkodás és döntéshozás részévé? Ebben elengedhetetlen az oktatási intézményekben zajló nevelés, az ún. fenntarthatóságra nevelés vagy környezeti nevelés. A fenntarthatóságra nevelés nem intézményenként egy-két személy, ambiciózus pedagógus, hanem az egész intézmény felelőssége. A jövő gazdasági, politikai, jogi vezetőinek és a mindennapok „átlagembereinek" ismerniük kell a legfontosabb környezeti problémákat, és motiváltak kell legyenek a felelősségteljes megoldások keresésére, kidolgozására és megvalósítására. Ehhez jelentős változáson kell keresztülmennie a jelenlegi oktatási rendszernek és az oktató-nevelő munkát megvalósító pedagógusok szemléletének (Sibbel 2009, Burandt – Barth 2010). A XXI. sz. iskoláinak, legyen az általános-, közép- vagy felsőoktatási intézmény, a fenntarthatóság iskoláivá kell válniuk (Világfigyelő Intézet 2017, Mónus 2018). Az iskolák legfontosabb feladata az lesz, és már most is annak kellene lenni, hogy elsajátíthassák a diákok azokat a legfontosabb kompetenciákat, amelyek elen-

gedhetetlenek lesznek számukra a társadalom fenntarthatóbb útra való átállása során. Ezek a kompetenciák hat fő csoportba sorolhatóak: 1) az ember ökológiai függőségének megértése, 2) az emberek (társadalmak, kultúrák és egyének) egymásra utaltságának megértése, 3) kreativitás kialakítása, 4) a mély tanulás (a tanulás tanulása és az élethosszig tartó tanulás) készségének kialakítása, 5) ún. élet-kompetenciák kialakítása (túlélés változatos készségei a változó és megjósolhatatlan jövőben), és végül 6) Föld-központú vezetői készségek kialakítása, azaz a diákok felkészítése és bátorítása arra, hogy tiszteletteljes Föld-lakó polgárok legyenek, akik energikusan dolgoznak egy fenntartható jövő megteremtéséért és segítsék társaikat az elkövetkezendő változások túlélésében (Világfigyelő Intézet 2017).

A planetáris határok kritikus változásaihoz vezető társadalmi-gazdasági folyamatok már túlmutatnak az egyéni felelősségi körökön. Kiutat egyedül a fenntarthatóság elveinek széleskörű integrálása jelenthet az oktatás különböző szintjein és területein. A XXI. század nagy kihívása, hogy képesek leszünk-e elérni ezeknek a rendszerszintű struktúráknak a megváltoztatását.

A környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelés alapvető területei és színterei

A környezeti nevelés kifejezés a természeti és az ember alkotta, illetve a társadalmi (gazdasági, kulturális, politikai) környezettel való harmonikus együttélésre és ezek védelmére, a környezettudatos életmódra való nevelést öleli fel. Ennek részét képezheti a természetvédelmi oktatás is, de a modern pedagógiai szemlélet szerint minden műveltségterület és minden tantárgy oktatásába be kell építeni annak érdekében, hogy a szemléletformálásban a legjobb eredményt lehessen elérni. A szemléletformálás célja végső soron a fenntarthatóságra nevelés, új életviteli mintázatok elsajátítása. Ezek jövőnk kulcsai.

Melyek azok az alapvető területek, amelyeken a legnagyobb szükség van a szemléletváltásra, szemléletformálásra? A fenntarthatóságra nevelésnek két alapvető pillére van. Az egyik, amely olyan lexikális információk átadására épít, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megértsük hol a helyünk a természetben, milyen folyamatok által függünk mi emberek a természettől, és milyen folyamatok azok, amelyekkel leginkább megbolygatjuk annak az élő rendszernek az egyensúlyát, amiben mi magunk is élünk. A fenntarthatóságra nevelés másik alapvető pillére az érzelmi viszonyulás megváltoztatása a természethez és az élő rendszerekhez, azaz az érzelmek-

re ható bonyolult pszichológiai folyamat. A magyar oktatási rendszerben általában a lexikai elemek jelennek meg hangsúlyosabban, míg az érzelmi viszonyulásra ható elemek többnyire kevésbé hangsúlyosak (részben ide sorolhatóak a természeti környezetbe tett kirándulások és az erdei iskolai foglalkozások). A nevelési folyamatok ez utóbbi területen sokkal inkább fejlesztendőek.

A fenntarthatóságra nevelés szempontjából alapvető lexikális elemek:

- emberi társadalmak ökológiai függősége (víz-, termőtalaj-, nyersanyag- és energiahordozó készleteink, ökoszisztéma szolgáltatások) – *legtöbbje hagyományosan a*
- *földrajz tantárgy témaköreibe beépülő vagy beépíthető;*
- természeti környezetünk állapota, biológiai rendszerek sebezhetősége, természeti környezetünkre és biológiai rendszerekre káros antropogén hatások – *legtöbbje hagyományosan a természetismeret/környezetismeret/biológia tantárgyak témaköreibe beépülő vagy beépíthető;*
- ember és környezet viszonya különböző jelenkori és történeti/történelmi kultúrákban – *történelem, művészettörténet, földrajz, etika, honismeret tantárgyak témaköreibe beépülő vagy beépíthető, de általában nagyon hiányosan oktatott területek;*
- fogyasztási cikkeinkhez kapcsolódó externáliák (általában az árban meg nem jelenő negatív környezeti és társadalmi hatások) – *jelenleg nagyon hiányosan vagy egyáltalán nem oktatott területek;*
- médiaismeret, fogyasztási attitűdök ismerete, önismeret – *jelenleg nagyon hiányosan vagy egyáltalán nem oktatott területek.*

A fenntarthatóságra nevelés szempontjából alapvető érzelmi elemek:

- élőlények és élő rendszerek antropogén hatásra történő degradációjával kapcsolatban az érzelmi viszonyulás megváltoztatása (jelenleg általában közel neutrális érzelmi viszony megváltoztatása, jó értelemben vett zöld érzelmek kialakítása, az élőlényekkel – pl. házi állatokkal – kapcsolatos helytelen, antropocentrikus, ún. „haragos zöld” érzelmi viszonyulás normalizálása);
- kultúrán belüli (család és közösségek) és kívüli (fair trade) emberi kapcsolatokhoz, társadalmi egyenlőtlenségekhez való viszonyulások helyes mederbe terelése;
- fogyasztási szokásokkal, médiafogyasztással, vásárlási szokásokkal és tudatossággal kapcsolatos rítusok normalizálása, fenntartható szemlélettűvé faragása (ide értve az élelmiszerek, egyéb fogyasztási cikkek

és a szolgáltatások fogyasztásának szokásait is, élelmiszer- és energiapazarlással kapcsolatos érzelmi viszonyulás megváltoztatását);

- önelismerés és társadalmi elismerés fenntartható mederbe terelése (az ember saját magához való érzelmi viszonyulásának formálása, olyan módon, hogy az elismerést és a sikert ne fenntarthatatlan gazdasági értékek és érdekek mentén, hanem emberi értékek, közösségekben betöltött emberi szerepek mentén ítéljük meg, szorosan kapcsolódó lexikális és emocionális elemek, a GDP használatának buktatói és megítélése, a „munka" és a heti munkaóraszám megítélése).

A tanítási/nevelési folyamatban jelenleg ezek az érzelmi területek mind nagyon hiányosan vagy egyáltalán nincsenek érintve.

A fentiekben említett alapvető lexikális és érzelmi elemekkel kapcsolatos tanítási/nevelési feladat nem kizárólag a biológia vagy természettudományos érdeklődésű tanárok feladata kellene, hogy legyen. Ezek szinte mindegyike sok-sok természettudományos és humán tantárgyba is beépíthetőek. Erre a magyarországi Nemzeti Alaptanterv ajánlásai több tantárgy és műveltségi terület esetén egyértelműen rámutatnak, a modern fenntarthatósági pedagógia és például a Magyar Környezeti Nevelési Stratégia pedig kifejezetten kívánatosnak, sőt elengedhetetlennek tartja. Ennek ellenére sajnos jelenleg leginkább a természettudományos érdeklődésű tanárok vesznek részt aktívan a környezeti nevelésben/fenntarthatóságra való nevelésben. Sokszor közülük is csak az elhivatottabbak, és sajnos a tanár kollégák részéről is van egy olyan téves, és idejét múlt elvárás, miszerint ez a természettudományos tárgyakat tanító tanárok feladata. Régóta egyértelmű, hogy átfogóbb szemléletre van szükség, és lehetőleg minden szaktanárnak foglalkoznia kell a fenntarthatóságra neveléssel saját tantárgyának keretein belül, illetve erre a tanórákon kívüli alkalmak, lehetőségek közül is a lehető legtöbbet meg kell ragadni. A diákokban csak így tudatosulhat, hogy a környezeti problémákkal való megküzdés nem néhány ember feladata. Egész társadalmunk közös felelőssége, egyben az egyetlen esélye is.

Melyek azok a tanórán kívüli színterek, amelyek a fenntarthatóságra nevelés eszközéül, helyszínéül szolgálhatnak, és miért fontosak ezek a színterek? Az iskolai környezeti nevelés nem szűkíthető le a tananyag leadására és számonkérésére. A tevékenységeknek ennél sokkal szélesebb körét kell hogy magába foglalja. Sok olyan lehetőség van, amely a tanterem vagy az iskola falain is túlnyúlik. A tanítási órán folytatott környezeti nevelés egyik nagy lehetősége, hogy minden diákot elér. Tanórán azonban nagyon nehezen mozdulhatunk el az ismeretek szintjéről (egyre több erre

irányuló pedagógiai módszer van elterjedőben, pl. kooperatív projektmódszer, élménypedagógia stb.), így a tanórai nevelés ritkán (vagy ritkábban) alkalmas arra, hogy az érzelmi viszonyulást és a tevőleges szokásokat befolyásolhassuk vele. A tanórán kívüli tevékenységek viszont éppen nagyobb szabadságuk (és bővebb időkeretük) révén gyakran hatékonyabbak a tanórára tervezhető tevékenységeknél. Mindezt alátámasztja az is, hogy a hazai környezeti nevelés éppen az iskolai, de tanórán kívül zajló tevékenységekből indult fejlődésnek, és ma is gyakran ezen a területen hat a legerőteljesebben.

Sajnos sokkal nehezebb ma hétvégi programra elvinni a diákokat, mint 10–20 évvel ezelőtt. Nagyon nehéz a digitális technika és sokszor az iparszerű programáradat vonzásköréből kiszakítani a mai gyerekeket. A pedagógusok versenyt futnak ezek vonzerejével a gyerekek szabad idejéért. Ez a versenyfutás a figyelemért nemcsak a tanórán kívüli, de a tanórai folyamatokra is rányomja a bélyegét. Sajnos a kollégák óráiról sem egyszerűbb elkérni a gyerekeket valamilyen tanítási időben tervezett iskolán kívüli eseményhez. A legjobb megoldás a pedagógiai programban rögzített tanórán kívüli és iskolán kívüli környezeti nevelési programok rendszere (pl. szakkör, önképzőkör, projektek, akciók, ökoparlament, zöld diákönkormányzat, terepgyakorlat, pályázat, környezetvédelmi civil szervezetekkel való együttműködés, intézménylátogatás, kirándulás, tábor, erdei iskola, külföldi diákcsere).

Az egész-intézményes megközelítés előnyei

A cselekvő aktivitás alapjául szolgáló szemléletformálás akkor lehet a leghatékonyabb, ha nemcsak egyetlen (pl. a biológia vagy környezetismeret) tantárgy keretében foglalkoznak az iskola pedagógusai a fenntarthatóság témaköreivel, hanem az egész iskolában mint elsődleges szervező elv jelenik meg a fenntarthatóság, és lehetőleg minden kapcsolódó / kapcsolható témakörnél (legyen az történelem, irodalom, matematika, testnevelés, ének-zene vagy osztályfőnöki óra keretében) előjön, felvillan. Sőt az iskola tanórákon kívüli nevelő tevékenysége és aktivitásai során is hangsúlyosan érvényesül. Ezt a szemléletet nevezzük egész-intézményes megközelítésnek, amely a norvég iskolamintára létrehozott, magyarországi Ökoiskola Hálózatba bekapcsolódó általános- és középiskolákban fontos rendező elvként érvényesül. Az ökoiskolákban a működtetés, a kommunikáció, az együttműködés, a helyi környezet, a módszertani megújulás mind a fenntarthatóság értékrendje szerint kerül kialakításra. Ez lehetővé teszi, hogy

a diákok életébe a mindennapok során mélyen beépüljön a környezettel való felelős bánásmód eszmeisége. Jelenleg a kb. 4200 magyarországi közoktatási intézményből majdnem minden negyedik *Ökoiskola* címet szerzett. A pedagógusok és a diákok kreatív kezdeményezései, a fáradhatatlan pedagógiai fejlesztőmunka révén jól működő példák és módszerek széles tárházából válogathatnak. Az Ökoiskola Hálózat ezek gyűjteményével, egyéb segédletekkel és rendszeres ökoiskola-hírlevéllel segíti az iskolákat a hatékony fenntarthatósági pedagógiában (lásd bővebben: http://ofi.hu/okoiskola-nevelesi-oktatasi-program, Mónus et al. 2018).

Az óvodai nevelés szintjén a magyarországi „Zöld Óvoda" cím felel meg az egész intézményes megközelítésnek. Míg egyetemek, felsőoktatási intézmények szintjén a „Zöld Egyetem" (Green University) cím, amely egy évről-évre megújítandó nemzetközi pontozási rendszeren való megmérettetést elismerő cím a Green Metric Ranking of World Universities listán. A magyarországi nyolc „Zöld Egyetem" közül a listán évek óta a legzöldebb egyetemként szereplő Szegedi Tudományegyetem a Green Metric Ranking 2010-es elindítása óta pályázik a „Zöld Egyetem" címre, és a 2014-ben elért előkelő 19. helyezésével a világon pályázó 360 egyetem 95%-át megelőzte. A világ egyetemeinek „zöld" mérőszámokon alapuló rangsorát az alapján állítják össze, hogy mekkora zöld területek találhatók az egyetemek campusain, mennyire törekszenek a klímaváltozás hatásainak csökkentésére, szelektíven gyűjtik-e a hulladékot, használnak-e víztakarékos berendezéseket, illetve vezettek-e be egyéb olyan intézkedéseket, amelyek környezettudatos hozzáállást tükröznek, amelyek a fenntarthatósághoz kapcsolódó oktatási és kutatási tevékenységek megalapozását vagy kibővítését segítik, valamint amelyek az egyetemi polgárok környezettudatos attitűdjeinek kialakítását segítik.

A környezettudatosság megjelenése az MKKR-ben

A Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) közelmúltbéli átdolgozása lehetőséget adott arra, hogy az oktatás minden szintjén megjelenjen a környezettudatosságra és a fenntarthatóságra vonatkozó kimeneti kritérium (Kiss 2015). Talán ez az új kimeneti kritériumrendszer, a nemzetközi trendekhez is igazodva (pl. fenntartható fejlődési célok), új lendületet adhat a fenntarthatósággal kapcsolatos tartalmak oktatásba való integrálásának. Ehhez azonban fokozott figyelmet kell fordítani rá a jövőben, hogy a kapcsolódó oktatási és nevelési tartalmak valóban és minél hamarabb bekerüljenek a lehetséges oktatási tartalmakba, tananyagokba és a megva-

lósuló nevelési célkitűzésekbe. Az oktatás legkülönbözőbb szakterületein dolgozó oktatók, nevelők, oktatásszervezők és oktatáskutatók számára ez századunk kihívása (Világfigyelő Intézet 2017).

Összefoglalás

Az egyes tanórákon, tantárgyakban, oktatási-nevelési folyamatokban tehát a pedagógusoknak, oktatóknak kell felhívni a gyerekek, diákok, hallgatók figyelmét arra, hogy egy kölcsönösen összefüggő dinamikus, önszabályozó rendszer részei vagyunk. Fontos beláttatni, hogy természetben nem létezik önállóan kémia, önállóan fizika, önállóan biológia, önállóan földrajz vagy történelem, és sorolhatnánk a többi tantárgyat. A természetes rendszerekben minden egyszerre, kölcsönhatásban létezik. A hallgatóinknak érteni kell, hogy a tantárgyak világunkat elemezve, a legtöbbször összetevőkre bontva mutatják be. Ezért nagyon fontos, hogy az alkotórészek mellett a kapcsolatokra is koncentráljunk. Érzékeltessük, hogy minden, ami körülöttünk és bennünk létezik, hálózatot alkot. Az ember is egy olyan összetett hálózat része, mint a Föld vagy a természet. Bármely cselekedete a dinamikus kölcsönhatás miatt visszahat önmagára. Ennek megértetése rendkívül fontos a környezettudatos szemléletmód és életmód kialakítása szempontjából.

Fontos, hogy a lehetőségekhez mérten a legteljesebben megmutassuk tehát az ember ökológiai függőségét, illetve megértessük a különböző társadalmi, gazdasági, természeti rendszerek egymásra utaltságát. Olyan kompetenciák elsajátítására kell ösztönözni a diákokat, hallgatókat, amelyek segítik majd őket a társadalom fenntarthatóbb útra való átállása során akár magában az átállásban, akár a kiszámíthatatlan jövőben való túlélésük során.

A fenntarthatóságra nevelés fellendítéséhez feltétlenül meg kell még említeni az attitűdökben, viselkedésben való tényleges változás nyomon követésének szükségességét, a környezeti és fenntarthatóságra neveléshez kapcsolódó hatékonyságot, eredményességet mérő kutatómunkák ösztönzését is (Zilahy–Huisingh 2009, Zsóka et al. 2011, Mónus–Császár 2016, Mónus 2019). Továbbá annak szükségességét, hogy lehetőség szerint minden oktatási intézményben legyen valamilyen formális képviselete, tehát kinevezett felelőse a fenntarthatóságra nevelés koordinálásának (Lozano 2006). Ez vezethet el az egész intézményes fenntarthatósági szemlélet elterjedéséhez, kiszélesedéséhez.

A fenntarthatóságra nevelés széles körű elterjedése nem utópia, hanem kötelességünk. Tudjuk, hogy világszerte szaporodnak azok a kezde-

ményezések, melyek lassan-lassan követelménnyé és divattá teszik a fenntartható életvitelt és gondolkodásmódot. Számtalan kezdeményezés van, például ami az egészséges, lehetőleg vegyszermentesen termelt, helyi élelmiszerekhez való hozzáférést, vagy az ökológiai szemléletű agrártermelés elterjesztését segíti. Ilyen kezdeményezések itthon például a közösségi kertek (kozossegikertek.hu), a szatyor és kosár közösségek (pl. Szatyor Egyesület, Nyíregyházi Kosár, Debreceni Szatyor), vagy az Ökosmenza kezdeményezés, ami az iskolai menzákra próbálja bevezetni a vegyszermentes, helyi élelmiszereket. Jó példa a szarvasi Benka Gyula Evangélikus Általános Iskola, ahol a menzán az alapanyagok csaknem fele helyi termelőktől származik és a felhasznált zöldségek 50–60%-a biozöldség. Szintén jó példa a franciaországi majd 10 000 fős Mouans-Sartoux városka, ahol 2012 óta biztosítanak plusz költségek nélkül 100%-ban vegyszermentes bioételeket minden közoktatási intézmény menzáján. Bíztató tehát, hogy van út előre, amihez számtalan jól kidolgozott lehetőség vezet (pl. Világfigyelő Intézet 2010, 2011, 2017). Csak el kell indulni.

Hivatkozott irodalom

Allen M. R. (2018): Technical Summary. In. *Global warmingof 1.5 °C.* http://www.ipcc.ch/report/sr15/

Burandt S.–Barth M. (2010): Learning settings for climate change. *Journal of Cleaner Production*, 18. pp. 659–665.

Kiss F. (2015): A környezeti felelősségvállalás megjelenése az európai képzési keretrendszerhez igazított magyar képzési keretrendszer tervezetben. In. Csicsek G.–Kiss I. (szerk.): *XI. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia tanulmánykötete*.

Lozano R. (2006): Incorporation and institutionalisation of SD into universities: breaking through barriers to change. In. *Journal of Cleaner Production,* 14. pp. 787–796.

Marjainé Sz. Zs.–Zsóka Á.–Széchy A. (2012): Környezettudatosak-e a középiskolások? In. *Fenntartható fogyasztás? Trendek és lehetőségek Magyarországon. OTKA 68647 kutatás eredményei*. AULA, Budapest. pp. 226–259.

Mónus F. (2018): Környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelés: szakmai és pedagógiai-módszertani ismeretek tanároknak. In. Molnár M. et al. (szerk.): *A biológia aktuális problémái.* Nyíregyházi Egyetem. Nyíregyháza.

Mónus F. (2019): Comparing environmental awareness of Hungarian students in high-schools with different socio-economical background. *J. Technical & Educational Sciences*, *in press.*

Mónus F.–Császár E. (2016): Középiskolás diákok környezettudatosságának változása az iskolai évek alatt két megyénkben. In. *Edu Szakképzés- és Környezetpedagógiai szakfolyóirat,* 6. pp. 47–53.

Mónus F.–Kónya Gy.–Saly E. (2018): A fenntarthatóság és középiskoláink. In. *Természetbúvár* 3. pp. 38–40.

Sibbel A. (2009): Pathways towards sustainability through higher education. In. *International Journal of Sustainability in Higher Education.* 10. pp. 68–82.

Világfigyelő Intézet – Worldwatch Institute (2010): A világ helyzete 2010 http://osvita.ua/test/63450/?fbclid=IwAR25zQMtsP5eTAtU0pXIjQCLTchY4T5Z9FviaJssWTw9Rw9KPGxdy9q3sikA kultúra átalakítása. Föld Napja Alapítvány, Budapest.

Világfigyelő Intézet – Worldwatch Institute 2011: A világ helyzete 2011 – Földünk élelmezése. Föld Napja Alapítvány, Budapest.

Világfigyelő Intézet – Worldwatch Institute (2017): EarthEd – Rethinking Education on a Changing Planet, State of the World 2017. Island Press.

WWF. (2016): Élő Bolygó Jelentés – Living Planet Report 2016: Risk and resilience in a new era. WWF International, Gland, Switzerland. http://wwf.hu/media/file/1478690325_wwf_osszefoglalo_2016_1109.pdf

WWF. 2018: Élő Bolygó Jelentés – Living Planet Report 2018: Aiming Higher. (Eds.) Grooten, M. & Almond, R.E.A. WWF International, Gland, Switzerland. http://wwf.hu/media/file/1540880459_LPR_2018_summary_final_HUN.pdf

Zilahy G.–Huisingh D. (2009): The roles of academia in Regional Sustainability Initiatives. In. *Journal of Cleaner Production*, 17. pp.1057–1066.

Zsóka Á.–Marjainé Sz. Zs.–Széchy A. (2011): A környezeti nevelés szerepe a fenntartható fogyasztás és életmód kialakításában. In. Csutora M., Hofmeister – Tóth Á. (szerk.) *Fenntartható fogyasztás? A fenntartható fogyasztás gazdasági kérdései*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. pp. 90–109. ISBN 9789635034659.

A MUNKÁVAL ÖSSZEFÜGGŐ DISTRESSZ JELENTŐSÉGE ÉS KÖVETKEZMÉNYEI

Nagy Edit

Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola
nagy.edit@szentatanaz.hu

Abstract

In the paper the negative consequences of distress on our physical and spiritual community health are presented.
The workers are subjected to stress in the changing world of occupation like, for example, redundancy, having to move to a new place of residence due to occupational demands, fixed-term contracts, occupational insecurity, intensity of work, inability to create balance between work and private life, inability to combat streess. Long lasting stress or distress results in negative consequences for the individual, workplace and society as well. The main solution is for the employer to pay attention to the effects of the workplace stress, providing their employees with regular recharging recreation and relevant training opportunities.
Key words: *supporting occupation, chronic workplace stress, burnout, crisis, emotional overwhelming.*

Absztrakt

Tanulmányomban a károsító, azaz distressz negatív következményeinek a testi-lelki-közösségi egészségünkre gyakorolt hatásait szeretném bemutatni.
A munka változó világa egyre jobban megterheli a munkavállalókat – értve ezen a leépítéseket, a tevékenységek gyakori kihelyezését, a határozott időre szóló szerződések szaporodását, a munkahelyi bizonytalanságot, a munka intenzitásának növekedését, a munka és a magánélet közötti egyensúly megteremtésének nehézségeit, valamint a munkahelyi stresszel való megküzdést segítő programok hiányát. A tartós, káros stressz (distressz) az egyén, a munkahely és a társadalom szintjén is számos negatív következménnyel jár. A lényegi megoldás pedig az, hogy a munkáltató odafigyelve a munkahelyi stressz okozta ártalmakra, biztosít a dolgozóinak rendszeres feltöltődést eredményező pihenést, tréningeket, amelyek arra szolgálnak, hogy a dolgozók elsajátíthassanak olyan módszereket, amelyekkel egymást könnyebben megértik, konfliktusaikat kezelni tudják anélkül, hogy a gyakori, ám semmit meg nem oldó sértődés vagy agresszió jelentkezzen.
Kulcsszavak: *segítő hivatás, krónikus munkahelyi stressz, kiégés, krízis, érzelmi túlterhelés.*

Bevezetés

A stressz nélkülözhetetlen eleme mindennapi működésünknek, segít minket a kihívások leküzdésében, a veszélyhelyzetek elkerülésében, a problémáink megoldásában. Alapvető célja tehát, hogy segítse alkalmazkodásunkat vagy védekezésünket, azaz túlélésünket.

A károsító stressz egy olyan tényezővé vált, amely ha elhatalmasodik rajtunk, felmorzsolja energiáinkat, tönkreteszi kapcsolatainkat, aláássa az önbizalmunkat, sőt az elhatalmasodó szorongás miatt, pszichoszomatikus tünetek kialakulásához vezethet. A stresszhelyzeteket nem tudjuk kizárni életünkből, azok folyamatosan körülvesznek minket, azt azonban, hogy mi hogyan reagálunk ezekre, tudjuk befolyásolni. Nem mindegy, hogy reakcióinkat tudjuk-e kontrollálni, és ezáltal a stresszhatásokat a magunk javára fordítani, vagy pedig csak sodródunk az eseményekkel és hagyjuk elha-

talmasodni magunkon. A munkahelyi stresszhelyzetek jó megoldásához fontos a pozitív énkép, a reális önértékelés, a valós eredményeken nyugvó önbizalom és a változtatni tudás és merés képessége és bátorsága. A munkavégzés közben elfáradhatunk, szoronghatunk még a legjobb munkahelyen is. Telítődhetünk az ingerekkel, a feladatokkal, a hallottakkal, látottakkal. Ilyenkor nagyon jót tesz a relaxáció, az autogén tréning, de sokat segít néhány egyszerű mozdulatsor, mély légzésekkel, vagy néhány korty folyadék. A lényegi megoldás azonban az, ha a munkáltató odafigyelve a munkahelyi stressz okozta ártalmakra, biztosít a dolgozóinak rendszeres feltöltődést eredményező pihenést, testi-lelki tréningeket. Utóbbiak célzottan arra szolgálnak, hogy a dolgozók elsajátíthassanak olyan módszereket, amelyekkel egymást könnyebben megértik, konfliktusaikat kezelni tudják anélkül, hogy a gyakori, ám semmit meg nem oldó sértődés vagy agresszió jelentkezzen.

A tartós stressz a szervezetet láthatatlanul mérgezi, ha a beteg nem tud megbirkózni egyedül vagy segítséggel a munka jelentette terheléssel, akkor saját egészsége érdekében, sajnos, a munkahelyváltás lehetőségét is mérlegelni kell.

A téma elméleti megalapozása

A stresszről, általában

Egy adott munkakör jellegéből sokféle stresszkeltő körülmény adódhat. Minden munkahelyi pozícióhoz szerepelvárások társulnak, amelynek a munkavégzés során meg kell felelni. A munkahelyi környezet, az információ megfelelő áramlása vagy megakadása, a vezetés ambivalenciái szintén lényeges stresszkeltők lehetnek.

Az egyén számos tulajdonsága, személyiségjegye is szerepelhet stresszorként. Bizonyos személyiségtípusba tartozó emberek könnyen frusztrálódhatnak, vagy állandóan magas lehet a szorongásszintjük. Mások pedig a pozitív gondolkodás hiányával megnehezítik a megfelelő csoportlégkör kialakulását, rontják a csoportmunka hatékonyságát. A stressz kialakulásának nagy jelentősége van mind közösségi, mind pedig egyéni szinten.

A vezetők némelyike kihasználja hatalmi pozícióját annak érdekében, hogy munkatársai egyre jobb eredményeket érjenek el, gyakran mindenáron. Az azonnal megoldandó feladatokkal halmozzák el a munkavállalókat, s ez gyakran a problémamegoldó képesség határát súrolja. Mindez kiegészül a mai korra jellemző munkahelyi bizonytalanság érzésével. Ez az az emóció, mely legtöbbször elfojtás alá kerül, s a tudat alatt lappangva, feldolgozatlanul, pszichés nyomásként nehezedik a legtöbb emberre.

Ezek a tényezők pedig az élettani egyensúly felbomlásához vezetnek, a szervezet pedig pszichoszomatikus tünetképzéssel válaszolhat (Juhász 2003).

Leggyakoribb *általános stresszorok* a munkahelyeken:

- munkahelyi bizonytalanság,
- leépítés, munkakörök megszűnése,
- tanult tehetetlenség, depresszió,
- fokozott megterhelés,
- azonnali sürgős feladatok,
- a változások, amelyekkel nehéz lépést tartani (Petróczi 1999).

Ezek a stresszre alkalmas helyzetek pedig a civilizációs betegségek kiváltói, esetleg kiújítói lehetnek. A szív-érrendszeri betegségek, a keringési rendellenességek, a tumorok kialakulásához járulhatnak hozzá. Nem elhanyagolható az sem, hogy az alkoholizmus és az öngyilkosság kiváltó okai között is az elsők között van a stressz. Hazánkban két év alatt háromszor annyian haltak meg szív- és érrendszeri betegségekben, mint az európai átlag (B. Kakas 1994.)

A szorongás, depresszió nem minden esetben klinikai tüneteket jelent. Leginkább negatív érzelmi állapot, amelynek legfontosabb jellemzői a tehetetlenség, a kontrollvesztés érzése, mások iránti érdeklődés csökkenése, az önvád, a jövő reménytelenségének érzése.

A depresszió lényege a kilátástalan lelkiállapot, az úgynevezett tanult tehetetlenség, melynek következménye lehet a gyomorfekély, vagy a hirtelen szívmegállás.

Magyarországon, s a nyugati országokban is a munkaképesség csökkenés okai között második helyen a pszichés problémák szerepelnek. Ezért meghatározó a vezető viselkedése beosztottainak lelki egészségére vonatkozóan, ami a munka hatékonyságában nyilvánul meg. Ezt a vezetői felelősséget kellene tudatosítani a munkahelyeken, hiszen a következmények egész életre szólóak lehetnek (Buda 1994).

A pszichés eredetű munkaképesség-csökkenés leggyakrabban a közép- és felső rétegek betegsége.

Kampány a munkahelyi stressz ellen

2002. július 2-án a *Munkahelyi Egészség- és Biztonságvédelem Európai Ügynöksége* elindította a munkahelyi stressz elleni harcot támogató első páneurópai kampányát. Adataik szerint az Európai Unió munkavállalóinak 28 százalékát érintő jelenségről van szó, ez csaknem 40 millió embert jelent. Bár a stressz a nőket látszólag érzékenyebben érinti, valójában mindkét nem számára, valamennyi gazdasági ágazatban és a szervezet minden

szintjén meghatározó problémaként jelentkezik. A szakértők ennek leggyakoribb okát a munkakörülmények feletti ellenőrzés hiányában látják. A munkahelyi stressz mind emberi viszonylatban (gyakori megbetegedések), mind gazdasági vonatkozásban komoly következményekkel jár. A munkahelyi távolmaradások és az egészségügyi költségek mintegy 20 milliárd euróval terhelik meg a közös kasszát, s ebbe nem számít bele a termelékenység csökkenése miatti veszteség (http://www.eurofund.ie/publications/EFO121.htm).

A munkával összefüggő stressz, az Európai Munkavédelmi Ügynökség szerint

Munkával összefüggésben akkor jelentkezik stressz, amikor a munkakörnyezet követelményei meghaladják a munkavállaló azon képességét, hogy e követelményeket teljesítse vagy kezelje (Európai Munkavédelmi Ügynökség, 2000. Luxemburg).

A munkahelyi stressz, ha intenzív és bizonyos ideig fennáll, szellemi és fizikai egészségkárosodást okozhat. Ha a munkahelyi szervezetben túl sok a követelmény és túl nagy a nyomás, az kóros stresszhez vezet. Ez pedig rossz a munkavállaló és a szervezet számára egyaránt, s bárkit érinthet, bármely ágazatban és bármely méretű szervezetben.

A munkahelyi stressz kockázati tényezői, az Európai Munkavédelmi Ügynökség szerint:

- a szervezet kultúrája, vagy légköre, s hogy ők mit gondolnak a munkahelyi stresszről;
- igénybevételek mértéke; munkaterhelés és fizikai tényezők szerepe;
- irányítás – mekkora befolyásuk van a munkavállalóknak munkavégzésük módjára;
- szervezeten belüli kommunikáció; beleértve olyan problémákat, mint megfélemlítés és zaklatás;
- változás – hogyan kezelik a szervezeten belüli szükségszerű változást;
- szerep – értik-e a munkavállalók szerepüket a szervezetben, s ez a szerep okoz-e konfliktusokat;
- támogatás – a munkatársak és szervezet vezetői felől érkezik-e problémás helyzetben külső segítség;
- képzés és oktatás – sikerül-e a szervezeten belül megvalósítani a folyamatos tanulás elvét, ami megadhatja a feladatok elvégzéséhez szükséges ismeretek, jártasságok megszerzését;
- az egyéni különbségek kezelése iránti nyitottság (http://agency.osha.eu.int)

A munkahelyi stressz fogalma, a munkavállalóra gyakorolt fiziológiai hatás szerint:

A munka, munkahelyi környezet, a munkaszervezet ártalmas vagy kellemetlen jellegére adott érzelmi, kognitív, viselkedéses és élettani válasz. Az arousal magas szintjével, a distresszel és gyakran a megküzdési képtelenséggel jellemezhető állapotként jellemezhetjük (Juhász 2003).

A feladattal kapcsolatos stresszorok

Nagy valószínűség szerint minden munkaköri leírásnak vannak olyan elemei, amelyek a *munkavállalók számára,* adott időpontban a károsító stressz forrásai lehetnek, ilyenek a minőségi vagy mennyiségi túl-vagy alulterhelés megnyilvánulásai.

A munkakörnyezettel kapcsolatos stresszorok

Stresszorok lehetnek a zaj, a hő, a rossz megvilágítás, a túlzsúfoltság, a kellemetlen szagok felhalmozódása.

Tapasztalatok szerint ma a munkahelyeken az egyik leggyakoribb, a fizikai környezettel kapcsolatos stresszor, a zaj. A zajos munkahelynek káros vegetatív és pszichés hatása is lehet, a zaj, mivel kellemetlen, ronthatja a teljesítményt (Klein 2000).

A szervezetben betöltött szereppel kapcsolatos stresszorok

Egyéni szinten vizsgálva lehet: szerep-kétértelműség; szerepkonfliktus; karrierfejlődés; túl sok felelősség a dolgozókért, mely valószínűleg a menedzserek számára stresszkeltő lehet, mivel túl nagy felelősséggel bír a dolgozók előléptetéséért, elbocsátásáért. A nagymértékű felelősség olyan járulékos stresszorokhoz is vezethet, mint például sokat kell járni értekezletekre, sok határidőt kell betartani, s napjainkban gyakran hívják fel a kutatók a figyelmet a *döntéshelyzetre*, mint a distressz egyik formájára (Nagyné–Kovács M. 2006, 18).

Csoportszinten vizsgálva lehet:

- összetartás hiánya;
- jó munkatársi kapcsolatok hiánya;
- csoporton belüli konfliktusok;
- felettessel/beosztottal való kapcsolat.

Szervezeti szinten vizsgálva lehet:

- szervezeti légkör;
- vezetési stílusok;
- ellenőrzési rendszerek;
- túl alacsony fizetés, az állás bizonytalanság.

Szervezeten kívüli stresszorok jelentősége

- családi és munkahelyi szerepek összeegyeztetésének nehézsége, különösen a családos nők esetében;
- elidegenedés és anómia a társadalomtól való elszigetelődés érzésének következtében alakul ki speciális foglalkozási csoportoknál (például jegyellenőr);
- gyakori költözés, amit egyes foglalkozások szükségessé tesznek, ilyen a diplomata.

A jövő szervezetének stresszorai

- *Vidéki vagy városi életkörülmények*, több vizsgálatban azt találták, hogy a városban élőket átlagosan kevesebb stressz éri, mint a falun élőket (Juhász 2003).

- *A munkaszervezés változásai.* A bizonytalanná váló munkaerőpiac, a vállalatok felvásárlása, a leépítések növekvő gyakorisága végső soron mind oda vezetnek, hogy felbomlanak a hagyományos munkahelyi-munkatársi kapcsolatok, és egyre kevesebb kontrollja lesz a munkavállalóknak a munkakörülményeikre, szociális támogatottságukra (Buda 1994).

- *Növekvő alkalmazkodási kényszer az ügyfelek igényeihez.* A fokozódó nemzetközi verseny miatt a vállalatok egyre inkább igyekeznek megfelelni az ügyfelek igényeinek, és ez hatással van a dolgozók munkájának tartalmára is.

- *A vezetés eredmény-centrikussága.* Szintén a fokozódó piaci versenynek tudható be a mind nagyobb hatékonyságra és gyorsaságra való törekvés, ami a dolgozók túlhajszolását eredményezheti.

A folyamatos technológiai fejlődés növekvő kognitív terhelést is jelent a dolgozóknak (Klein 2000).

A kiégés és a stressz kapcsolata

A kiégés nem más, mint egy fáradt, hitevesztett állapot, amelyben az egyén feladja minden vágyát, úgy érzi, nem képes a megvalósításra.

A „burnout" veszélye napjainkban egyre nagyobb, ezért oda kell figyelni azokra a tünetekre, amelyek a felborult lelki egyensúlyra utalnak. Az emberrel foglalkozó szakmák, így a menedzseri lét is magában hordozza az úgynevezett kiégési szindróma veszélyét, azt az állapotot, amikor az egyébként motivált személyiség telítődik azokkal a problémákkal, melyek nap, mint nap jelentkeznek tevékenységében.

A *kiégés* fogalom, amelyet eredetileg a technológiában használtak, s amely az egykor működő energiaforrás gyengülését írja le, egészen annak megszűnésig.

Ez nem történik hirtelen, hanem folyamatosan, több szakaszban érintheti az egyént, de akár a szervezet egészét is. *Herbert J. Freudenberger* pszichoanalitikus, aki a kiégés fogalmát megalkotta, önsegítő közösség tagjainál, egészségügyi intézmények dolgozóinál figyelte meg és írta le a kiégés jellegzetes tünetegyüttesét. Azóta e problémakörnek egyre nő az irodalma, elméleti megközelítése és gyakorlati szociálpszichológiai kutatása.

A fogalom meghatározása: „a szindróma krónikus emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek" (Freudenberger, H. 1974).

A kiégés főbb tünetei:

Az alvászavar, fáradtság és kimerültség érzése, *mentális és érzelmi tünetek* megjelenése, úgymint a szorongás, cinizmus, elszemélytelenedés vagy a kóros táplálkozási szokások megjelenése. A ma már menedzserbetegségnek tartott kiégést humánspecifikus munkakörben dolgozóknál észlelték először. Amikor valaki mentálisan, fizikailag és érzelmileg is elfárad, akkor kiégésről beszélhetünk (Kopp–Skrabski 1995).

Megküzdés /coping/

Azt a folyamatot, melynek során az egyén próbál szembeszállni a stresszel, megküzdésnek nevezzük, mint már előbb említettük, Lazarus eredetileg a megküzdés két fő módját különítette el, Kopp Mária ezt fejlesztette tovább.

Amikor az egyén összpontosít a speciális problémára, hogy megkísérelje azt a jövőben elkerülni vagy megváltoztatni, problémaközpontú megküzdésnek nevezzük.

Foglalkozhat viszont azzal is, hogy enyhítse a stresszkeltő helyzethez kapcsolódó érzelmi reakciókat, ha a helyzetet magát nem is tudja megváltoztatni. Ezt a folyamatot érzelemközpontú megküzdésnek nevezzük (Hárdi 1997).

A megküzdési stratégiák egy sajátos profilt alkotnak, ami alapján felvázolható a személy sajátos megküzdési stílusa. A megküzdésben fontos szerepe van az önértékelésnek. A megküzdési stílus alakulását nemi különbségek is befolyásolják. A nőkre általában jellemző a problémák megbeszélése, a stressz másokkal való megosztása, a társas támogatás keresése. Szem előtt kell azonban tartani, hogy bármely megküzdési stratégiának lehetnek kedvező vagy kedvezőtlen következményei, attól függően, hogy ki, mikor és hol alkalmazza azt (Pikó 2003).

Összegzés

Szorongás és a károsító, munkahelyi stressz kapcsolata

A stresszre adott leggyakoribb válasz a szorongás. A testi megbetegedések nagy részében számolnunk kell a szorongással, amely a szomatikus állapotot nagy részben befolyásolhatja, a kiégés kimenetele kedvezőtlenebb, a rehabilitáció esélyei rosszabbak lehetnek. A szorongás lelki és testi megnyilvánulásokkal jár. Fontosnak tartjuk, hogy az állandó stressz alatt élő személy levezetésként elmondhassa valakinek, kifejezhesse szorongásait, és problémáit (Barkóczi–Kulcsár 1985).

Időnként mindenki érez szorongást, feszültséget, nyugtalanságot, félelmet. Egy bizonyos szintig ez egészséges: fokozza a teljesítőképességet (pl. sportban, munkahelyen), és a szervezet, ha fenyegetést észlel, felkészíti a testet a menekülésre vagy éppen a szembeszállásra (*fight or flight,* azaz „harcolj vagy menekülj"). Ha valaki sohasem, semmilyen helyzetben nem szorong, az beteg, pszichopata. Akkor válik problémává a nyugtalanságérzet, ha az élet minden területére átterjed, és általános érzéssé válik. Kognitív, testi, érzelmi és viselkedési komponensek együtt hozzák létre a nyugtalansággal, aggodalommal járó szorongást. Olyan mindennapos érzés, amely azonosítható külső ok nélkül is létrejön. Tehát nem egyenlő a félelemmel, aminek van pontos külső oka. A stresszkeltő tényezőket két csoportba sorolhatjuk: egyik a munka jellegéből adódik, a másik pedig a munkavállalók személyiségéből fakad, s fizikai megnyilvánulások kísérik (Juhász 2003, 5–20).

Ilyen élettani-testi tünetek kísérhetik: szívdobogás, émelygés, mellkasi fájdalom, fejfájás, gyomorfájás, izomfeszültség a vállban és nyakban, szédülés, fáradtság. Érzelmi komponensei: nyugtalanság, izgatottság, érzékenység, álmatlanság vagy rossz álmok sorozata.

Összegezve elmondhatjuk, hogy modern, civilizált életünk a kényelmen és a jóléten túl, kellemetlen mellékhatást is hordoz magában. Nevezetesen azt, hogy az emberek jelentős része *szorong.* A szorongáskeltés pedig a munkáltatók, a felettesek kezében egy igen hatékonyan működő eszköz lett. A technikai fejlődés megteremtette a keretét a modern kizsákmányolásnak.

Hivatkozott irodalom

Barkóczi I.–Kulcsár Zsuzsanna (1985): *Kísérlet a pszichoszomatikus betegségek két csoportjának több szempontú megközelítésére*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Buda B. (1994): *Mentálhigiéné* (Tanulmánygyűjtemény). Animula Kiadó, Budapest.

B. Kakas G. (1994): *Az A-típusú viselkedés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Freudenberger, H. J. (1974): Staff burnout. In. *J. Soc. Issues*.30. pp. 159–165.

Hárdi I. (1997): *A lélek egészségvédelme*. Springer Hungarica, Budapest.

Juhász Á. (2003): A stresszről és az egészségről alkotott köznapi felfogás. In. *Alkalmazott pszichológia*, V.évf. 1. pp. 5–20.

Klein S. (2000): *Munkapszichológia*. SHL Hungary Kft. Budapest.

Kopp M.–Skrabski Á. (1995): *Magyar lelkiállapot*. A Hét Szabad Művészet Könyvtára, Végeken Kiadó, Zsámbék.

Nagyné Kovács M. (2006): *A menedzsertípusú személyiség szerepe és jelentősége a vezetésben*. Nyíregyházi Főiskola GTFK Szakdolgozat, Nyíregyháza.

Petróczi E. et al. (1999): A kiégés jelensége a pedagógusoknál. In. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LIV. 3. 429–441.

Pikó B. (2003): *Kultúra, társadalom, lélektan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Európai Munkavédelmi Ügynökség, 2000. Luxemburg

http://www.eurofund.ie/publications/EFO121.htm Letöltés ideje: 2006. november 20.

http://agency.osha.eu.int. Letöltés ideje: 2006. november 20.

AZ ISMERETEK HATÉKONY KÖZVETÍTÉSE KÖRNYEZETISMERET-ÓRÁN

Nagy György

Eszterházy Károly Egyetem Pedagógia Kar,
Comenius Campus, Reál Tudományok Intézete
nagy.gyorgy@uni-eszterhazy.hu

Abstract

Education in the 21st century is unimaginable without the innovative application of technological developments. The way of cognition, understanding and learning affects the future applicability of knowledge, competences. In lower elementary schools, the environment-related content may be used most effectively when all senses are involved in the acquisition according to the content of the knowledge and it reaches the most efficient channel or combination of channels until logical processing.

Key words: *technological developments, environmental education, elementary school, all senses.*

Absztrakt

A XXI. század oktatása elképzelhetetlen a technológiai változások innovatív alkalmazása nélkül. A megismerés, megértés, rögzítés formája befolyásolja az ismeret későbbi alkalmazhatóságát, a kompetenciát. Az általános iskola alsó tagozatán, a környezettel kapcsolatos tartalmak akkor használhatóak fel a leghatékonyabban, ha a megszerzésükben minden érzékszerv részt vesz, és az ismeretek tartalmának megfelelően a leghatékonyabb csatornán, illetve a csatornák kombinációján jut el a logikai feldolgozásig. Ezért a digitális eszközök alkalmazásakor figyelembe kell vennünk a következő körülményeket: a technológiai eszközök hatékonyabbá tehetik a természetismeret tanítását, de az óra nem minden momentumában alkalmazhatóak hatékonyan; a társadalmi-gazdasági lehetőségek korlátozzák az alkalmazást; a kreatív pedagógus a veszélyes vagy költséges kölcsönhatásokat is képes digitális eszközök nélkül szemléltetni.

Kulcsszavak: *technológiai változások, elemi iskola oktatás, a természetismeret oktatása, érzékszervek bevonása.*

Bevezetés

A természettudományos ismeretek felhasználásának tudománya, az alkalmazás hatékonysága mindig mértéke volt a természettudományos oktatás minőségének. A XXI. század társadalmának fejlődése elképzelhetetlen természettudományos ismeretek nélkül. Az átadható ismeretek mennyiségének és minőségének a gyerekek életkori sajátosságai húznak határt. A társadalom részéről az igény megvan, hogy a megszerezhető ismeretek egyre bővüljenek, de sajnos az „aki sokat markol, keveset fog” elv érvényesül. A tanulók hosszú távon alkalmazható ismeretanyaga csökken, mivel nem kellő mélységű a tananyag rögzítése a gyors előrehaladás miatt, az alkalmazhatóságról nem is beszélve. A jelenleg elterjedt módszerek nem megfelelőek, a történelem során többször is paradigmaváltásra volt szükség a természettudományok oktatásának területén, módszertani megújítás vezetett az alkalmazható természettudományos ismeretek hatékony elsajátításához. Ilyen váltás volt a szemléltetés módszerének bevezetése Comeniustól, vagy a tanulók cselekedtetésére épülő reformpedagógia. A jövő a konstruktivista tanulásszervezésé és a kooperatív technikáké, ezeket a módsze-

reket és technikákat kell szélesebb körben alkalmazni a hatékonyabb oktatás érdekében. A módszertani megújulással párhuzamosan megváltozott a technológiai környezet is, melynek változási sebessége jóval túlszárnyalta a módszertani újjászületés tempóját. Ahogy a könyvnyomtatás elterjedése gyökeres módon hatott az ismeretek széles körű terjedésére, végső soron az alkalmazott módszertanra, az infokommunikációs technológia (IKT) elterjedése is hasonlóan determinálja a hatékonyan alkalmazható didaktikai lehetőségeket. A hatékony nevelés és oktatás elképzelhetetlen az infokommunikációs technológia és az alkalmazott modern módszertan szerves egysége nélkül.

Problémafelvetés

„A digitalizáció nem választás kérdése, az viszont a mi döntésünk, hogy elszenvedői vagy aktív résztvevői legyünk a változásnak. A digitális jólét ugyanis azt jelenti, hogy […] alkotóivá válunk a folyamatnak és az elkerülhetetlen változást tudatosan javunkra fordítjuk" (Mattheisen 2016). Ettől pontosabban nem lehet megfogalmazni annak a tétjét, milyen jövő vár a pedagógusokra és tanítványaikra. Ezt a jövőt meghatározza az, hogyan viszonyulunk a digitális technikákhoz, az infokommunikációs eszközök használatához az iskolákban a pedagógiai munkánk során. Milyen mértékben engedjük be a digitális technológiákat a tanórára, annak mely momentumaiban, és milyen mértékben használjuk azokat, ezek a döntések határozzák meg, hogy elszenvedői, vagy aktív résztvevői leszünk a folyamatoknak. Ez több körülménytől is függ. Többek között a pedagógusok és a tanulók digitális kompetenciájától, az infrastruktúrától, eszközellátottságtól, a tanítói-tanulói hajlandóságtól, és nem utolsósorban a tantárgy jellegétől, az óra típusától. Az interaktív táblák révén adottak a lehetőségek, de jót teszünk-e a megismerési képességeknek, ha csak erre támaszkodunk? A környezetismeret tantárgy komplex módon közvetíti a társadalmi és a természeti ismereteket a tanulók felé, milyen szerephez juthatnak az IKT-eszközök ezen az órán? Erre keresem a választ munkámban.

Elméleti alapok

Az ismeretátadás folyamata egyidős az emberi civilizációval. Már az ősközösségi rendszerben az ismeretátadás formáját döntően meghatározta a környezet, ahol mindez történik, és azok az eszközök, melyek ebben segítenek. Az írástudás hiányában, az elméleti megismerés háttérbe szorult, és a fő szerepet a gyakorlati megismerés, ismeretátadás játszotta. A szóbeliség volt az egyetlen hordozó, és egyes kultúrákban ez nagyon sokáig

fennmaradt. „Amikor Afrikában meghal egy idős ember, egy könyvtár ég le" (Hampâté Bâ 1996) megfogalmazás érzékelteti ennek a máig tartó hatását. A nevelési-tanulási környezet maga a természet volt ebben a korban, mindent a helyén, a gyakorlatban ismertek meg a felnövő nemzedékek. Valószínűleg az ősember által készített barlangrajzok (az adatrögzítés személytől független első megjelenítése képírás formájában, lehetséges, hogy az ábrákon az állatok és a személyek elhelyezkedése egy kezdetleges vadászati taktikát rejtett), és az általuk használt rítusok, táncok is kiegészítették ezt a tudást (gondoljunk itt a tipikus mozgások gyakorlására, melyek a vadászatban elengedhetetlenek voltak). A nomád életmódot folytató törzsek ősközösségi rendszerét felváltó, helyhez kötött, állandó életteret biztosító rendszer közötti átmenet ok-okozati összefüggése még ma sem teljesen ismert. A növekvő népszaporulat és népsűrűség, a kiszámítható termés és élelem lehetősége, a megjelenő termékfelesleg, annak tárolási lehetősége, kevesebb szabadidő, bonyolultabb szerszámok és előállításuk mind-mind hozzájárult ehhez az átmenethez (Kertész 1991). Közben az írásbeliség is jelentős változáson ment keresztül, magát a határvonalat az őskor és az ókor között az írásbeliség kialakulása húzza meg (első ékírással készült írásos emlékek), ami Kr.e. 3500 tájára tehető. Ekkor alakulnak ki az első civilizációk Mezopotámiában, majd később Egyiptomban, Indiában és további államokban. Az írásbeliség változása többlépcsős folyamat, míg eljut a képírástól a fogalomíráson, szóíráson és szótagíráson keresztül a betűírásig, melyet a föníciaiak alakították ki az egyiptomi írás szó- és szótagíró változatából Kr.e. több mint ezer esztendővel, s ők terjesztették el a Földközi-tenger egész partvidékén (Keszler 2019).

A nevelés első intézményeit ezek az ókori társadalmak hozták létre. Itt már elválasztották a nevelési folyamatot a társadalom fennmaradását szolgáló egyéb folyamatoktól. A neveléshez, oktatáshoz szükséges személyek rétege is lassan kialakul, és születőben vannak az első pedagógiai elméletek a filozófiai rendszerek hajtásaiként. A nevelés módszertana is kialakulóban van, ami olyan eljárások összessége, melyeket a pedagógiai gyakorlatban hatékonyan használhatnak (Nahalka 2002).

Az írott információforrásoknak, könyveknek, kódexeknek óriási szerep jut. Ezek az elsődleges források, és interpretálóik a tanítók, rajtuk keresztül jut el az ismeret a tanulókhoz, úgy is fogalmazhatunk, hogy ez a könyvek és a szóbeli közlés pedagógiája. Maga az írásbeliség formája határozta meg ezt a módszertant, a kevés könyv, a költséges másolatok készítése nem tette lehetővé, hogy széles körben elterjedjenek az ismeretek, ezért

a kevés könyv a tanítókon keresztül többszörösítette jelenlétét a nevelési, oktatási folyamatban. Míg az ezt megelőző korban az induktív ismeretszerzés volt döntő, most főleg a deduktív megismerés kap szerepet. Azonban a változás kézzel fogható, az ősközösségi rendszer cselekvést utánzó ismeretszerzésétől eljutottunk a természettől elválasztott, csupán az emberek által közvetített ismeretig. Ebben döntő szerepet játszott az írásbeliség, az írott ismeretek megjelenése, az ismeretet a kódexekben, könyvekben halmozták fel, ezt közvetítette a pedagógus. Ebből a korból a legnagyobb örökség a memoriter. Az ismeretek önálló, saját kútfőből származó pontos visszaadása ma is fontos szerepet játszik, azonban ha nem tesszük mellé azt, hogy miért van rá szükség, és nem értetjük meg tartalmát, felesleges és elavult, a tanulóink ellenállását kiváltó módszernek tűnik ezek megtanítása. Sőt, sajnos a tudás tiszteletének a csökkenése is negatív eredménye lehet a helytelenül alkalmazott módszernek. Ebből a korból származtathatjuk a tényekből, szabályokból kiinduló érvelést, bizonyítást – a deduktív módszert. A pedagógusok elismertsége, tekintélye, megbecsülése is ebből a korból származik, ami sajnos mára jelentősen csökkent.

A következő mérföldkő az ismeretek elterjedésében a könyvnyomtatás feltalálása volt. A tömeges könyvsokszorosítás Johannes Gutenberg nevéhez fűződik, találmánya, a mozgatható nyomóelemes nyomtatás 1453-ban jelent meg. Ez a többszörösítési eljárás paradigmaváltást hozott az ismeretek terjedésében, áramlásában. Visszafordíthatatlan folyamatokat indított el a társadalom (reformáció), a termelés (tudomány) területén. A társadalomban előidézett hatásai miatt bizonyára volt közvetett szerepe az újabb pedagógiai elméletrendszer megszületésében, mely Comenius Amos János nevéhez fűződik, és majd 200 évvel később jelenik meg. Ennek a tanulásfelfogásnak a szemléltetés képezte az alapját. A pedagógus már nem azért van az ismeret és a tanuló között, hogy ő „többszörösítse, reprodukálja" azt a tanulók számára, a feladata a világ bemutatása élőben, elérhetővé tétele minden érzékszerv számára. „Az egyes dolgokat úgy tárjuk elé, hogy egyiket a másik kapcsán értse meg, adott módszerek szerint, mindent biztonsággal és tapasztalatok alapján fogjon fel" írja *Nagy oktatástan* című művében (Comenius 1896). Comenius arra is kínál megoldást, ha a környezetünk adott része fizikai úton nem érhető el. Sárospataki tartózkodása alatt (1650–1654), megírja *Orbis sensualium Pictus* könyvét (A látható világ képekben). A könyv vizuális úton történő tényanyaggyűjtésre, a képi világ feldolgozásán keresztüli ismeretszerzésre ad lehetőséget. Ebből a tanulásszervezési módszerből is nagyon sok elemet használunk ma is. A

szemléltetés módszerét, a megismerési folyamatba történő legtöbb érzékszerv bevonását, az illusztrált tankönyvek használatát.

A következő nagyobb pedagógiai rendszer a cselekvés pedagógiája (XX. sz. eleje). A reformpedagógia széles körű elterjedésével került a középpontba a gyermeki cselekvés, és vele együtt lehetőség a kísérletezésre. Lehetőséget kapott a tanuló, hogy passzív befogadóból aktív szereplője legyen az eseményeknek. „az a tanuló, aki ül és nézi vagy hallgatja, amit a tanító bemutat vagy előad, nem tanulja meg a jelenségeket megfigyelni… a vizsgálatokat önállóan végezni, a hibákat önállóan megtalálni… önállóan, tapogatózva megkeresni a helyes, a tökéletes munkamódszert és kifejezési módot: ez a nevelés, ez a képzés!" (Key 1976). A szemléltetés pedagógiájához viszonyított változást több tényező is indukálta. A technikai eszközök fejlődésével új képességek kialakítására volt szükség, ezek kialakításához már kevésnek bizonyultak az ingerek, melyeket a szemléltetés pedagógiája adott, kell a személyes tapasztalat, melyet csak cselekvés útján sajátíthat el a tanuló. Az eszközellátottság is fejlődött, a szemléltető eszközök, kísérleti berendezések egyre elérhetőbbek lettek és lehetőséget adtak a tanulói kísérletek elvégzésére. Az ismeretek egyre szélesebb sávban, és egyre nagyobb töménységben érik a tanulókat. Jelentősen módosult a pedagógus szerepköre is. A főszereplőből, aki levezényelte a megfigyeléseket, segített azok elvégzésében, elemzésében, most dramaturg és rendező lett, már nem ő játssza a főszerepet, de ő írja és rendezi a darabot. Az ismeretszerzés folyamatának a tanuló aktív részesévé válik, csak úgy válnak belsővé az ismeretek, ha az értelmi feldolgozás tapasztalaton, cselekvésen alapul. Piaget is ezen a véleményen van, miszerint minden értelmi művelet előbb cselekvésként létezik, csak azután válik belsővé (Piaget 1970). Háromszáz évvel előtte már hasonlóan fogalmazott Comenius is: „A tudomány igazsága és biztonsága csakis az érzékszervek tanúságán nyugszik. A dolgok ugyanis legtöbbször közvetlenül az érzékszervekbe vésődnek be és végre az érzékszervek útján az értelembe" (Comenius 1896). Ennek a módszernek köszönhetjük a tanulók által elvégzett feladatokat, gyakorlati munkákat, a kompetenciájuk fejlődését, a gyakorlati alkalmazás hatékonyságának növelését.

A három jól elkülönülő didaktikát bővebben Hans Aebli elemzi *Lélektani didaktika. Piaget lélektanának didaktikai alkalmazása* címen magyarul is megjelent művében (Aebli 1951). Piaget munkatársaként az oktatás terén felhasználhatóvá szerette volna tenni Piaget elméleti eredményeit. Ehhez a három didaktikához illeszthető hozzá a konstruktivista tanulásszemlélet, mint negyedik didaktika (Nahalka 2002). Ez a szemlé-

let azt vallja, hogy a megszerzett ismeret nagymértékben függ a befogadó személytől, nem csupán a környezetből származó ismeretanyag egyszerű lenyomata, ezért szubjektív. Az ismeretek halmozása pedig nem csupán a meglévő ismeretek bővítése, hanem az új ismeretek tudatban történő átalakulása. Anélkül, hogy mélyebben tanulmányoznánk a konstruktivizmust és irányzatait, elmondható, hogy a megismerési folyamatban a teljes igazságot a környezetről soha sem tudhatjuk meg, mindig a meglévő tudásunk alapján ítéljük meg azokat. Ez azt jelenti, hogy ahhoz, hogy minél közelebb kerüljünk a valósághoz, annál több valós ismeretre van szükségünk, melyeket a legtöbb érzékszervünkkel, illetve ezek felbontóképességének növelésére szolgáló berendezésekkel érhetjük el. Ezekből az ismeretekből és az addig megszerzettekből jön létre az új ismeret, melyet a tanuló saját maga épít fel, konstruál meg, és a pedagógus feladata az, hogy ellenőrizze, ez mennyire közelít az általa ismert valósághoz. Az már más kérdés, hogy a tanuló a sokféle külső ismeret közül melyeket tud könnyen a rendszer részeivé tenni, és melyek azok, melyek képesek az egész rendszert „lerombolni". Természetesen a pedagógusnak sokkal több valós ismerettel kell rendelkeznie, hogy felismerje a tévutakat, és a helyes útra tudja terelni a tanuló gondolkodásmódját és ismeretanyagát. Ennek a tanuláselméletnek a gondolkodásmódra van óriási hatása. A régi és új ismeretek kombinálásának műveletei már maguk is probléma elé állítják a tanulókat. Azonban az igazi kihívás az, ha az adaptált, megértett ismeretet valamely külső, életszerű problémával kapcsolatban kell alkalmazni. Itt válik el, mennyire alkalmazható, hasznos a birtokolt tudás.

Elemzés

Az elméleti alapok ismeretének tükrében vizsgáljuk meg, hogy az infokommunikációs eszközök alkalmazása milyen mértékben segítheti a környezetismereti nevelést és oktatást az általános iskolák 1–4. osztályaiban. Az alacsony óraszám ellenére ez a tantárgy alapozza meg a természettudományos tantárgyakat, műveltséget, érdeklődést, motivációt, ami sajnos az utóbbi időben jelentősen csökkent (ennek egyik következménye például a kevés fizikatanár). Az óratípustól (új anyag feldolgozó, ellenőrző, összefoglaló-rendszerező, gyakorlati óra) és az óra felépítésétől (klasszikus Nagy László-féle (Nagy 1972)) vagy a konstruktivista – Ráhangolódás-Jelentésteremtés-Reflektálás (RJR) óratípustól függően az IKT alkalmazása eltérő hatékonyságú lehet. Sajnos terjedelmi okok miatt nincs lehetőség minden óratípus és óramodell momentumainak elemzésére. Ezért közülük kettőt emelek ki, melyek esetén-

ben vitatható az IKT hatékony alkalmazása. Az egyik a motiváció, a másik a tényanyaggyűjtés (az új ismeretek megszerzése).

A motiváció a tanórák egyik legfontosabb momentuma, legyen az óra a klasszikus formában felépítve, vagy az RJR-óratípus szerint összeállítva. Az egyik célja a figyelem, a belső kíváncsiság (intrinzik) felkeltése, a másik annak az óra teljes egészében történő fenntartása. A figyelem felkeltésének érdekében végzett motiváció rövid (3–5 perc). A rövid idő miatt hatékonynak kell lennie, és el kell vezetnie a tanulókat az óra témájához, célkitűzéséhez. Az alkalmazott módszerek nagyon széles skálán mozognak. A leghatékonyabbak azok, amelyek a lehető legtöbb érzékszervet bevonják a folyamatba. Motiváló az élő bemutatás (az új anyag témája a helyszínen van, ez lehet tárgy, növény, állat, személy stb.), illetve a látványos kísérletet (kölcsönhatás), varázsdoboz (ebben van az óra témája), váratlan esemény (pl. betoppan a tanterembe egy tűzoltó), de lehet báb-, dráma- vagy szerepjáték, gyorsolvasási gyakorlat, keresztrejtvény, hang, vagy fényeffektus, audio- vagy videóbejátszás, vers vagy prózarészlet, dal vagy mondóka stb. Amint látjuk, a digitális technológiák alkalmazása a hatékonyabb módszereknél nem lehetséges, mert kizárja a lehető legtöbb érzékszerv bevonását, azonban ott, ahol csak a látás, illetve a hallás utáni érzékelés szükséges, hatékonyan alkalmazható. Problémát okozhat az, hogy motiváció közben magára az eszközre figyelnek a tanulók és nem a közvetített tartalomra, vagy az eszköz megismerése és hosszabb alkalmazása után elveszíti a gyerekek érdeklődését, az megszokott lesz.

A másik ilyen momentum az új ismeretek nyújtása, megszerzése. Az óra legfontosabb része, erre épül az új ismeret elsajátítása. Az elméleti alapozásból jól kivehető, hogy minden érzékszerv bevonását igényli a folyamat, több irányú interakciókra van szükség a tanulók és az ismeretforrás között. Az IKT-eszközök használata azon kívül, hogy kizárja a szaglást, ízlelést, tapintást és mozgáskoordinációt (pl. az egyensúly érzékeltetése), elvonhatja a figyelmet a tartalomról, illetve megszokottá válva unalmassá teszi az órát. Az ismeretszerzésben alkalmazott kis- és nagymozgások kivitelezésére sem alkalmas, amely fejleszti a finommotorikát és a biztonságos eszközhasználatot. Ezenkívül a pedagógus problémamegoldó képességeit is leépíti, mivel mindent kész, digitális tananyag formában megad. A pedagógust nem ösztönzi alternatív megoldások keresésére (pl. vákuumszivattyú helyett fecskendő, Magdeburgi félgömb helyett vizespohár, szélcsatorna helyett szívószál), melyek a tanuló számára alkalmazhatóbbá tehetik az ismereteket, és kapcsolatot létesítenek a mindennapi élettel. Természetesen

vannak olyan esetek, amikor az IKT technológiák alkalmazása megkönnyítheti az ismeretszerzést, amikor más módon ezt nem tehetjük meg (pl. régi mesterségek munkafolyamatainak bemutatása, veszélyes kölcsönhatások szemléltetése, természeti jelenségek vizsgálata). Ezenkívül az érzékszerveink véges felbontóképességét is javíthatják. Ennek jó példája a ma már mindenki számára elérhető okostelefon, mely ott lapul nagyon sok kisiskolás táskájában. Az ezekkel készített nagyítások, hangfelvételek, pillanat- vagy folyamatos képfelvételek lehetőséget biztosítanak a jelenségek pontosabb megfigyelésére, mélyebb megértésére. Továbbá az elérhető applikációk, pl. iránytű, csillagtérkép, műhorizont, vízszintjelző is alkalmazható a tanulási folyamatban.

Konklúzió

1. A hatékony ismeretszerzéshez a lehető legtöbb érzékszerv bevonása szükséges.
2. Az IKT jelenlegi fejlettsége mellett nem képes minden érzékszerv bevonására.
3. A környezetismeret-órák esetében a motivációt és az új ismeretek megszerzését csak egyes esetekben teszik hatékonyabbá az IKT-eszközök.
4. Az IKT alkalmas jelenségek pontosabb megfigyelésére, így a mélyebb megértésére, a tanulás folyamatának támogatására.

Hivatkozott irodalom

Aebli, H. (1951): *Lélektani Didaktika. Piaget lélektanának didaktikai alkalmazása.* Budapest, OPKM dokumentum.

Comenius, J. Á. (1896): *Nagy Oktatástan*. (ford. Dezső Lajos). Sárospatak, Kiadta Steinfeld Jenő.

Hampâté Bâ, A. szavai. In. *Kreatív sokszínűség. A Kultúra és Fejlődés Világbizottságának jelentése.* Unesco Bizottság, 1996. Budapest, Osiris Kiadó.

Kertész I. (1991): *Az ősközösség kora és az ókori keleti társadalmak*. Budapest, IKVA Kiadó.

Keszler B. *Írás, helyesírás.*

https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/pannon-pannon-enciklopedia-1/magyar-nyelv-es-irodalom-31D6/a-nyelvhasznalat-kerdesei-383D/iras-helyesiras-keszler-borbala-39A8/. Letöltve 2019. 02. 01.

Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Nahalka I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekben: Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nagy L. (1972): Didaktika gyermekfejlődési alapon. In. *Nagy László válogatott pedagógiai művei*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Gondolat.

TOLERANCIA ÉS TOLERANCIÁRA VALÓ NEVELÉS A SELYE JÁNOS EGYETEM TANÁRKÉPZŐ KARÁN

Nagy[1] Melinda, Strédl[1] Terézia, Szarka[1] László,
Zahatňanská[2] Mária, Poráčová[2] Janka

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar
Prešovská univerzita v Prešove, FHPV
nagym@ujs.sk

Анотація

Вимірювання толерантності на Педагогічному факультеті Університеті Яна Сельєго проводили 92 студенти. Респонденти заповнили анкету з запитанням: "Кого б ви хотіли мати для свого сусіда" і "Кого б ви нехотіли мати для свого сусіда". Студенти далі визначили свої ролі, з яких ми оцінили ролі пов'язана з толерантністю. Студенти також мали можливість вибирати з обов'язкових та обов'язково факультативних дисциплін Соціальна психологія, Педагогічна комунікація та Міжкультурна освіта, отримуючи таким чином знання про толерантність та знайомство з ненасильницьким спілкуванням у педагогічному процес.

Ключові слова: *толерантність, вимірювання, студенти, майбутні вчителі*

Absztrakt

A toleranciamérés a Selye János Egyetem Tanárképző Karán 92 hallgató bevonásával valósult meg. A reszpondensek kitöltöttek egy kérdőívet, amelyben megválaszolták azt a kérdést, hogy kit szeretnének és kit nem szomszédjuknak, majd meghatározták szerepeiket – ezek közül itt azokat értékeltük ki, amelyek összefüggenek a toleranciával. A hallgatók továbbá kötelező és kötelezően választható tantárgyak keretében – mint például a szociális pszichológia, pedagógiai kommunikáció és az interkulturális nevelés – további ismereteket sajátíthattak el a toleranciával és a toleráns kommunikációval kapcsolatban.

Kulcsszavak: *tolerancia, mérés, diákok, leendő pedagógusok*

A tolerancia elmélete

A XX. században[2] a tolerancia más jelentést kapott a korábbi századokhoz képest, amikor elsősorban a vallási toleranciát értették alatta. Will Kymlicka (1995) a kisebbségek védelmének liberális elméletét dolgozta ki az egyéni szabadságjogok, a lelkiismereti szabadság és a személyi (perszonális) autonómia elvei alapján. Ez az elmélet nem engedi meg a kisebbségi csoporton belül a korlátozást (a csoport tehát nem nyomhatja el tagjait a csoportszolidaritás stb. értékei nevében), ugyanakkor külső védelmet igényel a kisebbségek számára egy többnemzetiségű, illetve multietnikus államban. A tolerancia határait a kulturális pluralizmus szempontjából elemzi. A szerző arra a tényre irányítja a figyelmet, hogy Nyugaton a vallási türelem sajátos alakot öltött, nevezetesen az individuum lelkiismereti szabadságának eszméjét, amely később az alapvető személyi és emberi jogok egyike lett. A

[1] Selye János Egyetem, Tanárképző Kar
[2] Prešovská univerzita v Prešove, FHPV

liberális tolerancia az egyének jogait védi. Hangsúlyozza, hogy joguk van a csoportjukkal nem egyetérteni, amint azt is, hogy az államnak sincs joga csoportokat üldözni; ennek megkülönböztető jegye tehát az autonómiához való kötődés. Ez azt jelenti, hogy az individuumnak szabadnak kell lennie, hogy céljait megállapíthassa, és adott esetben felülvizsgálja.

Kis János (Humfy 1999–2018) a toleranciával kapcsolatban egy paradoxont is megfogalmazott. Nehézségeket okoz, hogy bizonyos esetekben a toleranciának az állam által meghúzott határai nem esnek egybe ama határokkal, amelyeket a polgárok vonnak meg. Van olyan helyzet, amikor az államnak el kell tűrnie bizonyos nézeteket, így például az intoleráns beszédmódot (gyűlöletbeszéd, náci nyelvezet) a gondolat- és szólásszabadság alapján, ám az állampolgároknak nem kell ilyesmit eltűrniük. A civil morállal szembenálló ilyesféle magatartás esetén a polgárok természetesen nem privatizálhatják az állami kényszereszközöket, de számos más móddal élhetnek, ilyen a bojkott vagy a tartózkodás az intoleráns nézeteket valló személyektől és társaságoktól.

A legjelentősebb szerzők között meg kell említeni Herbert Marcuse nevét is, aki a represszív toleranciát a fennálló hatalmi egyensúly egyik stabilizáló tényezőjeként határozta meg (Humfy 1999–2018). Az újabb szakirodalomban Michael Walzer (1997) a tolerancia-elv teljes komplexitásának újraértelmezését javasolta, szerinte ugyanis a valódi kérdés nem az, hogy miért kell tolerálni az intoleranciát, hanem az erős csoportok és a szabad individuumok koegzisztenciája. Egy toleráns társadalomnak tiszteletben kell tartania alcsoportjainak kulturális különbözőségeit és azok relatív autonómiáját, és ezzel egyidejűleg minden egyes polgára számára garantálnia kell a személyes szabadságjogokat.

Célok

A tolerancia- és előítélet-mérést azért tartottuk fontosnak, mivel főleg a fiatalság körében terjednek xenofób vélemények, olyan negatív értékek, amelyek diszkriminatívak. Ezért választottuk célcsoportnak a komáromi egyetemistákat, mert ezek a fiatal felnőttek különböző szlovákiai magyar tannyelvű iskolákból érkeztek. Fokozottan érdekelt minket, hogy a kisebbségi létet megélt családokból kikerült, nemzetiségi iskolát látogató fiatalok hogyan vélekednek.

Módszerek

A válaszadók kérdőívet töltöttek ki, amelyen két feladat volt. A „Kivel szeretnél együtt lakni" c. feladat esetében minden válaszadó a papíron szereplő 14 tétel közül választott és 3-at, akivel nem szeretne, és 3-t, akivel szeretne egy házban lakni. Az 1-es táblázatban feltüntetett lehetőségek voltak megadva.

1. táblázat. **Válaszok a „Kivel szeretnél együtt lakni" c. feladathoz**

	Válaszlehetőségek
1.	Lányanya 3 éves kisgyermekkel. Az apa tuniszi. Alkalmanként meglátogatja a fiát és magával hozza több barátját is.
2.	Egy menekült család a volt Jugoszlávia területéről öt gyermekkel, 1 és 12 év között.
3.	Egy házaspár 17 éves lányukkal, aki középiskolás. Az apa banktiszt-viselő, az anya tanítónő.
4.	Egyedül élő 70 éves hölgy, aki a minimális nyugdíjából tengődik.
5.	Négy román emigráns, mindnyájan egy vendéglőben dolgoznak.
6.	Öt fiatal, alternatív életstílusuk van és elutasítják a konzum társadalom értékeit.
7.	Három palesztin diák, akik politizálnak.
8.	Öttagú roma család. Az apa alkalmi munkás, most munka-nélküli. Egy nagy rokonság tagjai, akik szívesen rendeznek családi ünnepségeket.
9.	Amerikai gyermektelen házaspár. A férfi a nagykövetségen dolgozik, az asszony a háztartást vezeti és ügyel a három kutyájukra.
10.	Két kb. 40 éves afrikai művész, akik bohém életet élnek, sok művész barátjuk van.
11.	Egy lány, aki zongorázni tanul és minden délután gyakorolnia kell.
12.	Hívő moszlim család öt gyermekkel.
13.	Afrikai menekült család. Férfi, nő és két unokatestvér. Csak ketten dolgoznak.
14.	Három fiatal diák, fő szórakozásuk a zene, rap és a video.

Az adattisztítás során törölve voltak azok a blokkok, melyeknél a válaszadó több, vagy kevesebb mint három választ adott meg a „kivel szeretnél lakni…" és a „kivel nem szeretnél lakni…" kérdésekben. Töröltük az olyan blokkokat is, ahol a válaszadó ugyanazokat a tételeket adta meg a „kivel szeretnél lakni…" és a „kivel nem szeretnél lakni…" kérdésre.

A második kérdésben arra kellett válaszolni, hogy „Ki vagyok én?". Ennél a feladatnál a résztvevők 10–10 szimbolikus lufit kaptak és 10-szer meg kell válaszolniuk a kérdést, hogy kik ők, azaz milyen szerepeik vannak (beleírni a lufiba). Ha ez kész volt, akkor fokozatosan el kellett engedniük a lufikat (azaz áthúzták, amit elengedtek, és a lufi melletti négyzetbe írták a sorszámot: az elsőként elengedett lufi mellé 1-est stb.), míg a végén egy lufija maradt mindenkinek a legfontosabbnak ítélt szerepével. A feladatlap a lufik mellett lehetséges szerepeket is felsorol, de akármi mást is beírhatott a válaszadó. Válassz az alábbi szerepek közül, vagy írj fel továbbiakat: európai polgár, magyar, szlovák, roma, katolikus, református, zsidó, hátrányos helyzetű ember, jól szituált (tehetős) ember, diák, testvér, szülő,

gyermek, unoka, partner, barát, ellenség, rokkant, gamer (játékos), zenész, kereskedő, vállalkozó, gazdi, természetvédő, bandatag (csoporttag), vezér, bohóc, hangadó, vesztes, jó tanuló (eminens diák), feketebárány, akármi más (írja be a konkrét szerepet a lufiba).

A tesztek három jóságmutatója a validitás, a reliabilitás és az objektivitás. Az érvényesség vagy validitás azt jelenti, hogy azt mérjük-e az értékelés során, amit mérni akarunk). A megbízhatóság vagy reliabilitás jellemzője, hogy az ismételt mérés ugyanarra az eredményre vezet-e. Az objektivitás akkor teljesül, ha be tudjuk biztosítani, hogy a vizsgálat tárgyilagos, szubjektivitástól mentes legyen (Cohen et al. 2017).

Az objektivitás miatt a válaszadó diákok a kérdőíveket önállóan, a kutatók vagy tanárok befolyása nélkül töltötték ki.

A validitás miatt olyan teszteket választottunk, melyeket régóta alkalmazunk a gyakorlatban. A „Kivel szeretnél lakni" kérdéssor és a „Ki vagyok én?..." feladat is évtizedek óta használatos a Márai-tréning keretében (1995–2002), valamint a trénerek által (Márai Sándor Alapítvány 1995). A dunaszerdahelyi Márai Sándor Alapítvány és a Magyar Pax Romana kezdeményezésére 2000-ben indult a Tolerancia program, amelynek keretében többségi és kisebbségi, roma és nem roma diákok és pedagógusok, közösen vettek részt fejlesztő tréningeken. A tréningek célja az volt, hogy segítsen a résztvevőknek felismerni és feldolgozni hozott előítéleteiket (Bordás et al. 2004).

A reliabilitás jellemzője, hogy az ismételt mérés ugyanarra az eredményre vezet. Mivel a válaszadók a „kivel szeretnél lakni…" és a „kivel nem szeretnél lakni…" kérdésre is felállítottak egy sorrendet, az egyes csoportok összesített preferencia sorrendje releváns válaszok esetén tulajdonképpen tükörszimmetrikus és normál eloszláshoz közelít. Hogy igaz-e, amennyiben a „kivel szeretnél lakni…" kérdésre magas pontszámot értek el csoportok, akkor a „kivel nem szeretnél lakni…" kérdésre ezekhez a tételekhez alacsony pontszám társult – korrelációelemzéssel ellenőriztük. A komáromi egyetemista csoport esetében a koefficiens abszolút értéke 0,65, ami közepesen erős korrelációnak minősül.

A minta jellemzése

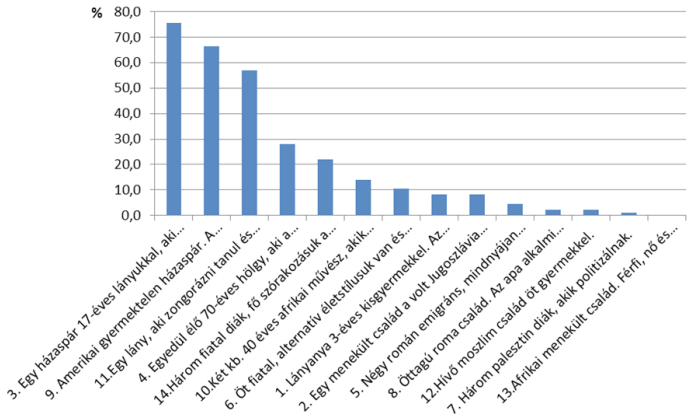
A kérdőíveket 92 egyetemista töltötte ki. Az értékelhető válaszok száma a „kivel szeretnél lakni…" és a „kivel nem szeretnél lakni…" kérdésekben egyaránt 86 volt. Az egyetemisták a Selye János Egyetem Tanárképző Karának hallgatói, akik az 1.1.5 Óvó- és tanítóképző szak, 1.1.1 Akadémiai tárgyak tanítása vagy az 1.1.3 Nevelési tárgyak tanítása szakok diákjai az alábbi szakok kombinációiban: Angol nyelv és irodalom, Német nyelv és

irodalom, Szlovák nyelv és irodalom, Magyar nyelv és irodalom, Történelem, Katechetika, Informatika, Matematika, Biológia és Kémia (Selye János Egyetem 2018). A válaszadók az egyetem nappali képzésében vesznek részt, másodéves, harmadéves vagy negyedéves diákként. 64 lány és 24 fiú töltötte ki a kérdőívet (4-en nem adták meg a nemüket). Ez a nemi arány megfelel a pedagógusképzésben tapasztalható nemi aránynak. A Tanárképző Karnak jelenleg 900 hallgatója van (nappali és levelezős képzésben).

Eredmények és megvitatás

A „Kivel szeretnél egy házban lakni" kérdésre a komáromi egyetemisták az 1. ábrán bemutatott sorrendet állították fel. Az elfogadás szintjén visszajelzést kapnak a diákok, hogy a hagyományos, bevált, örökölt minta szerint döntenek, hiszen minden esetben a konzervatív értékű család volt az első helyen. A pozitív minták elfogadása kényelmes, átörökítése az adoleszcens és fiatal felnőttek korosztálynál nem mutat más változókat, mint a felnőtteknél zajlott előítélet-mérés eredményei a Márai tréningek résztvevőinél mértük reprezentatív mintán 1995 és 2002 között (Bordás et al. 2004), vagyis az elsődleges szocializációs minták attitűdjei hagyományozódnak tovább. Ez a megállapítás lehetőséget ad a célcsoporttal megbeszélni és egyben objektivizálni a konzervativizmus lényegét, jelentőségét és a gyakorlatban manifesztálódott mintázatát.

1. ábra. **Kivel szeretne egy házban lakni? – Egyetemisták**

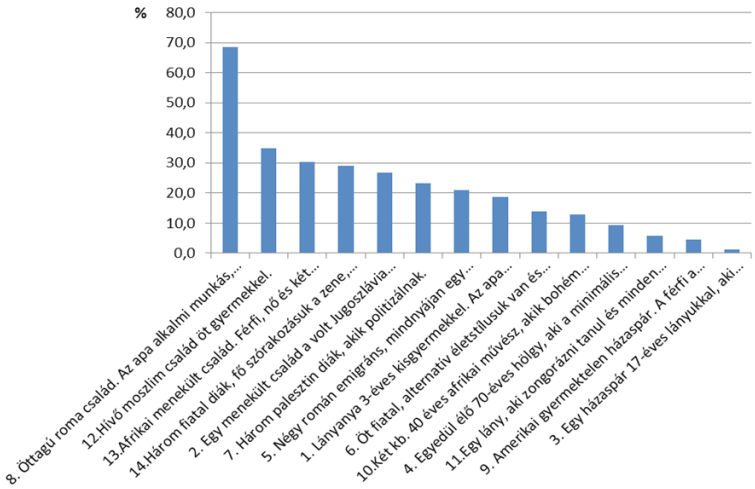


A „Kivel nem szeretne egy házban lakni" kérdésre az egyetemisták a 2. ábrán bemutatott sorrendet állították fel. Az elutasítás mérésénél az egyetemisták csoportjánál első helyen a roma család végzett. A 2. és 3. helyen végzett a hívő moszlim család és az afrikai menekült család, tehát a közelmúlt

társadalmi történései, a médiákból áradó migránsválság hatása megjelentek a válaszokban is. A legnagyobb elutasítást azonban így is a romák kapták, amely szintén mutatja az elfogadásnál megjelent elsődleges szocializációs mintázatot, mert a felnőtteknél is, és az azóta is mért mintáknál (pl. a pedagógusoknál a Márai tréningek résztvevőinél mért adatok 1995 és 2002 között (Bordás et al. 2004)), ők voltak legmarkánsabban és meghatározóan elutasítva. Ha összevetjük más kutatási mintákkal, mint pl. a Szepességben mért középiskolások eredményeivel (Farkašová 2011), akkor látjuk, hogy a személyes tapasztalatok mennyire befolyásolják és sztereotipizálják a történéseket, mert ugyanott a magyarokkal szembeni előítéletek is magasak voltak, sok esetben azonosságot vonva a romák iránti előítéletekkel.

A „Ki vagyok én?" feladatnál a kérdőívek kiértékelése során azt tapasztaltuk, hogy minden magyarázat ellenére a válaszadók egy része összekeverte a szerepeket a tulajdonságokkal – azaz szerepek helyett tulajdonságokat is feltüntettek a kérdőívben. A tulajdonságokat nem szerepeltetjük a kiértékelésben.

2. ábra. **Kivel nem szeretne egy házban lakni? – Egyetemisták**



A „Ki vagyok én?" feladatnál az adatlap a toleranciával kapcsolatban nem ajánlott fel szerepeket – az alább szereplő tételeket mind a diákok tartották fontosnak feltüntetni.

A 2. táblázat az egyes szerepek esetében mutatja a mintaterjedelmet (Range). Ez a legnagyobb (Maximum) és legkisebb (Minimum) előforduló számérték különbsége. A következő érték, a módusz (Modus) pedig a gyakorisági eloszlás legvalószínűbb (leggyakoribb) értéke.

A számtani átlag (Mean) a legjobban ismert, leggyakrabban használt paraméter az eloszlás elhelyezkedésének becslésére. A szórás (Standard Deviation), a variancia négyzetgyöke pedig a legfontosabb, adataink szóródását jellemző paraméter.

A medián (Median) annak az adatnak a számértéke, amelyik a sorbarendezett minta közepén van (pl. egy iskolai osztályban a magasságértékek mediánja a tornasor közepén álló tanuló magassága). Jó tulajdonsága, hogy sokkal kevésbé érzékeny a kiugró (Outlier) értékekre, mint az átlag, továbbá ferde eloszlások esetén is használhatóbb.

2. táblázat. **Toleranciával kapcsolatos szerepek – statisztikai adatok**

Egyetemisták	Támasz	Segítségnyújtó/segítő	Gondoskodó
Elemszáma	1	4	1
Maximum	5	10	6
Minimum	5	6	6
Mintaterjedelem	0	4	0
Modus		10	
Számtani átlag	5,00	8,50	6,00
Variancia	0,00	2,75	0,00
Szórás	0,00	1,66	0,00
Medián	5	9	6

A toleranciával kapcsolatos szerepek kevés válaszadónál jelentek meg, de akik feltüntették ezeket, azoknál általában fontos szerepről van szó (átlagértékük 5–8,5 között mozog).

A komáromi egyetemisták válaszait összevetettük középiskolások adataival (Nagy et al. 2018), közöttük 21 rozsnyói diák (7 lány, 14 fiú) adataival. Ők azért képeznek érdekes csoportot, mert 2-3 hallgató kivételével romák alkották.

A rozsnyói diákok többsége a 14-es számú három fiatal diákot (fő szórakozásuk a zene, rap és a videó) választaná legszívesebben lakótársul, az érsekújvári és kassai középiskolás diákok pedig hasonlóan mint a komáromi egyetemisták, legszívesebben a 3-as számú lakókkal (*Egy házaspár 17 éves lányukkal, aki középiskolás. Az apa banktisztviselő, az anya tanítónő*) élnének együtt, a 14-es számú *Három fiatal diák…* csak a negyedik helyre lett sorolva.

A rozsnyói diákok második helyen a 11-es számú *Egy lány, aki zongorázni tanul és minden délután gyakorolnia kell* szomszédot választaná magának (Nagy et al. 2018), ami szintén a zene jelenlétét hozná életükbe. A 8-as számú *Öttagú roma család. Az apa alkalmi munkás, most munkanél-*

küli. Egy nagy rokonság tagjai, akik szívesen rendeznek családi ünnepségeket szomszédok pedig a negyedik helyen végeztek a preferencialistában.

Ha összevetjük a két listát, az adott célcsoportra kivetítve is olyan értékrendi különbségeket látunk, amelyekről érdemes beszélgetni a tanulókkal, s egyben elemezni azt – ezzel új és más információkhoz juttatni a diákságot.

Az elutasítást illetően a rozsnyói diákok semmiképpen sem szeretnének egy házban lakni a 12-es *Hívő moszlim család öt gyermekkel,* de az 1-es számú *Lányanya 3 éves kisgyermekkel*. *Az apa tuniszi. Alkalmanként meglátogatja a fiát és magával hozza több barátját is* szomszédokat is elutasítják.

A többi középiskolás diák (Nagy et al. 2018) – hasonlóan mint a komáromi egyetemisták – első helyen a 8-as számú *Öttagú roma család. Az apa alkalmi munkás, most munkanélküli. Egy nagy rokonság tagjai, akik szívesen rendeznek családi ünnepségeket* szomszédokat *utasítja el.* A második helyre pedig a 12-es *Hívő moszlim család öt gyermekkel* került.

A célcsoport szempontjából meghatározó volt a rozsnyói minta, ahol többségében roma tanulók voltak jelen. Kiemelnénk azonban, hogy az elfogadásnál a roma család csupán a 4. helyet foglalta el. Akceptálnunk kell, és figyelembe venni, hogy a roma társadalmon belül is létezik a szubkulturális megosztás, nehéz a kitörési pont, a továbbtanulás esetében különösen. Akiknek ez sikerült, nem feltétlenül a korábbi szomszédokat kívánja magának.

Zeľová (1996) kutatásai mutatnak rá, hogy a magyar tannyelvű iskolákban dolgozó pedagógusok körében nagyobb az elfogadás a roma tanulókkal szemben, mint szlovák kollégáik esetében, ami esetünkben pozitív mutató.

A toleranciára való nevelés megvalósulása

A Selye János Egyetem Tanárképző Karának hallgatói a téli szemeszterben a Szociális pszichológia és Pedagógiai kommunikáció kötelező és kötelezően választható tantárgyak keretében, a nyári szemeszterben pedig az Interkulturális nevelés kötelezően választható tantárgy keretében vehetnek részt toleranciára való nevelésben, ismerkedhetnek meg a toleráns kommunikáció fogásaival. A 2018/19-es akadémiai évben ezeket a tantárgyakat 199 hallgató vette fel.

Az ilyen tantárgyak szerepe jelentős a pedagógusképzésben: Társadalmunkban fontos tényező a pedagógus-jelöltek véleménye, hiszen a pedagógus mint véleményformáló van jelen a következő generációk életében.

Összegzés

Az előítéletek formálása gyakran az előző generációk tapasztalataiból, attitűdjeiből táplálkozik. Ha ehhez más jellegű információk, tapasztalatok társulnak, akkor a fiatalnak lehetősége van átértékelni addigi véleményét. Ezért szükséges rendszeresen foglalkozni a toleranciával, az együttműködéssel, mivel ez tanult készség, fontos szociális kompetencia. A fenti kutatásban aránylag kis mintát értékeltünk, azonban az adatok további kutatásokat alapoznak meg. Célunk a jövőben minél több magyar tannyelvű iskolával együttműködni, valamint diákjait és leendő pedagógusait felvértezni a leghatékonyabb szociális készségekkel.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a „Többség – kisebbség együttélése II.” című D092/2018/13 sz. projekt keretében valósult meg a Szlovák Köztársaság Igazságügyi Minisztériuma támogatásával.

Hivatkozott irodalom

Bordás, S.–Hunčík, P.–Mikulás, D.–Strédl, T. (2004): *Együttlét.* Balassi Kiadó, Budapest.

Cohen, L.–Manion, L.–Morrison, K. (2017): *Research Methods in Education*. Routledge, 8ed.

Farkašovská, E. (2011): *(Ne)tolerancia a diskriminácia – postoje a skúsenosti mládeže Spiša*. MVO PROXIMA: Bratislava. http://www.proxima-sk.sk/file.php/1/MVO_PROXIMA_Ne-tolerancia_a_disrkiminacia_postoje_a_nazory_mladeze_Spisa.pdf Letöltve 2019. 12. 10.

Goleman D. (2008): *Érzelmi intelligencia.* Osiris, Budapest.

Humfy J. (1999–2018): Tolerancia. In: Adamson, K.– Atanasescu, A.–Básti Á.–Ancuţa, C.–Colţescu, G.–Gavreliuc, A.–Gazivoda, J.–Humfy, J.–Klisič, A.–Nagy E.–Pászka I.–Pató A.–Popović, D.–Rogobete, S.–Savić, N.–Vesalon, L.–Vîrga, P. (1999–2018): Szótár plurális társadalmaknak. Erdélyi Magyar Adatbank. http://tarstudszotar.adatbank.transindex.ro/szotar.php?l=2. Letöltve: 2017. 11. 12.

Kymlicka, W. (1995): *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Clarendon Press, Oxford.

Nagy M.–Strédl T.–Szarka L. (2018): *Többség, kisebbség és a tolerancia II. Kapcsolatok és identitások a számok tükrében.* Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom.

Márai Sándor Alapítvány. (1995): *Tréningfüzet*. MSA, Dunaszerdahely.

Selye János Egyetem (2018): Tanárképző Kar tanulmányi programjai. http://pf.ujs.sk/hu/oktatas/tanulmanyi-program/tanarkepzo-kar.html Letöltve: 2018. 12. 12.

Walzer, M. (1997): *On Toleration*. New Haven, Yale University Press.

Zeľová, A. (1996): *Sociálna psychológia – makrosociálne javy a procesy.* In Výrost, J.–Zeľová, A.–Lovaš, L. *Vybrané kapitoly zo socálnej psychológie III.* SAV: Bratislava. pp. 82–157.

FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SZEREPE A FIATALOK TÁRSADALMI ÉRZÉKENYÍTÉSÉBEN

Nárai Márta

Széchenyi István Egyetem
MTA KRTK RKI
Nyugat-magyarországi Tudományos Intézett
naraim@sze.hu

Abstract

A well-functioning society needs active citizens who participate in dealing with social problems and who are involved in shaping social processes. It is important that young people meet opportunities in their studies that give rise to social sensitivity, openness of other people's problems, and raise awareness of the importance of social responsibility and engagement, and provide opportunities for direct experience in this field. In my study I would like to discuss the responsibility of higher education institutions in this field, during which I present the work of Voluntary Helping Practice course at the Széchenyi István University in Győr. The aim of this course is to increase the social sensitivity of young intellectuals, to get to know the importance of social responsibility and to give opportunities to practice. The author herself participates in the work of this subject.

Key words: *active citizen, social responsibility, social sensitivity, participate, universities.*

Absztrakt

Egy egészséges, jól működő társadalom elképzelhetetlen a társadalmi problémák kezelésében, a társadalmi folyamatok alakításában szerepet vállaló aktív állampolgárok nélkül. Fontos, hogy a fiatalok tanulmányaik során találkozzanak olyan lehetőségekkel, amelyek teret adnak a társadalmi érzékenység kibontakozásának, a mások helyzete és problémái iránti nyitottságnak, és erősítik a társadalmi felelősségvállalás, szerepvállalás fontossága tudatát, lehetőséget teremtenek e téren közvetlen tapasztalatszerzésekre. Tanulmányomban a felsőoktatási intézmények e téren játszott felelősségét kívánom körüljárni, melynek során a győri Széchenyi István Egyetemen több mint egy évtizede folyó, napjainkban Önkéntes segítő gyakorlat névre hallgató kurzus keretein belül folyó munkát is bemutatom. E stúdium célul tűzte ki a fiatal értelmiségiek társadalmi érzékenységének növelését, a társadalmi felelősségvállalás fontosságának megismertetését, és lehetőséget teremt e téren a közvetlen tapasztalatszerzésre. A szerző maga is részt vesz e tantárgy munkálataiba.

Kulcsszavak: *aktív állampolgárság, társadalmi felelősségvállalás, társadalmi érzékenység, részvétel, egyetemek.*

Bevezetés

Egy jól működő társadalomhoz és gazdasághoz aktív állampolgári létre van szükség, amely feltételezi, hogy az emberek nyitottak legyenek a társadalmi problémákra, bizonyos fokú társadalmi érzékenységgel bírjanak, valamint tudatos alakítói, formálói legyenek a helyi társadalom, közösség életének, a társadalmi folyamatoknak, vegyenek részt a társadalmi problémák kezelésében. Ez az aktivitás megkívánja a társadalmilag felelős szemlélet meglétét, annak felismerését, hogy nem csak egyéni, illetve szűk közösségi (pl. családi) szinten kell az életünkről gondolkodni, hanem tágabb közösségi szinten (társadalmi, de akár világviszonylatban) is. Fel kell ismernünk, hogy a szűkebb-tágabb közösségünkben és környezetünkben zajló folyamatok nem rajtunk kívül álló dolgok, azokat nemcsak elszenvedni, eltűrni kell/lehet, hanem alakítani, befolyásolni is. A tudatos befo-

lyásoláshoz, aktivitáshoz azonban több kell egyszerű lelkesedésnél. Kell annak a meggyőződése, hogy tudunk változásokat elérni, tudunk hatással lenni, a „rajtunk is múlik" érzése, és legfőképpen kell olyan tudásoknak és készségeknek, képességeknek, tapasztalásoknak a megléte, amelyek alkalmassá teszik az embereket a hatékony szerepvállalásra, befolyásolásra, részvételre, érdekérvényesítésre, a köz ügyeinek alakítására.

Tanulmányomban a felsőoktatási intézmények e téren játszott felelősségét kívánom körüljárni, melynek során a győri Széchenyi István Egyetem hallgatói számára elérhető két szabadon választható tantárgy, a több mint egy évtizede folyó, napjainkban Önkéntes segítő gyakorlat névre hallgató kurzus, illetve a Társadalmi felelősség kurzus keretein belül folyó munkát is bemutatom. E stúdiumok célul tűzték ki a fiatal értelmiségiek társadalmi érzékenységének növelését, a társadalmi felelősségvállalás fontosságának megismertetését, és lehetőséget teremtenek e téren a közvetlen tapasztalatszerzésre. A szerző maga is részt vesz e tantárgyak munkálataiban.

Az egyetemek felelőssége és szerepe az aktív állampolgárrá formálásban

Külföldi tapasztalatok azt mutatják, hogy a szocializáció szempontjából kitüntetett egyik életkori szakaszban, a fiatal korban (középiskoláskorban, illetve a felsőoktatási évek alatt) szerzett segítő tevékenységgel, önkéntességgel, közösségi részvétellel kapcsolatos élmények, tapasztalatok a felnőttkori aktivitás szempontjából nagyon meghatározóak. Az ezen életkorokban gyakorolt segítő tevékenység, önkéntesség, közösségi részvétel (pl. akár egy sportegyesületben vagy egy diákszervezetben) növeli annak a valószínűségét, hogy valaki felnőttként is aktívan szerepet vállal e téren (Brown 1999a, Smith 1999, Wilson–Musick 1999).

Elsődleges szocializációs közegként (Andorka 2006) a családnak fontos mintaadó szerepe van a felnövekvő generációk számára a társadalmi aktivitás területén is, beleértve ebbe azt is, hogy milyen szemléletet közvetít a család – például szenvedői vagy cselekvői, esetleg lázadói attitűdöt (lásd Csepeli–Prazsák 2011) ad át –, illetve azt is, hogy hogyan viszonyulnak a segítségre szoruló társadalmi csoportokhoz, szolidárisak-e vagy sem, hogyan gondolkodnak a saját és mások felelősségéről, sajátjuknak tekintik-e a társadalmi-környezeti problémákat vagy sem, érzik-e, értelmezik-e ezek kialakulásában, illetve oldásában, kezelésében saját felelősségüket vagy sem. Ugyanakkor természetesen a szülői, rokoni minták mellett a társadalmi érzékenység, segítői attitűd, társadalmi felelősség-/szerepvállalás

szemléletének, gyakorlatának kialakításában más szocializációs közegeknek is meghatározó jelentősége van. Különösen a magyar társadalomban, ahol, bár a szolidaritás fontos értéknek számít, és nagy hagyományai vannak (Czakó et al. 1995, Kuti 1997, Czike–Kuti 2006), de az elsősorban a családtagokra, rokonokra koncentrálódik és korlátozódik (*Önkéntes munka…* 2012; *Az önkéntes munka…* 2016). És ahol a cselekvő, aktív állampolgárok aránya, és így a társadalmi aktivitás mértéke – legyen szó akár önkéntességről, civil szervezeti részvételről, állampolgári-közösségi kezdeményezésekről, vagy társadalmi megmozdulásokon, vagy szavazáson való részvételről – nem túl kedvező (lásd pl. Csepeli–Prazsák 2011, Nárai–Reisinger 2016). Elmondható, hogy hiányoznak a pozitív társadalmi minták e téren, a családok többségében a szülők nem szolgálnak példaként, mintaképül gyermekeiknek a társadalmi érzékenység, társadalmi szerepvállalás, felelősségvállalás terén (Bartal–Kmetty 2010, Nárai–Reisinger 2016). Fontos szereplők lehetnek e téren az oktatási intézmények, beleértve a felsőoktatást is, és a különböző közösségek, civil szervezetek (pl. egyesületek, klubok, alapítványok, vallási közösségek). A társadalmi érzékenység megteremtésében, a társadalmilag felelős szemlélet kialakításában, az aktív részvételhez, szerepvállaláshoz szükséges állampolgári kultúra megteremtésében kétségkívül az oktatási intézményeknek is van szerepe, felelőssége. Ez ugyanúgy a felsőoktatási intézmények felelősségi körébe is tartozik, mint például az „oktatás, a kutatás és a tudásvagyon társadalmi-gazdasági hasznosítása"; a „tudás-centrumként való működés, a tudományos eredmények disszeminációja és a társadalmi kapcsolatok erősítése", vagy akár a társadalmi mobilitás elősegítése (*Társadalmi felelősségvállalás…* 2016, 7). Az esélyegyenlőség biztosítása, a hátrányos helyzetű fiatalok felsőoktatási részvételének elősegítése mellett vannak, akik az egyetemek társadalmi felelősségvállalása kapcsán a szólásszabadság, a demokrácia és az emberi jogok értékeinek megerősítésében betöltött szerepét hangsúlyozzák (*Fókuszban…* 2017).

Fontos, hogy a fiatalok tanulmányaik során találkozzanak olyan lehetőségekkel, amelyek teret adnak a társadalmi érzékenység kibontakozásának, a mások helyzete és problémái iránti nyitottságnak, és erősítik a társadalmi felelősségvállalás, szerepvállalás fontossága tudatát, lehetőséget teremtenek e téren közvetlen tapasztalatszerzésekre. Ezek a lehetőségek hozzájárulnak az egyetemisták, a leendő értelmiségi kör állampolgári tudásának, kompetenciáinak fejlesztéséhez, szemléletének formálásához, amely a felsőoktatás értelmiségnevelési feladatai közé kell, hogy tartozzon

(Tóbiás 2014). Fontos terület ez, hiszen kutatási tapasztalatok rendre azt igazolják, hogy a társadalmi problémák iránti érzékenység, az önkéntesség, a közügyek befolyásolására törekvés, a civil szervezetekben való részvétel, a helyi és országos ügyekben való tájékozottságra törekvés stb., azaz az aktív állampolgári lét jellemzőbb a magasabban kvalifikált emberek körében (Boumendil é. n., Czike 2006, Nárai 2008, 2014a, 2014b, Nárai–Reisinger 2016).

Hogyan tudnak hozzájárulni az oktatási intézmények a társadalmi érzékenység és a társadalmilag felelős szemlélet kialakításához?

Az oktatási intézmények, így az egyetemek is elsősorban a nem formális és informális eszközöket, módszereket is használó tapasztalati tanulás révén segíthetik a szemléletformálást, az érzékenyítést. Fontos, hogy a diákok, hallgatók olyan programokban, projektekben, tevékenységekben vehessenek részt, ahol lehetőséget kapnak a személyes megtapasztalásra, társadalmi problémák megismerésére, szerepvállalási-támogatási lehetőségek kipróbálására, amelyek által megélhetik és megérthetik a segítségnyújtás, szolidaritás, felelősségvállalás fontosságát. Továbbá olyan készségeikben, képességeikben, illetve tudásaikban fejlődhessenek, amelyek fontosak az aktív állampolgári léthez (pl. empátia, együttműködési képesség, kommunikációs készség, vitakészség, kompromisszumok kötése, nyitottság, társadalmi szerepvállalási és részvételi lehetőségek, jogtudatosság stb.). Akár már óvodás korban életkoruknak megfelelő módon és formában lehet a gyerekeket érzékenyíteni a segítségnyújtásra, az odafigyelésre, mások érdekeinek figyelembevételére azáltal például, hogy különböző szituációkon, szerepjátékokon keresztül megmutatjuk számukra, hogyan segíthetnek az időseknek, a fogyatékossággal élőknek vagy a nélkülözőknek, vagy mit tehetnek a környezetük védelme érdekében. Az általános iskola felső tagozatától, illetve középiskolás kortól pedig olyan programokba, illetve tevékenységekbe is bevonhatók a fiatalok, amelyek egyrészt konkrét társadalmi problémákkal és/vagy segítségre szoruló csoportokkal ismertetik meg őket, másrészt azok megoldásában, kezelésében való szerepvállalásra érzékenyítenek, adnak lehetőséget kipróbálás, aktív bevonódás, tevékenység révén. 2016 óta azonban már nemcsak lehetőség, hanem kötelezettség is a magyar középiskolások számára segítő tevékenység végzése, melyről a 2011. évi Nemzeti köznevelésről szóló CXC. törvény rendelkezik, illetve melynek kereteit, területeit és dokumentálásának követelményeit a 20/2012. (VIII.

31.) EMMI rendelet szabályozza. A Köznevelési törvény 50 óra közösségi szolgálat elvégzését írja elő a középiskolásoknak, melynek igazolása az érettségi vizsga megkezdésének feltétele. A közösségi szolgálat hozzájárulhat a szociális érzékenység, a szolidaritás, a felelős állampolgári lét elsajátításához, ugyanakkor az első évek tapasztalata nem minden esetben volt pozitív. Megfelelő tájékoztatás hiányában sok iskola, pedagógus, de maguk a szülők és a gyerekek is csupán nyűgként, kötelezettségnek élték, élik meg a közösségi szolgálatot, és nem olyan lehetőségnek, amely segíti a fiatalokat abban, hogy felelős állampolgárrá váljanak, hogy olyan készségeikben (pl. elfogadás, szolidaritás, empátia, együttműködés, felelősségvállalás) fejlődjenek, amelyek elsősorban nem a tárgyi és szakmai tudások által fejleszthetők. Ahol sikerült a kezdeti nehézségeken úrrá lenni, a közösségi szolgálat értelmét megérteni és megértetni, valamint a diákok szabad választásának teret adva, a fogadó intézmények, szervezetek lehetőségeinek megfelelően alakítani a kereteket, és valóban értelmes, hasznos tartalommal, tevékenységgel megtölteni, ott a közösségi szolgálat elérheti célját: hozzájárulhat a társadalmilag felelős szemlélet formálásához, ahhoz, hogy a fiatalok majdan a társadalmi problémák megoldásában, környezetük alakításában aktívan közreműködő, szociálisan érzékeny, cselekvő, felelős állampolgárrá váljanak.

A felsőoktatási intézményekben tanuló fiatalok esetében is vannak olyan kezdeményezések (pl. kurzusok, projektek, programok, illetve pályázatok formájában), amelyek lehetőséget adnak a hallgatók társadalmi problémák iránti érzékenyítésére, segítő tapasztalatok szerzésére, a társadalmi szerepvállalás, felelősségvállalás gyakorlására, megtapasztalására, ilyen irányú szemléletformálásra. Erre azért is szükség van, mert jelenleg az egyetemisták körében sem igazán beszélhetünk aktív állampolgári tudásokról, motivációkról, kompetenciákról. Bár kevés az erre vonatkozó felmérés, de azok azt mutatják, hogy kevesen végeztek vagy végeznek önkéntes tevékenységet (pl. Fényes–Kiss 2011), többségük nem nagyon kapott, illetve kap ösztönzést társadalmi aktivitásra (ez alól a közösségi szolgálatban már érintett fiatalok kivételek, ennek azonban felemásak a tapasztalatai), a társadalmi részvétel eszközeivel, lehetőségeivel nem nagyon vannak tisztában, nem igazán látják sem egyéni, sem választott szakmájuk lehetőségét, felelősségét egyes társadalmi problémák kezelésében (Tóbiás 2014).

Mindenesetben igaz azonban, függetlenül attól, hogy középiskoláról vagy felsőoktatásról van szó, hogy szükség van a tapasztalások megfelelő feldolgozására is! És szükség van a társadalmi szerepvállaláshoz, társa-

dalmi részvételhez, jogtudatossághoz szükséges konkrét ismeretek, tudások átadására, illetve készségek, képességek fejlesztésére is, amire akár a formális oktatás keretein belül is sor kerülhet, kiegészítve a tapasztalati tanulást. A Flash Eurobarométer nemzetközi felmérés tapasztalatai szerint maguk a diákok (is) az iskolának lényegesen nagyobb szerepet szánnának az aktív állampolgársághoz szükséges információk és ismeretek átadásában, készségek kialakításában és fejlesztésében (Gáti 2010) (pl. társadalmi szerepvállalási és részvételi lehetőségek, állampolgári jogok és kötelességek, érdekérvényesítési lehetőségek stb.).

Ezek a fiatalkori élmények a tanulás és a tapasztalatok által járulnak hozzá a felnőttkori társadalmi aktivitás ösztönzéséhez. Ezek a tapasztalatok, tudások szemléletet formálnak, információt adnak az aktív társadalmi szerepvállalás, illetve segítségnyújtás lehetőségeiről és jelentőségéről, a segítségre szoruló társadalmi csoportokról, és nem mellesleg megtapasztalható az a pozitív érzés, öröm, amit a segítségnyújtás során átél az ember (Brown 1999b). A „jó érzés másoknak segíteni" érzés tulajdonképpen mint egy pszichés jutalom lelki 'bevételként' működik; és például az önkéntes tevékenységet végzők motivációi között az egyik leghangsúlyosabb elemként jelenik meg (Czike 2006, Bartal–Kmetty 2010, Nárai–Reisinger 2016). Ugyanakkor külföldi kutatók korábban arra is felhívták a figyelmet, hogy csak az önként vállalt és élvezetesnek talált segítő tevékenységnek, önkéntes munkának van pozitív hatása a felnőttkori társadalmi aktivitásra, a kötelezően végzendő vagy értelmes végkimenettel nem igazán bíró tevékenység ellenkező hatással járhat (Smith 1999, Wilson–Musick 1999).

Jó gyakorlatok a Széchenyi István Egyetemen

Az alábbiakban a győri Széchenyi István Egyetemen futó két olyan kurzust mutatom be, amelyek célul tűzték ki a fiatal értelmiségiek társadalmi érzékenységének növelését, a társadalmi felelősségvállalás, szerepvállalás fontosságának megismertetését, amelyek szabadon választható tárgyként lehetőséget teremtenek e téren a közvetlen tapasztalatszerzésekre.

A 2005–2006-os tanévben indult el először a napjainkban *Önkéntes segítő gyakorlat* elnevezést viselő kurzus, melynek célja „[…] tapasztalati tanulási lehetőséget biztosítani segítségre szoruló társadalmi csoportokról és segítésükről, továbbá érzékenyíteni a cselekvő társadalmi felelősség felvállalására" (Tóbiás 2014, 80), valamint, hogy a fiatalok „énképükbe építsék be az értelmiségi felelősségvállalást […], a társadalmi problémák kezelésében való aktív részvételt." (*Tárgytematika Önkéntes…* 2018, 1)

Fontos, hogy támogatásra szoruló társadalmi csoportokkal, személyekkel kerüljenek kapcsolatba a fiatalok, akik jólétének javításához személyes segítségükkel járulnak hozzá. A hallgatók köre a nem segítő szakmát választó egyetemi polgárok közül kerül ki.

A segítő gyakorlat során meghatározott órakeretben (42 óra/félév) az egyetemisták elsősorban szociális és gyermekjóléti területen működő önkormányzati és civil szervezeteknél olyan személyes szociális segítő tevékenységet végeznek, ami nem igényel szakmai ismereteket. A kezdetektől fogva számos helyi intézmény és szervezet[1] szolgál gyakorlati helyül, ahol felkészült tereptanár foglalkozik a laikus segítővel. A hallgatók a félév elején a szervezetek személyes bemutatkozása után választanak gyakorlati helyet. Tapasztalataik feldolgozását, tudatos megélését, valamint szociál- és társadalompolitikai kontextusba helyezését folyamatos követőszeminárium támogatja. E szemináriumokon kétheti rendszerességgel folyik a munka, melynek során egyrészt érzékenyítő és csapatépítő gyakorlatokat végzünk, másrészt a terephelyen végzett feladatok során szerzett tapasztalatok reflektív és önreflektív módon történő feldolgozása valósul meg. Harmadrészt, mivel a hallgatók többsége nem rendelkezik szociálpolitikai-társadalompolitikai ismeretekkel, sőt általában szociológiai tudásokkal sem, ezért a tapasztalásaik és a mindennapok tükrében foglalkozunk társadalmi kérdésekkel, társadalmi problémákkal és azok hátterével is. A diákok számára a kurzuson alkalmazott tanulási formák kezdetben sok kihívást jelentenek, sokuk számára szokatlan, hogy megnyilvánulást, reflexiót, önreflexiót kérünk, szóban és írásban is, társak előtt is. A hallgatók tanulási folyamata egy legalább 3 oldalnyi házi dolgozat megírásával zárul Segítő kapcsolat részese voltam címmel. A cím kifejezi, hogy elsősorban a saját tapasztalat, tanulás reflektálása a feladat (Nárai et al. 2019).

A kurzus keretein belül a 2018–2019-es tanév tavaszi félévéig több mint 1 500 nem segítő szakmát választott hallgató (különböző mérnökképzések, informatika, gazdálkodási, jogász, zenész képzéseken) szerzett tapasztalatot a rászoruló emberek jólétéhez való személyes hozzájárulásról, a segítésről, illetve foglalkozott saját (személyes) és választott hivatása társadalmi problémák kezelésében játszott lehetőségeivel, felelősségével.

[1] Pl. idősek otthona, idősek klubjai, családok és gyermekek átmeneti otthona, tanoda, hátrányos helyzetű gyermekeket fogadó általános iskola, korai fejlesztést megvalósító alapítvány, kórházban lévő gyermekekért tevékenykedő alapítvány, különböző fogyatékossággal élők civil szervezetei, intézményei, Család és Gyermekjóléti Központ, Nagycsaládosok Egyesülete, Karitász.

Egy másik lehetőség a társadalmilag felelős cselekvés tapasztalati tanulására a 2010–2011-es tanév óta a *Társadalmi felelősségvállalás* kurzus, melynek célja „az ismeretek átadása mellett […] a szemléletformálás is: azaz, hogy a hallgatók […] megértsék a közösségért felelős cselekvés szemléletének fontosságát, beépítsék saját értékrendjükbe a társadalmi felelősségvállalás/szerepvállalás értékét és igényét" (*Tárgytematika Társadalmi…* 2018, 1). A félév során egyrészt a civil társadalom, illetve a társadalmi felelősségvállalás fogalmi kereteinek feldolgozására, a társadalmi részvétel hagyományos és modern eszközeinek, továbbá a társadalmi szerepvállalás formáinak, lehetőségeinek megismerésére kerül sor előadások, kiscsoportos munkák, közös gondolkodások, elhivatott és aktív önkéntesek, civil szervezeti képviselők tevékenységének megismerése révén. Másrészt oktatói támogatással a különböző szakos (pl. gazdász, gazdaságinformatikus, építőmérnök, egészségügyi és szociális képzésű) hallgatók 3–5 fős csoportokban dolgozva önállóan találnak ki és terveznek meg, majd valósítanak meg olyan tevékenységet, akciót, eseményt, amelylyel közelebb kerülhetnek valamely támogatásra szoruló csoport tagjainak megismeréséhez, vagy ami által hozzájárulnak az egyének életének jobbá tételéhez, vagy szolgálják valamilyen társadalmi ügy megvalósulását, hozzájárulnak valamilyen társadalmi probléma kezeléséhez, tehát olyan valamit kell csinálniuk, ami beleillik a társadalmi felelősségvállalás kereteibe. A félév végén e munkáról csoportdolgozatban és a teljes tevékenységről (kitalálástól a megvalósításig) szóló prezentáció bemutatásával kell beszámolniuk a hallgatóknak. Ez idáig számtalan csoportmunka valósult meg, a hallgatók gyűjtöttek különböző adományokat (játékot, ruhát, könyvet, tartós élelmiszert, írószert) intézményeknek, civil szervezeteknek; szerveztek lomtalanítást, szemétszedést; végeztek udvarrendezést, kerítésfestést; szerveztek társadalmi felelősségvállalásra, egészséges életmódra, felelős állattartásra érzékenyítő foglalkozást kisiskolásoknak; informatikaoktatást idős embereknek; kézműves foglalkozást hátrányos helyzetű gyerekeknek; meseelőadást kórházban fekvő gyerekeknek; zenés teadélutánt, közös beszélgetést idősekkel; folytattak segítő tevékenységet idős emberek körül (az idősek saját otthonában), és még lehetne sorolni. Fontos, hogy a segített személyekkel nem állhatnak baráti, rokoni kapcsolatban a fiatalok. E csoportmunkák során a hallgatók a gyakorlatban tapasztalják meg azt, hogy milyen fázisai vannak egy segítő tevékenység kivitelezésének, milyen nehézségekkel kell esetlegesen szembenézniük, ezeket hogyan kell/lehet megoldani, és megtapasztalják a segítés örömét is.

A kurzusokon részt vevő hallgatók többségére nem jellemző, hogy korábban bármi hasonlót csinált volna, tehát számukra teljesen új vagy szokatlan helyzetben, szerepben próbálhatják ki magukat, ami fejleszti önállóságukat, problémamegoldó képességüket, együttműködő készségüket, és nem utolsósorban formálja szemléletüket, tágítja látókörüket. Ezt bizonyítják a hallgatói visszajelzések is, melyek nagy része azt mutatja, hogy az elméleti ismeretanyagok mellett a tapasztalati tanulás által átélhető élmények, tudások ráébresztik a fiatalok egy részét arra, hogy a körülöttük lévő világ alakítására, jobbítására ők is képesek, és ehhez eszközöket, módszereket is megismertet velük.

Ez a kettő tantárgyi példa is mutatja, hogy a szűkebb-tágabb környezetükért tenni akaró felelős, aktív állampolgárrá váláshoz a felsőoktatási intézményekben is fontos és lehet cselekvő tapasztalathoz juttatni a fiatalokat a társadalmi problémákkal, más társadalmi csoportok helyzetével, a segítő tevékenységgel és a felelősségvállalással kapcsolatosan.

Hivatkozott irodalom

Andorka R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Második javított és bővített kiadás. Budapest, Osiris Kiadó.

Az önkéntes munka jellemzői. (2016): Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.

Bartal A.M.–Kmetty Z. (2010): *A magyar önkéntesek motivációinak vizsgálata és a magyar önkéntesmotivációs kérdőív (MÖMK) sztenderdizálásának eredményei*. Budapest, Kézirat.

Boumendil, J. (ed.) (é. n).: *The Voluntary Sector in post Maastricht Europe*. CIVICUS.

Brown, E. (1999a): Assesing the Value of Volunteer Activity. In. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, *1*. pp. 3–17.

Brown, E. (1999b): The Scope of Volunteer Activity and Public Service. In. *Law & Contemporary Problems*, Autumn. pp. 17–42.

Czakó Á.–Harsányi L.–Kuti É.–Vajda Á. (1995): *Lakossági adományok és önkéntes munka.* Budapest, Központi Statisztikai Hivatal, Nonprofit Kutatócsoport.

Czike K. (2006): Önkéntesség és társadalmi integráció. In. Czike K. – Kuti É. (szerk.) *Önkéntesség, jótékonyság, társadalmi integráció*. Budapest, Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány. pp. 21–72.

Czike K.–Kuti É. (2006): *Önkéntesség, jótékonyság, társadalmi integráció*. Budapest, Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány.

Csepeli Gy.–Prazsák G. (2011): *Az el nem múló feudalizmus*. Budapest, Társadalmi Konfliktusok Kutatóközpont. http://konfliktuskutato.hu

Fényes H.–Kiss G. (2011): *2011 – az Önkéntesség Európai Éve. Az önkéntesség társadalmi jelensége és jelentősége*. http://www.bmoc.hu (Letöltve: 2019. 01. 31).

Fókuszban a felsőoktatás társadalmi dimenziója. (2017): https://www.elte.hu/content/fokuszban-a-felsooktatas-tarsadalmi-dimenzioja.t.15294 (Letöltve: 2019.02.01.).

Gáti A. (2010): *Aktív állampolgárság Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. Budapest, TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt.

Kuti É. (1997): Az önkéntes munka terjedelme és irányai. In. Landau E. – Szalai J. – Vince P. (szerk.): *Az államtalanítás dilemmái: munkaerőpiaci kényszerek és választások*. Budapest, Aktív Társadalom Alapítvány. pp. 152–203.

Nárai M. (2008): *A nonprofit szervezetek helye és szerepe a helyi társadalmak életében – A nyugat-dunántúli nonprofit szektor helyzetfeltárása*. Doktori disszertáció, Győr–Budapest, ELTE Társadalomtudományi Kar, Szociológiai Doktori Iskola.

Nárai M. (2014a): Humán szükségletek alakulása Győrben I. – Alapszükségletek. In. Csizmadia Z.–Tóth P. (szerk.): *A helyi társadalom és intézményrendszer Győrben*. A győri járműipari körzet, mint a térségi fejlesztés új iránya és eszköze c. kutatás monográfiái 4. Győr, Universitas-Győr Nonprofit Kft.p. 154–181.

Nárai M. (2014b): Humán szükségletek alakulása Győrben II. – Magasabb rendű aktivitási szükségletek. In. Csizmadia Z. – Tóth P. (szerk.): *A helyi társadalom és intézményrendszer Győrben*. A győri járműipari körzet, mint a térségi fejlesztés új iránya és eszköze c. kutatás monográfiái 4. Győr, Universitas-Győr Nonprofit Kft. pp. 182–200.

Nárai M.–Pécsi G.–Tóbiás L. (2019): Önkéntes segítő gyakorlat egyetemisták társadalmi érzékenyítésére. In. *Szociálpedagógia* (Megjelenés alatt).

Nárai M.–Reisinger A. (2016): *Társadalmi felelősségvállalás és részvétel a lokális és területi közösségi folyamatokban*. Budapest–Pécs, Dialóg Campus Kiadó.

Önkéntes munka Magyarországon. A Munkaerő-felmérés, 2011. III. negyedévi kiegészítő felvétele. (2012): Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.

Smith, S. R. (1999): Volunteering and Community Service. In. *Law & Contemporary Problems*, Autumn. pp.169–177.

Tárgytematika Önkéntes segítő gyakorlat. (2018): Tantárgyfelelős Nárai M. – Pécsi G. Győr, Széchenyi István Egyetem Szociális Tanulmányok és Szociológia Tanszék.

Tárgytematika Társadalmi felelősségvállalás. (2018): Tantárgyfelelős Nárai M. Győr, Széchenyi István Egyetem Szociális Tanulmányok és Szociológia Tanszék.

Társadalmi felelősségvállalás koncepció. (2016): Kecskemét, Kecskeméti Főiskola.

Tóbiás László (2014): Értelmiségnevelés – nem hozott anyagból. In. Mészáros Attila (szerk.): *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Győr, Széchenyi István Egyetem. CD80-CD87.

Wilson, J.–Musick, M. (1999): The Effect of Volunteering on the Volunteer. In. *Law & Contemporary Problems*, Autumn. pp.141–168.

ГАРМОНІЙНЕ ПОЄДНАННЯ ФОРМАЛЬНИХ І НЕФОРМАЛЬНИХ ПЕРІОДІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ

Орос Ільдіко Імріївна

Закарпатський угорський інститут
ім. Ференца Ракоці ІІ
ildiko@kmf.uz.ua

Abstract

In the present study the formal and informal learning periods in the adult education of the United Kingdom are considered. The analysis of the current structure of the British adult education system reveals that it combines harmoniously both formal and informal periods of learning that are briefly characterized by us. Informal adult education has been conceptualised as unofficial, self-organized (self-education), individual cognitive activity (life, social experience).

Key words*: adult education, formal education, non-formal education, informal education, Great Britain.*

Анотація

Розглянуто формальні і неформальні періоди навчальної діяльності освіти дорослих у Великій Британії. Аналіз сучасної структури системи освіти дорослих у Великій Британії виявив гармонійне поєднання як формальних, так і неформальних періодів навчальної діяльності, які коротко нами охарактеризовано. Інформальна форма освіти дорослих визначена як неофіційна, самоорганізована (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід).

Ключові слова: *освіта дорослих, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта, Велика Британія.*

Аналіз сучасної структури системи освіти дорослих у Великій Британії виявив гармонійне поєднання як формальних, так і неформальних періодів навчальної діяльності. Коротко охарактеризуємо названі форми освіти.

Що стосується *формальної освіти,* за визначенням І. Швець і Т. Федоренко, формальна освіта – це початкова, загальна середня освіта, середня професійна освіта, вища освіта, освіта після закінчення ЗВО (аспірантура і докторантура), підвищення кваліфікації і перепідготовка фахівців і керівників з вищою і середньою професійною освітою в інститутах, на факультетах і курсах підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки (Швець – Федоренко 2013, 208–215).

Вчені Е. Кілпі Яконен (Elina Kilpi Jakonen), Д. Воно де Вільєна (Daniela Vono de Vilhena), С. Шюрер (Susanne Schührer), Х.-П. Блоссфельд (Hans-Peter Blossfeld) зазначають, що додаткова формальна освіта позитивно впливає на перспективи працівників на ринку праці. Особливо це помітно проявляється при підвищенні доходів від праці і при підвищенні професійного статусу (Килпи-Йаконен та ін. 2016, 151–156). За визначенням ЮНЕСКО, формальна освіта здійснюється в навчальних закладах та установах освіти, спрямована на одержання

або зміну освітнього рівня та/або кваліфікації згідно з визначеними освітньо-професійними програмами і термінами навчання, заходами державної атестації, що підтверджується наданням відповідних документів (Лук'янова 2011, 15). Формальне навчання вміщує офіційну систему освіти країни, що в результаті надає диплом стандартного зразка (Маслова 2004, 7).

Неформальна освіта відбувається через розгалужену мережу навчальних закладів та установ і включає такі основні типи: відділення неперервної освіти при закладах вищої освіти та коледжах подальшої освіти, Асоціацію робітничої освіти, громадські коледжі та центри освіти дорослих, короткострокові коледжі інтернатного типу, центри організації навчання та дозвілля на підприємствах, університети «третього віку». Велике значення в цьому контексті має відкритий університет. Всі вони рівною мірою є взаємодоповнюючими компонентами системи неформальної освіти дорослих та покликані задовольнити різноманітні освітні потреби людей. Їх діяльність характеризується нетрадиційним підходом до організації навчально-виховного процесу, орієнтованим на стимулювання до самопізнання, саморозвитку та самоосвіти (Терьохіна 2014, 167). Представимо визначення поняття «неформальна освіта», сформульоване вченими. Вчені М. Карпенко, Т. Федоренко, І. Швець зазначають, що хоча поняття неформальної освіти частково збігається з такими поняттями, як «додаткова» і «продовжена» освіта, однак, саме неформальна освіта безпосередньо відображає й задовольняє особистісні потреби і запити індивідуума, мобілізуючи тим самим його природну здатність до духовного внутрішнього самовдосконалення. Таким чином, створення системи неформальної освіти може забезпечити умови для самореалізації кожної особистості та морального вдосконалення через надання широких можливостей у виборі напряму і форм освітньої діяльності, як у професійній сфері, так і в різних сферах дозвілля (Карпенко 2011) (Швець – Федоренко 2013).

Як видно із зазначеного, визначаючи роль неформальної освіти у задоволенні потреб особистості, вчені наголошують на тому, що така форма освіти може забезпечити умови для самореалізації кожного індивідуума через можливості у виборі напряму і форм освітньої діяльності.

Неформальна форма освіти визнана ЮНЕСКО. Така освіта здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах,

гуртках), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером і, зазвичай, не підтверджується наданням документа (Лук'янова 2011, 15). Дослідники І. Швець і Т. Федоренко вважають, що неформальна освіта являє собою професійно спрямовані і загальнокультурні курси навчання в центрах освіти дорослих та на різних курсах інтенсивного навчання (Швець – Федоренко 2013, 210). Вчені Х.-П. Блоссфельд (Hans-Peter Blossfeld), Д. Воно де Вільєна (Daniela Vono de Vilhena), Е. Кілпі Яконен (Elina Kilpi Jakonen), С. Шюрер (Susanne Schührer) вважають, що неформальна освіта дорослих – на відміну від формальної – полягає в тому, що перша не завершується присвоєнням диплома про закінчення певного рівня освіти (кваліфікації), але може завершуватися одержанням сертифіката, що не визнається так широко, як диплом про закінчення формальної освіти і, отже, має меншу цінність. До того ж, неформальна освіта дорослих займає суттєво менше часу, ніж формальна. На думку дослідників, участь у неформальній освіті дорослих впливає на становище на ринку праці. Але участь у НФО дорослих за рахунок працедавця сприяє посиленню вихідної нерівності (пов'язаної з відмінностями у вихідному рівні знань і вмінь людини) (Килпи-Йаконен та ін. 2016, 150–152).

На думку В. Маслової, неформальне навчання вміщує освіту поза формальною системою (в результаті не надає документа) (Маслова 2004, 7).

Дослідницею А. Гончарук висвітлено значення неформальної освіти дорослих як основоположного поняття освіти впродовж життя. Вчена пропонує таку дефініцію: неформальна освіта – це організована, структурована та цілеспрямована навчальна діяльність, що здійснюється за межами закладів формальної освіти, спрямована на задоволення найрізноманітніших освітніх потреб різних, у тому числі вікових (від раннього дитячого і аж до похилого віку), груп населення, що, проте, не надає легалізованого диплома. Ми погоджуюся з думкою А. Гончарук в тому, що нині у педагогічний науці немає однозначного визначення терміна «неформальна освіта». Кожен дослідник розглядає це поняття зі своєї точки зору, хоча й існує в їхніх поглядах багато спільного. Ми вважаємо, що це такі риси: задоволення освітніх потреб конкретної людини; посилення ролі освіти у вирішенні соціально-економічних проблем без одержання легалізованого диплома.

Серед реформ неформальної освіти дорослих у Великій Британії можна виокремити такі: організації, що навчаються (тобто підприємст-

ва, що організовують навчання для власних співробітників); центри освіти дорослих; асоціації робітничої освіти; відділення неперервної освіти при ЗВО та коледжах подальшої освіти, громадські коледжі, короткострокові коледжі інтернатного типу. В останню чверть XX століття для забезпечення освітою літніх людей і робітників виникли організації для тих дорослих, що навчаються, та університети третього віку. Отже, відбувається розвиток системи неформальної освіти. Перспективним є і створення «відкритих університетів» (різноманітних освітніх курсів та програм для дорослих поза академічним сектором). При такому розвитку неформальної освіти відбувається встановлення відносин взаємодоповнення між неформальною і формальною освітою (Гончарук 2012, 31–35).

Ми під неформальною освітою розуміємо організовану, структуровану навчальну діяльність, що посилено розвивається, спрямована на задоволення потреб населення; здійснюється за межами закладів формальної освіти без одержання легалізованого диплома, академічного чи професійно спрямованого.

Щодо *інформальної освіти*, то І. Швець і Т. Федоренко сформулювали таке її визначення: інформальна освіта передбачає освіту за межами стандартного освітнього середовища, до якого належить індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя та реалізується за рахунок власної активності індивідів в оточуючому культурно-освітньому середовищі; спілкування, читання, відвідування установ культури, подорожі, засоби масової інформації тощо. При цьому людина перетворює освітні потенціали суспільства в дієві лічильники свого розвитку (Швець – Федоренко 2013, 211). Як зазначає Ф. Кумбс (P. Coombs), який визначив основні положення інформальної освіти, в її процесі значна частина знань та навичок набувається у неструктурованому середовищі, або інформально в результаті, наприклад, оволодіння рідною мовою, спілкування з рідними, друзями, перегляду телепередач тощо (Beyond Rhetoric 203, 25). Інформальна форма освіти дорослих визнана ЮНЕСКО як неофіційна, самоорганізована (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід) (Лук'янова 2011, 15).

Отже, аналіз сучасної структури системи освіти дорослих у Великій Британії виявив гармонійне поєднання як формальних, так і неформальних періодів навчальної діяльності, які були коротко нами охарактеризовані.

Використана література

Гончарук А. (2012): Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки.* Вип. 54. С. 31–36.

Карпенко М. М. (2011): Перспективи реалізації в Україні концепції освіти протягом життя: чинники і механізми . *Стратегічні пріоритети*. № 4 (21). С. 45–51.

Килпи-Йаконен Э., Воно де Вильена Д., Шюрер С., Блоссфельд Х-П. Образование взрослых в контексте жизненного пути: международное сравнение (2016): *Журнал социологии и социальной антропологии* – Том XIX. № 5 (88).

[Електронний ресурс]: http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2016_5/Kilpi-Jakonen%20et%20al 5.pdf

Лук'янова Л. Б. (2011): *Концепція освіти дорослих в Україні*. ПП Лисенко М.М., Ніжин.

Маслова В. В. (2004): Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник (для студентов социально-гуманитарных специальностей)., Мариуполь.

Терьохіна Н. О. (2014): Особливості функціонування системи неформальної освіти дорослих у розвинених країнах Європи і США. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* Вип. 2 (9). С. 161–169.

Швець І. Б., Федоренко Т. С. (2013): Сучасні тенденції поширення професійного навчання протягом життя. *Економічний вісник Донбасу*. – № 1(31). С. 208–215.

Beyond Rhetoric (2003): *Adult Learning Policies and Practices Paris*: OECD. 248 p.

TRANSCARPATHIAN HUNGARIANS IN THE MAZE OF THE UKRAINIAN EDUCATION POLICY

Pallay, Katalin

Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Department of Pedagogy and Psychology
University of Debrecen
Doctoral Programme of Education and Cultural Studies
p.katinka16@gmail.com

Abstract

This study aims at demonstrating the Ukrainian education policy from the transition until now (1991-2019). We would like to reveal the development of the Ukrainian education policy approaching towards European Union standards, how serious the Ukrainian parliament was about putting its commitments into effect. We tend to examine what influence the different political changes had on the minority policy of the Ukrainian state, especially on the Hungarians. The Ukrainian education policy is ambiguous from the perspective of minority communities: the European effect and the Ukrainian dominance are also observed. The country approaches the European Union from the perspective of the education policy, but our results confirm the regression in the field of the rights of minority communities.

Key words: *education policy, rights of minority communities, Ukraine.*

Absztrakt

A tanulmány a rendszerváltástól napjainkig (1991–2019) az ukrajnai oktatáspolitikát hivatott bemutatni. Fel szeretnénk tárni, hogy alakult az ukrán oktatáspolitika az európai uniós normák felé közeledés során. Munkánkban meg kívánjuk vizsgálni, hogy a különböző politikai fordulatok milyen hatást gyakoroltak az ukrán állam kisebbségpolitikájára, és ezen belül a kárpátaljai magyarokra. Az ukrajnai oktatáspolitikát a kisebbségi nemzeti közösségek szempontjából kettősség jellemzi: egyszerre megfigyelhető az európai hatás és az ukránosítás. Az ország oktatáspolitikai szempontból az Európai Unió felé törekszik, eredményeim szerint azonban a kisebbségi nemzeti közösségek jogait illetően visszafejlődés tapasztalható.

Kulcsszavak: *oktatáspolitika, kisebbségi nemzeti közösségek, Ukrajna.*

Education of the Transcarpathian Hungarian minorities in the independent Ukraine

The change of the regime produced an impact on the minority education policy in several dimensions in Ukraine. At the end of the 80s and at the beginning of the 90s the legislation allowed the use of the mother tongue at all levels in the education. The minority language was used as an offical language along with the state language.

The Constitution of Ukraine (1996) [1]states that the use and protection of the national minorities' language is guaranteed in the territory of the country (Orosz 2005). On 25 June 1992 the Law on National Minorities was passed in Ukraine. Article 6 of the law guarantees the education in the mother tongue and the learning of the mother tongue in the public

[1] https://www.president.gov.ua/documents/constitution

educational institutions (Regulation 36[2]). The law, which is still in force, was amended in 1996, whose Article 6 guarantees the access to all forms of education for every citizen living in Ukraine. In the light of this, the education in mother tongue is guaranteed for national minority communities, too (Orosz 2005).

From the point of view of the Trascarpathian Hungarians one of the most important parts of the transition is that Hungary recognized Ukraine as an independent state, consequently foreign representations opened its doors and the Hungarian-Ukrainian basic treaty was concluded in December 1991.

The treaty declares that the condititions which protect the cultural, linguistic and religious identity of the national minorities have to be created (Fedinec 2012). Before the declaration of the independence, Transcarpathian Hungarian Cultural Association, the first comprehensive minority, representative organization of Transcarpathian Hungarians,was established in 1989. One of the objectives of the association is the promotion of cultural learning and education in the mother tongue.

To achieve this objective Education Commitee of THCA was established. Because of several unsolved educational problems the commitee set up a separate association, which exclusively deals with professional and political issues of the education. As a result, Transcarpathian Association of Hungarian Pedagogues was established on 8 December 1991 (Orosz 2007).

After the declaration of independence from the point of view of higher education in the Hungarian language two substantial periods can be distinguished in Transcarpathia: 1990, when further education in Hungary was enabled for the Trascarpathian Hungarians and 1993, when the idea of the establishment of an independent teacher training college in the Hungarian language was voiced (Orosz 2012).

The massification of the higher education

The transition had great impact not only on the Ukrainian education policy, but also changes occured in the field of education in other European countries. In the 90s the focus of the education policy was shifted to the higher education (Kozma 2010). Due to the opening of the national borders increased backwardness and worsening cross-border relationships were noted in the cross-border territory. In the 90s reforms were implemented in the

[2] http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2494-12

higher education, and cross-border educational relationships developed. In this period one of the most important political movements of the Central-Europian minorities was the institutionalisation (Bárdi–Misovicz 2010).

The massification of the higher education came into existence, or the so-called expansion of the higher education. As a result minority universities were established. According to the idea related to the assistance policy at that time Hungary supports the establishment of the institutions, and the institutions are operated by the minority communities (Kozma 2011; Bárdi – Misovicz 2010).

Changes in the higher education in Ukraine were implemented by leaps and bounds. Because not only the system of the higher education had to be reconstructed, but also the state, since a new state developed practically. Because of the disintegration of the USSR a political situation emerged in Ukraine, which enabled Transcarpathian Hungarian communities to establish independent higher educational institution in the Hungarian language. The expansion of the higher education in Hungary and neighbouring countries affected this need favourably. The establishment of the higher educational institutions in the Hungarian language fitted in the massification process of the higher education (Ferenc 2010, 2011; Kozma 2006).

In 1993 Transcarpathian Hungarian Cultural Association made decision concerning the establishment of a Transcarpathian teacher training college in the Hungarian language in the joint session of the Transcarpathian Association of Hungarian Pedagogues. The Foundation for the Transcarpathian Hungarian College was founded and registered in 1993. The aims of the foundation are the creation of the financial basis of the college in the Hungarian language, the establishment of the institution, the registration and the accreditation of the articles of association (Csernicskó 2014). The college in Beregovo started its operation as a teacher training college. Teacher training colleges in the minority language play an important role in settlements inhabited by national minorities.

The importance of the institutions is that they increase the number of the graduated and raise the conditions of the education in the mother tongue and they are responsible for the quality of the elementary and secondary education. (Keller 2004). The period from the second half of the 90s to the millenium the stabilization of the relationship between the elites in power and the civilians occured. In this period the higher education policy became more centralized, and the main ideology was the reestablishment of the national culture (Kozma 2006).

Changes in the education policy after the Orange Revolution

The former president, Viktor Yanukovych supported by Russia and pro-Western Viktor Yushchenko participated in the presidential election of 2004. Official results of the election showed the slight victory of Yanukovych. The opposition led by Yushchenko and Yulia Tymoshenko accused Yanukovych of winning the election by series of election frauds and threats. The dissatisfied opposition group started demonstrations in the streets of Kiev. They chose the orange colour, which stands for optimism. The movement initiatated by *„Yes"* –slogan was soon called the Orange Revolution, whose one of the main objectives was the calling for new elections. The Ukrainian Constitutional Court ruled in favour of the Orange movement, ordered the repetition of the elections. Yushchenko won the presidential election held on 26 December 2004. Therefore the Orange Revolution won (Jekelcsik 2014).

The Hungarian State remained responsible for the educational, cultural development of the Hungaraian minority in Ukraine (Fedinec 2012). After the Orange Revolution monolithic nation state was intended to be created in Ukraine. The main objective was the stregthening of the position of the official language. The Ukrainian political power found the education as the most effective instrument to build the nation state. Educational reforms aimed at stregthening the teaching of the Ukrainian language (Csernicskó 2009).

Ukraine intented to be transformed into a monolingual, Ukrainian state in these years. Education policy was formed to achive the above-mentioned goal. Educational political efforts were made to introduce transitive educational models for schools in non-Ukrainian language (Csernicskó 2009).

Impacts of Bologna process in Ukraine

In Bologna Education Ministers of 29 countries signed the Bologna declaration, which started the great higher educational reform, the so-called Bologna process. (Hrubos 2005) Ukraine joined the Bologna process on 19 May 2005. As a result of reforms the structure of the higher education was modified, but several elements remained from the Soviet-education system (Kovács 2014). The higher educational institutions in Ukraine – except medical and veterinary education – switched to the European Credit Transfer System for 2006/2007 school year. One of the most important impacts of joining the Bologna process on the higher education was the transformation of the structure of the higher education.

The higher education was divided into three levels:

- Bachelor (BSc, BA)
- Specialist (SSc)
- Masters trainings (MSc)

1. Basic training – Bachelor of Sciences level – Basic training of colleges and universities, for which school leavers with results of external independent text exams can apply. It lasts four years and student are awarded with an undergraduate academic degree for succesfully completing its courses.

2. Special level is one-year training between basic and masters courses and the students were awarded with a degree equivalent to the Master's degree for succesfully completing its courses (Orosz 2012). 2016 was the last time when the holders of Bachelor's degree could apply for this training. Special level was finally abolished in 2017. It was replaced by masters courses of one and a half or two years. The Bsc and BA training will be expectedly reduced to three years, but now it functions as a four-year training (Law on Higher Education in Ukraine[3]).

3. Masters courses, for which students who completed the basic training, i. e. BA degree holders can apply. From now on, this level forms the second stage of the Bologna process in Ukraine. The MA degree is equvivalent to the university degree, which could be obtained after undivided five-year university education before the Bologna process. After the Masters courses the graduates can apply for the PhD training or can join the labour market (Orosz 2005).

The joining of the Bologna process launched several educational political processes. On one hand to reduce corruption, on the other hand to improve the quality of the secondary education and last but not least to integrate the Ukrainian education system into the European patterns and to achieve the single admission system of higher educational institutions Viktor Yushchenko, the President of Ukraine issued the decree on essential measures safeguarding the operation and development of the Ukrainian education system[4] on 4 July 2005 (Filiatreau 2011).

To implement the Presidential Decree the Ukrainian Educational Quality Measuring Centre was established, whose objective is to assess the subject knowledge of the applicants. Single admission system was introduced based on the Bologna Process. Consequently, advanced final

[3] http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
[4] http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005

exam, the so-called external independent test exam has to be taken in the independent examination centres. On 13 July 2017 Stanislav Nikolaenko, Education Minister of Ukraine ordered that every applicant has to take Advanced Ukrainian Language and Literature Final Exam to further study in Ukraine in 2008/2009 school year. According to Viktor Yushchenko a developed European state should have a Single Official Language (Csernicsko 2012).

According to the Ministerial Decree of Nikolaenko applicants have to take independent test exam on the History of Ukraine or Mathemathics based on their major besides the Advanced Ukrainian Language and Literature Final Exam. According to the Decree every applicant – including the graduates of the minority language schools – has to take an examination in the Ukrainian language. This step makes it harder for the graduates of the minority – including Hungarian – schools. The next Education Minister, Ivan Vakarcsuk modified the decree of his predecessor by Decree 1171[5], which permitted the graduates of the minority schools to use terminological vocabulary.

Decree 33[6] on 24 January 2008 brought changes again: students of the minority schools can take their special exams in their language of education. Advanced Ukrainian Language and Literature Test Exam is still compulsory entrance exam subject for every faculty. It is considered to be positive that the position of the Transcarpathian Schools in the Hungarian language can be determined within the Ukrainian school system based on the single test exam results, except the Ukrainian Language and Literature Exam.

Viktor Yanukovych won the presidential election in 2010. After the election the pro-Russian Dmytro Tabachnyk became the Education Minister. Tabachnyk modified the regulation, but there was not considerable change in the educaton policy. The goverment appointed by Yanukovych pemitted to translate the questions of external test exams in special subjects to the language of education. Advanced Ukrainian language and literature school leaving exam is still compulsory entrance exam subject for every faculty. It was introduced as an exemption that those who obtained 170 points in a major subject, can apply for the educational institution regardless his unsuccessful Ukrainian Language and Literature exam.

[5] http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE14696.html
[6] http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0321-08

Nowadays every graduate has to participate in the external test exams whether or not he wants to study in the Ukrainian higher education institution whether or not he wants to apply for any college or university. Graduate students have to take advanced final exam in three subjects in the 2018/19 school year. The Ukrainian language and literature is still compulsory for everybody, the other subject is Ukrainian History or Mathematics. External independent test exam results constitute both the entance exam points and final exam grades (Szamborovszky 2013, Orosz 2015, Papp Z. 2014; Ukrainian Center for Education Quality Assessment (UCEQA); Ministry of Education and Science of Ukraine).

The study of Malyarenko (2013) highlights that the winners of the Orange Revolution established a public high authority dealing with minority and religious affairs (2006), but the pro-Russian president, Yanukovych abolished it. The Orange-coalition led by Yushchenko and the Party of Regions led by Yanukovych followed the practice of 1991 that the minority policy is an instrument in the political fights. Rival parties use the ethnic mobilization to remain in power which resulted in political instability and social conflicts. Despite the fact that the internal and international commitments determined the minority policy, an effective mechanism of minority protection never came into existence. (Malyarenko 2013). Education political measures curbing minority rights send the message to the national minorities that they can only be successful if they give up their mother tongue and choose a school in the Ukrainian language. Education policy became the intrument of assimilation efforts. (Csernicskó 2009; Kovács 2014).

Development of the Ukrainian education policy after Majdan

Viktor Yanukovych (2010) won the next presidential election, and then the Party of Regions could form the government. The president negotiated on the North-Atlantic Integration, but he refused to sign the EU Accession Treaty because of a more favourable offer given by the Russian President, V. Putyin (Sz. Bíró 2014).

The above-mentioned step of Yanukovych dissapointed the pro-Western parties and citizens. In November 2013 demonstrations started in the main square of Kiev, Majdan. The opposition of the Ukrainian movement backed by the EU and the USA was called Euromajdan. The event involving dozens of deaths among the protesters intended to be ceased by international intervention. The Ukrainian Parliament deprived Yanukovych of his presidential power on 22 February, the presidential duties were taken over by the Speaker of the Parliament Oleksandr Turchynov. Euromajdan

forces formed a coalition government led by Arseniy Jatsenyuk, who was appointed by the Parliament (Deák 2014; Sz. Bíró 2014; Csernicsko 2016). After Majdan the main goal of the official education policy is to promote the Ukrainian or the Russian language marginalizating the other. Laws concerning the use of languages were not obeyed consequently.

The issue became a campaign theme for months the aim of which was to divert attention of public from the existing economic and social problems. Due to this the politicized language-affair became one of the causes of the armed conflict in 2014. While in the period after the crisis the Russian minority was targeted by the Ukrainian nationalists, with the passing of time those sounds grew increasingly, who intended to curb the use of other minority languages.

Later the leader of the Transcarpathian Hungarians protested most vehemently against the anti-minority draft law on education. The reason for this was the fact that a public education system in the Hungarian language with a considerable structure was built in the Soviet era, the operation of which had not been blocked so far by the Ukrainian state policy.

The Ukrainian Parliament passed the Law on Education at First Reading on 6 October 2016, at Second Reading on 5 September 2017. According to this the current 11-year secondory education has to be transformed into 12-year. According to the new structure 1–4 grades remain the primary school, 5–9 grades form the secondary school. The difference emerges in the third stage of the secondary education, where 10–12 grades will be part of vocational school or lyceum providing leaving certificate.

Provisions of the new law will be introduced gradually, the most important changes will take effect from 1 September 2018 (Fedinec – Csernicskó, 2017).

Article 7 deals with the educational language. According to the above-mentioned Article the right to learn in the mother tongue can only be guaranted for 1–4 grade in the national minority schools. According to the Article 7 the education in the mother tongue in higher educational institutions will be abolished. Transcarpathian Hungarian students – as other national minorities in Ukraine – have to learn the necessary knowledge in a foreign language.

Its introduction would eliminate the illusion of the equal opportunities between the citizens. The acquisition of the competitive knowledge can only be achieved by the proper knowledge of the Ukrainian language. According to Liliya Hrynevych, who represents the spirit of the new law

to implement the above-mentioned goal the state language would be the language of the education regardless the nationality of the students of the shools Ukrainian, Russian, Hungarian, Romanian, Slovakian, Polish (Hodinka 2017).

According to the data of the Education Ministry 89,9 % of the students learn in the Ukrainian language. Only 10,71% of the students learn in other languages. However, it is considered that 10% of all students endanger the development of the Ukrainian language and the functions of the mother tongue.

Table 1. **The number of the students in schools in Ukraine in terms of nationality distribution**

Educational language	Number of students	Proportion (%)
Ukrainian	3 281 644	89,29
Russian	356 262	9,69
Romanian	16 808	0,46
Hungarian	15 172	0,41
Moldovian	2 984	0,08
Polish	1 594	0,04
English	400	0,01
Slovakian	134	0,00
Bulgarian	78	0,00
Totally	3 675 076	100

Source: Own compilation based on the data of Ministry of Education and Science of Ukraine

Article 7 of the new Law on Education passed on 5 September contradits several legal norms: it conflicts with the bilateral agreements concluded by Moldavia, Romania, Hungary and with those Ukrainian Articles, which gurantee the protection of linguistic rights of national minorities. Moreover, Law on National Minorities declares that the Ukrainian state gurantees national cultural autonomy for all ethnic groups. It includes the use and learning of the mother tongue in public institutions. Ukraine ratified several international legal charters, which have direct impact on the language of national minorities.

European Charter for Regional or Minority Languages includes Framework Convention on Protection of National Minorities, Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities, Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms. The new Law on Education contradicts the obligations under international treaties of the country, which can be laid in the Constitution of Ukraine.

Conclusions

From the point of view of minority national communities the Ukrainian educational policy shows a contrasting picture: European impact and Ukrainization can be observed at the same time. During the course of political and economic changes several positive objectives were implemented in the field of educational policy. Such as the approach towards the EU including joining of the Bologna process. Though it can be said that the country moves towards the EU from educational political aspect, in our opinion that regression can be experienced in the field of minority rights.

The work of Papp Z. seemed justified, according to this work conflicts resulted from the reconciliation of the system remained from the Soviet era, the changes in the independent Ukraine, and obligations arising from the agreement with the EU made the educational political situation of Ukrainian miniroties unstable.

Transcarpathian Hungarians have a special position in Ukraine. Transcarpathia is the westernmost county in Ukraine. This county is bordered by the most EU countries among all counties in Ukraine. In this administrative unit the number of Hungarians exceeds 10%.

The educational policy regards Hungarian inhabitants as national minority, not native population. Transcarpathian Hungarians exercised inherited rights after the transition. Under the presidency of Leonid Kuchma (1996–2004) these rights were not tested, minority policy was not dealt with. On the eve of the Independence, Trascarpathian Hungarians had kindergartens and schools, but the school network was not complete, because higher educational institution in Hungarian language did not operate. After the transition educational institutions still operated and the need to establish higher educational institution arose. A College in the Hungarian language was established due to the higher educational expansion in Europe.

During the Orange Revolution the limitation of the minority rights started. During the Euromajdan a stronger approach towards the West can be observed in the economic and political terms. Different Accession Treaties were concluded with the EU. The commitment towards the Western values never came into existence, especially in the field of minority policy. Due to the war in Ukraine the leadership in Kiev became suspicious of the minorities, in particular of the Russians.

The developed atmosphere of mistrust has a negative impact on the public opinion on the Transcarpathian Hungarians. It is manifested in the increasing limitation of the previously exercised rights in spite of the international commitments of the country.

References

Academic literature

Bárdi Nándor – Misovicz Tibor (2010): A kisebbségi magyar közösségek támogatásának politikája. In. Bitskey Botond (szerk.): *Határon túli magyarok a 21. században.* KEH, Bp. pp. 66–76.

Csernicskó István (2009): *Az ukrajnai oktatáspolitika a nyelvi asszimiláció szolgálatában.* In. *Korunk*. 2. pp. 33–40.

Csernicskó István (2012): *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv.* Ungvár, PoliPrint Kiadó.

Csernicskó István (2014): Magyar nyelvű felsőoktatás Kárpátalján: kihívások, perspektívák. In. Kónya Péter (szerk.): *Univerzita v kontexte zmien: Zborník príspevkov z mezdinárodnej vedeckej konferencie, konanej 28–30. novembra 2012 v Prešove.* Presov, Vydavatelstvo Presovskej Univerzity. pp. 341–354.

Csernicskó István (2016): Nyelvpolitika a háborús Ukrajnában. Ungvár, Autdor-Shark.

Deák András (2014): Kifulladásig – Az orosz-ukrán konfliktusról. In. *Figyelő*. 36. pp. 18–19.

Fedinec Csilla (2012): Ukrajna helye Európában és a magyar–ukrán kapcsolatok két évtizede. In. *Külügyi Szemle,* 4. pp. 99–123.

Ferenc Viktória (2009): Hungarian Higher Education in Ukraine: Arguments for and Against. In. Pajusalu, Karl (ed.): *12th International Conference on Minority Languages: Cenference Abstracts*. Tartu, University of Tartu. pp. 53–55.

Ferenc Viktória (2010): A kisebbségi magyar felsőoktatás és nyelvi kihívásai a Kárpátmedencében: problémák és feladatok. In. *Regio*. 3. pp. 59–89.

Filiatreau, Svetlana (2011): Ukraine"s Participation in the Bologna Process: Has it Resulted in More Transparency in Ukrainian Higher Education Institutions? In. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society of International Scholars.* 1. pp. 49–64.

Hodinka, 2017 = Szn.: Van mit veszítenünk: Porosenko aláírta az oktatási törvényt. In. Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont honlapja: http://hodinkaintezet.uz.ua/van mit-veszitenunk-porosenko-alairta-az-oktatasi-torvenyt. Publikálás ideje: 2017. 09. 25. [Letöltés ideje: 2017. 01. 10.]

Hrubos Ildikó (2005): A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. In. *Educatio.* 2, 223– 243.

Jekelcsik, Szerhij (2014): *Ukrajna története. Egy modern nemzet születése*. Budapest, Kairosz Kiadó.

Keller Magdolna (2004): Magyar nyelvű pedagógusképzés a határokon túl. In. *Educatio*. 3. pp. 441–462.

Kovács Klára (2014): The Bologna Process in Ukraine. In. Tamás Kozma – Magdolna Rébay – Andrea Óhidy –Éva Szolár (eds.): *The Bologna Process in Central and Eastern Europe,* Wiesbaden, Springer VS. pp. 321–354.

Kozma Tamás (2006): Regionális átalakulás és térségi visszhang. A „partiumi" felsőoktatás esete. In. Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális egyetem" kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. pp. 13–25.

Kozma Tamás (2010): Expanzió Tények és előrejelzések, 1983–2020. In. *Educatio*, 1. pp. 7–18.

Kozma Tamás (2011): Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamtban. In. Kozma Tamás – Pataki Gyöngyvér (szerk): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat.* Debrecen, CHERD-Hungary. pp. 45–74.

Malyarenko Tatyana (2013): Between the Soviet legacy and opportunism. Minority policy in Ukraine. In. Cordell, Karl – Agarin, Timofey – Osipov, Alexander(eds.). *Institutional Legacies of Communism: Change and Continuities in Minority Protection.* London: Routledge. pp. 139–153.

Orosz Ildikó (2005): *A magyar nyelvű oktatás Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében),* Ungvár, PoliPrint

Orosz Ildikó (2007): *A függetlenségtől a narancsos forradalomig*. Ungvár, PoliPrint.

Orosz Ildikó (2012): A magyar nyelvű oktatás helyzete. In. Uő. (szerk.): *Két évtized távlatából*. Ungvár, PoliPrint. pp. 192–193.

Sz. Bíró Zoltán (2014): Ukrajnai tanulságok. In. *Mozgó Világ*. 1. pp. 72–78.

Laws and decrees cited

Ukrajna elnökének törvényerejű rendeletei és rendelkezései = Президент України «Укази» http://www.president.gov.ua/documents/decrees [Letöltés ideje: 2017. 06. 14.]

Ukrajna felsőoktatási törvénye = Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст.2004): http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [Letöltés ideje: 2017. 01. 06.]

1171-es rendelet = Наказ 25.12.2007 № 1171 «Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів у 2008 році» http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE14696.html [Letöltés ideje: 2017. 01. 14.]

34. számú törvény = Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 1991, № 34, ст. 451.: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12 [Letöltés ideje: 2017. 01. 02.]

REVISITING THE GENDER WAGE GAP: GENDER AND CAREER CHOICE

Pallay, Mária

Eötvös Loránd University
p.marika26@gmail.com

Abstract

The gender wage gap is a reality of the 21st century. The average female's annual salary is about 80% of the average male salary. Considering the growing importance of equal rights and possibilities, it seems quite improbable that women still have to face biased standards. Women's career choices lie at the heart of the gender wage gap. Moreover, women might advance differently in their careers. Exploring these issues has the potential to change the picture of women's position in the workplace and the labor market in general.

Key words: *gender wage gap, pay gap, career choice.*

Absztrakt

A nemek átlagos keresete közötti eltérés átlagosan 20–22%. A probléma vitatott és megosztó jellege tovább fokozódik az egyenlő bánásmódhoz fűzhető jogtudatosság tükrében. A pályaválasztási különbségek jelentős mertékben hozzájárulnak a nemek közötti egyenlőtlenségek fokozódásához. A magas beosztású nők hiánya szintén meghatározó tényezője a probléma többdimenziós jellegének. Ezen szempontok feltárása és megfelelő beazonosítása segít a nők munkaerőpiaci helyzetének megértésében, ami a megoldáskeresés alapját képezi.

Kulcsszavak: *nemek közötti bérrés, béregyenlőtlenség, pályaválasztás.*

Addressing various articles and studies concerning pay equality, the statistics that one is most likely to encounter states that in the average female's annual salary is about 80% of the average male salary, or to make it sound more infuriating, women make only 80 cents for every dollar a man makes (Corbett 2018, 9).

The issue of the gender wage gap has been a controversial and much disputed subject, considering the importance of equal rights and possibilities, regarding both the individual and groups. Moreover, concern about women's discrimination at the workplace is not a new one, since it was one of the major claims of first wave feminism. Still, according to the statistics, in the 21st century, women have to face biased standards.

It is the misinterpretation of the data that leads to such inaccurate conclusions. The gender wage differences do not affect women as radically as the statics imply. The underlying problem is the methodological deficiency of the statistics, not providing representative data of the reality of women's workplace situation. The statistical differences largely stem from women's different career choices. Moreover, even when entering the same fields, women might advance differently in their careers, due to a ruling pattern of unwillingness to negotiate. Exploring these issues has the potential to change the picture of women's position in the workplace and the labor market in general.

Methodological Limitation of Research

The existence of the gender wage gap should not be considered a direct evidence of workplace discrimination. The causes, contributing to the differences in income are more nuanced and complex. Interpreting the statistics connected to the gender wage gap, it is crucial to understand the methodological limitations of the approach applied. In a broad sense, the gender wage gap is understood as the difference in men's and women's earnings. In practice, however, the 80% is the difference in the median pay of full-time working men and women, expressed as a percentage (Miller 2018, 7). Understanding this peculiarity of the statistics is of vital importance in order to obtain a clear picture of the workforce market.

There is a variety of factors determining one's salary, such as age, geographical region, college major, occupation, the number of hours worked, the number of months unemployed since graduation, Grade Point Average, marital status, institution selectivity, just to mention the most important ones. However, the "80% statistics" does not take into consideration any of these factors. The primary source of labor force statistics is the Current Population Survey, which is a monthly survey with a sample of 100,000 households, comparing the average wage of a large number of men and women throughout the United States, working in different positions, with various working hours, and qualifications (Miller 2018, 7).

On the one hand, the cause of this "unselective" nature of the statistics is understandable. Considering the various factors contributing to one's salary, it is nearly impossible to find a group of people possessing only shared qualities. On the other hand, having understood the limitations of the statistics, one has to be extraordinarily cautious when interpreting these results. Stating that women have to face discrimination, based on the above-mentioned statistics alone, is a quick jump to conclusions at best, and a miscommunication, misinterpretation of facts at worst.

The misleading nature of the statistics is best illustrated by Corbett and Hill's findings. Recognizing the limitations of the Current Population Survey's findings, the research set out to compare men and women with the same major, who attended the same type of institution and worked the same hours in the same job in the same economic sector. Once these amendments were made, the results showed that women earned 93 percent of what men earned. Therefore, the unexplained pay gap decreased from 20% to 7% (Corbett – Hill 2018, 34).

The "unexplainable" 7% can, however, can still be tied to several other factors, other than obvious sexual discrimination. Racial discrimina-

tion was pointed out to be another major contributor to pay differences. In 2017, the gender wage gap was largest for Hispanic women, who were paid only 53 percent of white males' earnings. Furthermore, sexual orientation and gender identity should not be overlooked as factors, determining one's earnings (Miller 2018, 11). Such "preferences" of employers are not always reported, therefore these factors are extremely hard to measure. The lack of a representative picture of real workplace market affairs contribute to the unexplained character of the gender wage gap.

Needless to say, a 20% and a 7% difference in ones expected earnings, compared with the representatives of the other sex, is a huge difference. This difference in results of the two approaches to the gender pay gap provides a basis for far-reaching conclusions. First, the gender wage gap is a reality, even if its extent is often misjudged. Second, if women's and men's earnings do not differ so drastically when working in the same positions, the roots of the gender wage gap are to be found elsewhere. It is possible that the major contributor to the gender wage gap is still women's different career choices, namely, the large density of women in low paying jobs accompanied by the high representation of men in prestigious spheres. Moreover, it can be assumed that women, even if they enter the same spheres do not reach the same positions as men do, that is, women's representation is low in influential, executive positions.

These methodological limitations indicate the necessity of further research. Valuable data could be obtained from examining smaller focus groups, i.e. siblings, graduates of the same class, workers of the same company.

Furthermore, examining the representation of men and women in different jobs and industries can potentially provide valuable data for a better understanding of the gender wage gap.

Women's Career Choices

Men and women participate differently in the workforce. A major factor behind the gender wage gap is segregation by occupation. Even though an income gap exists within occupational fields, statistically the difference is more striking between the occupations: jobs traditionally associated with men pay better than traditional "female jobs" (Hegewisch – Hartmann 2014, 20).

As it was pointed out by Schweitzer, in 2014, women were still likely to choose traditionally "female jobs" without anticipating lower salaries

(Schweitzer 2014, 422). Occupational segregation in the 21st century might sound shocking, considering that women have entered traditionally male dominated spheres, blurring the line between the two kinds of occupations. Occupational gender segregation has decreased significantly over the last 40 years. This tendency was most striking between the 1970s and 1980s. However, the reality is that this integration process has stagnated since the early 2000s (Hegewisch – Hartmann, 2014, 2).

The problem seems to be deeply rooted in society. The causes of occupational segregation can be traced back to childhood. Boys and girls face gendered expectations regarding their academic achievements. Early educational experiences are determined by assumptions concerning what they should be good at and focus on. This external pressure, experienced from a young age, deepens stereotypes about gender roles, affecting their later college majors and career directions (Miller 2018, 14).

Higher education is, undoubtedly, a major factor of possible social mobility, which increases one's potential earnings. However, as it was pointed out by Corbett there is a significant difference in college graduate male and females' earnings. Only one year after graduation, the ratio of female and male earnings is 82 % (Corbett 2012, 9). At this career stage, all candidates are young, single, childless, relatively inexperienced in the workplace, and working full time. Therefore, woman's responsibilities such as more housework, raising children, balancing family and career cannot be considered to cause this difference. Men and women attend similar types of colleges and universities and are equally successful, earning similar grades. However, there is a significant difference in the two groups' choice of field of study. Women's representation is strikingly high in health care fields (88 %) and education (81 %). At the same time, women were a distinct minority in engineering and engineering technology (18 %) and computer and information sciences (19 %). Other fields, such as business and economy, are more gender balanced. However, occupational segregation is persistent even among students who graduate with degrees in the same fields. Men are more likely to work in business or management occupations (26 % of men and 11 % of women), while women are more likely to occupy lower paying positions, such as social services professionals (16 % of women while only 6 % of men) (Corbett 2012, 12).

However, the assumption that women are more drawn to "female jobs" is incorrect. The work done by women is often valued less than the work done by men even if it requires the same level of skills. Parking lot

attendant men earn more than child care worker females, even though it would be difficult to argue that watching cars is more demanding or prestigious than watching children (United States. Bureau of Labor Statistics).

A thought-provoking research was conducted by Corell, examining the correlation between students' perceived mathematical competence and later career relevant decisions.

The results of the study show that men assess their own mathematical competence higher than their female counterparts, even though women were equally successful in completing the tests. Further, the effect of performance feedback on self-assessments also differs by gender. Math grades had a significantly larger positive effect on the mathematical self-assessments for females than for males. Both males and females, having high mathematical competence, are more likely to pursue a career in the quantitative professions. However, since males tend to overestimate their mathematical competence as opposed to females, the odds are higher for males to obtain a job in science, math, and engineering. These results put occupational segregation into perspective (Corell 2001, 1725).

Apart from occupational segregation and different major choices, another factor not to be overlooked as contributing to the wage gap is the number of hours worked. Although full time is usually understood as working 40 hours a week, the reality is that it ranges between 35 to 50 hours (Corbett 2012, 18). One year after graduation, women in full-time jobs reported working an average of 43 hours per week, while men reported working an average of 45 hours per week. This ratio only worsens after having children. Motherhood can affect women's earnings negatively, while becoming a father does not have such consequences (Correll et al. 1302). Therefore, the "motherhood penalty" is another reality of the workplace market today.

These results enhance the complex nature of the gender wage gap. On the one hand, one can see how largely education and upbringing have the potential to determine future career paths. A large portion of these problems can be solved by having a greater awareness of possible career paths and potential wages. On the other hand, women's self-limiting beliefs are not to be overlooked as a factor determining career advancement.

Negotiation as a Factor Affecting Wages

A major contributor to the gender wage gap is women's reluctance to negotiate. In the article "Nice Girls Don't Ask" Linda Babcock et al. argue that girls are taught from an early age to put others' interests before

their own. This powerful message is promoted by parents, teachers and the media, and girls are not necessarily aware of this internalized behavior. Later on, these patterns are confirmed in the workplace environment, where ambitious women are often considered "pushy", resulting in becoming ostracized, excluded from further possibilities (Babcock 2003, 15).

In order to gain a better understanding of the issue, two questions are crucial to address: whether women are really less likely to ask for a promotion or raise and whether they are treated differently if they do.

Leibbrandt, recognizing the importance of salary negotiations, conducted a far-reaching survey. Several job advertisements were posted in nine major cities of the USA. Amongst them there were some advertisements that explicitly stated that wages were negotiable, while others did not. Nearly 2,500 people responded to the postings. Women were more likely to settle for a lower wage when the posting did not include the possibility of negotiating. However, when negotiable wages were explicitly stated, the differences between genders seemed to disappear completely (Leibbrandt 2015, 2017).

These results suggest that a slight change in a job description can significantly affect the gender gap in labor markets. A possible interpretation of the results is that the problem lies in women's willingness to negotiate rather than in their bargaining power.

However, the above-mentioned survey did not take into account the employees and employers different gender pairings. This gap in the field of study was addressed by Dittrich. According to his results, male employers, when bargaining with female employees end up paying lower wages compared to male employees. Similarly, female employers are also more likely to pay higher wages to male employees. Thus, women employees have worse bargaining outcomes (Dittrich 2014, 872).

The evidence from the above studies suggests that the assumption about women's lower willingness to negotiate is plausible, however, it might be affected by numerous factors. Additionally, women might be less successful in enforcing their will as employees, but not as employers.

Returning to the second question, whether women might be treated differently if they negotiate, the backlash effect is important to examine. The differential treatment of men and women who tried to negotiate was studied by Bowles et al. Women who initiate negotiation generally receive worse evaluations from male evaluators than men negotiators. Male employers were significantly more willing to work with women who accepted

their compensation offers than with those who attempted to negotiate for higher compensation. These women were considered to be nicer and less demanding by their male employers. However, the employers perceive both groups of women as equally able. That is to say, even though women are, on the one hand, at a disadvantage due to their lower willingness to negotiate, this reluctance might be reasonable. Females' supposition about the negative outcomes of negotiation was accurate. Both male and female managers penalized women who tried to ask for more, they perceived these women as being "less nice" (Bowles 2007, 99).

Furthermore, Amanatullah and Morris pointed out that self-advocating female negotiators made larger compromises than male negotiators. The difference between genders when it came to negotiation assertiveness is quite astounding. Self-advocating female applicants conceded away almost 20% of the total value in just the first round of negotiations (Amanatullah – Morris 2010, 263).

All these findings put the gender wage gap into perspective. The causes seem to run deeper than mere discrimination. Psychological differences, upbringing, behavioral patterns are all to be further studied for a deeper understanding of this issue. It seems that negotiation itself will not solve the problem, a more complex approach is needed. Managers should be aware of these differences and give comparable raises for achievements to both men and women. Having a less assertive personality should not result in lower wages, for it does not mean being a less efficient worker. Furthermore, women should be aware of the power of negotiation as well as possible differential treatment.

Conclusion

The gender wage gap is a reality of the 21st century workforce market. However, it does not affect workers to such a significant extent as it seems. There are methodological limitations of all studies in this area. Finding large representative groups of people who possess only shared qualities in terms of education, qualification, and working hours seems almost impossible. Undoubtedly, for a better understanding of the workplace market, further research is needed. Valuable data could be obtained from examining smaller focus groups, i.e. workers with similar social background, like relatives and siblings, or workers of the same company, graduates of the same class.

The responsibility of parents and education is not to be overlooked as a factor, directing children to specific career paths. Parents and teachers must be aware of the gendered stereotypes regarding children's' interests, in order not to reinforce these patterns in upbringing. Raising girls' awareness of their equal position in the workforce market and the importance of assertiveness in certain situations could be the first step towards the elimination of the gender wage gap. Furthermore, before entering the workface, career counseling may lead to better decisions concerning career choices.

Career advancement differences reveal women's own responsibility concerning possible burdens in careers. Recognizing the possibilities of negotiation and being able to formulate one's expectations in accordance with one's worth in the workforce market has the potential to enhance one's career development tremendously.

Due to the pay gap, achieving economic security is more difficult for women and their families. Earning less means having more limited choices. The income gap influences women's lives in various ways: the neighborhoods in which they live, the educational opportunities they offer their children, and the food they put on their tables. The pay gap can have especially serious consequences for single mothers, as far as they are often the only providers of their families.

"To face the problem is not to solve it. But once a woman faces it, once she asks herself "What do I want to do?" she begins to find her own answers" (Friedan 1963, 326).

The gender wage gap can turn from a depressing reality to an empowering message. Women do have the potential to be successful and influential. This requires making extremely conscious choices, assertiveness and hard work, and perhaps, sometimes having to work harder than men. Having let go of the assumption that they are predetermined to earn less, women have the potential to prove female equality in the workplace by achieving financial security for themselves and their families.

References

Amanatullah E. et al. (2010): Negotiating gender roles: Gender differences in assertive negotiating are mediated by women's fear of backlash and attenuated when negotiating on behalf of others. In. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 98, no. 2. Washington D.C. pp. 256–267.

Babcock L. et al. (2003): Nice girls don't ask. In. *Harvard Business review*, vol. 81, no. 10. Brighton. pp. 14–16.

Bowles H. et al. (2007): Social incentives for sex differences in the propensity to initiate negotiation: sometimes it does hurt to ask. In. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 103, no. 2. Amsterdam. pp. 84–103.

Corbett C.–Hill C. (2012): Graduating to a pay gap: The earnings of men and women one year after college graduation. In. *American Association of University Women*, www.aauw.org/files/2013/02/graduating-to-a-pay-gap-the-earnings-of-women-and-men-one-year-after-college-graduation.pdf. Accessed 13 Nov. 2018.

Correll S J. et al. (2007): Getting a job: Is there a motherhood penalty? In. *American Journal of Sociology,* vol. 112, no 5, Chicago. pp. 1297–1339.

Correll S J. (2001): Gender and the Career Choice Process The Role of Biased Self-Assessments. In. *American Journal of Sociology*, vol. 106, no. 6. Chicago. pp. 1691–1730.

Dittrich M. et al. (2014): Gender Differences in Experimental Wage Negotiations. In. *Economic Inq*uiry, vol. 52, no. 2. New Jersey. pp. 862–873.

Friedan B. (1963): *The Feminine Mystique*. New York City, Norton. p. 239.

Hegewisch A.–Hartmann H. (2014): Occupational segregation and the gender wage gap: A job half done. In. *Institute for Women's Policy Research,* www.dol.gov/wb/resources/occupational_segregation_and_wage_gap.pdf. Accessed 4 Oct. 2018.

Leibbrandt A.–List J. (2015): Do Women Avoid Salary Negotiations? Evidence from a Large-Scale Natural Field Experiment. In. *Management Science*, vol. 61, no 9, Ohio. pp. 2016–2024.

Miller K. (2018): The Simple Truth about the Gender Pay Gap. Fall 2018 Edition. In. *American Association of University Women*, https://www.aauw.org/research/the-simple-truth-about-the-gender-pay-gap. Accessed 2 Dec 2018.

Schweitzer L. et al. (2014): Education and Self-Efficacy Correlates of Career Expectations: A Pattern of Gender Differences. In. *Relations Industrielles*, vol. 19, no. 4, Montreal. pp. 404–425.

United States. Bureau of Labor Statistics. Current population survey annual average data tables. 9 Feb 2018, table 39.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ РАННЬОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ XX – НА ПОЧАТКУ XXI СТ.

Павлович Юдіта Павлівна

Коледж Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II
judit.pavlovich@gmail.com

Abstract

The article deals with the problem of early foreign language education content formation in Ukraine at the end of the 20th and at the beginning of the 21st century. The main peculiarities of language policy in Ukraine and the development of early foreign language education content during the last years have been characterized. Special attention has been paid to the language component of the Basic educational plan of schooling development in these countries. The main factors that influenced greatly the early foreign language content development in the countri have been determined.

Key words: *early foreign language education, reformation, content, language policy, curriculum, communicative approach.*

Анотація

У статті розглядається проблеми формування змісту ранньої іншомовної освіти в Україні наприкінці XX та на початку XXI ст. Схарактеризовано особливості мовної політики України та розвиток змісту ранньої іншомовної освіти за останні роки. Особливу увагу приділено характеристиці мовної складової Базового навчального плану розвитку освіти України. Визначено чинники, які позитивно вплинули на розвиток змісту ранньої іншомовної освіти в країні.

Ключові слова: *рання іншомовна освіта, реформування, зміст, мовна політика, навчальний план, комунікативний підхід.*

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Нові освітні реалії вимагають змін до рівнів володіння іноземними мовами, визначення нових підходів до відбору змісту та організації матеріалів. Необхідність знання іноземної мови стає гострою проблемою у зв'язку з інтеграцією незалежної України в європейську та світову спільноту. Важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою на початковому етапі є формування такого змісту ранньої іншомовної освіти, який дає змогу учням комплексно засвоїти необхідні вміння і навички всіх видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання і письма. Зміст навчання іноземної мови учнів початкової школи в Україні базується на ідеях оволодіння мовою у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення іноземної мови в ранньому віці є актуальною та неоднозначною у трактуванні вітчизняних та зарубіжних педагогів, лінгводидактів та вчителів-практиків. Особливої уваги заслуговують дослідження відомих українських вчених–лінгводидактів Р. Мартинової, яка запропо-

нувала дидактичну модель змісту навчання іноземних мов, Т. Г. Пахомової (Пахомова 2012), Т. М. Шкваріної (Шкваріна 2006) стосовно принципів і методів організації навчання іноземної мови дошкільників та молодших школярів, а також праці М. І. Тадеєвої (Тадеєва 2011), присвячені тенденціям розвитку ранньої іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи, та праці О. Першукової про основні аспекти полікультурного виховання в процесі вивчення іноземної мови.

Сьогодні в Україні опубліковано незначну кількість наукових праць про розвиток змісту ранньої іншомовної освіти в Угорщині. Ця проблема частково досліджувалася в дисертаційній роботі Л. Гульпи, яка проаналізувала стан шкільної іншомовної освіти в цій країні за останніх півстоліття. Особливої уваги заслуговують наукові праці й підручники дидактики початкової освіти відомого українського вченого-педагога О. Савченко та інших дослідників.

Мета дослідження – схарактеризувати провідні напрями розвитку сучасної ранньої іншомовної освіти в Україні; дослідити загальні тенденції розвитку іншомовної освіти в країні, визначити їхні специфічні особливості формування та окреслити процеси реформування ранньої іншомовної освіти у напрямі оновлення змісту й організації навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. На початку третього тисячоліття Україна переживає радикальні перетворення у галузі освіти, намагаючись вийти на рівень європейських та світових стандартів. Реформування іншомовної освіти в Україні базується на основних досягненнях європейських країн у цій галузі та документах Ради Європи: «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та вимог до євроіспитів».

Особливі зміни за останні два десятиріччя відбулися у формуванні змісту ранньої шкільної іншомовної освіти в напрямку удосконалення комунікативних вмінь і практичного володіння іноземними мовами. В Україні розпочалося розроблення власної концепції раннього навчання іноземних мов, що базується на принципах, закладених в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. (Тадеєва 2011, 275).

Оновлення змісту навчання іноземних мов проявляється в тому, що відбір тематики і проблематики іншомовного спілкування орієнто-

ваний на реальні інтереси і потреби сучасних школярів з урахуванням різних вікових груп, на посилення діяльнісного характеру навчання в цілому.

Особливу увагу при відборі змісту навчання іноземним мовам приділяється соціокультурним знанням і вмінням, що дозволяє учням адекватно представляти культуру своєї країни в процесі іншомовного спілкування.

У Методичних рекомендаціях щодо вивчення іноземної мови в початковій школі в 2016/2017 навчальному році зазначено, що раннє вивчення іноземної мови є дуже ефективним, адже сприяє оволодінню мовами за умови правильного методично організованого навчання та запровадження безперервності процесу. У початковій школі особливо важливо розвивати в дітей позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови, тому що це є одним із найважливіших психологічних факторів успішності вивчення іноземної мови і ключовим питанням організації навчання молодших школярів.

1991–2001 рр. характеризується початком становлення України як незалежної суверенної держави, появою перших вітчизняних підручників з англійської, іспанської, німецької, французької мов для учнів середньої школи. Авторські колективи очолюють В. Плахотник (англійська мова), Н. Басай (німецька мова), В. Редько (іспанська мова) та О. Тімченко (французька мова). Підготовлені цими колективами підручники стають першими основними вітчизняними засобами навчання іноземних мов, офіційно видрукованими масовими тиражами. У 90-х роках відбувається полеміка в наукових колах з приводу необхідності вивчення двох іноземних мов у середній школі та навчання першої іноземної мови, починаючи з другого класу. Впровадження цих реформ приводить до серйозних змін в організації процесу навчання та у змісті навчальних програм і планів, які вдосконалюють зміст шкільної іншомовної освіти. З середини 90-х років починається широке застосування автентичних навчальних посібників і методичних матеріалів (видавництва та ін.), покращується інформаційно-технічне забезпечення й організація проведення міських, обласних і всеукраїнських олімпіад. Це створює передумови для поглиблення цих процесів на наступному етапі (Киян 2009, 296).

Як зазначає Тадеєва М. І., ще до 2000 року обов’язкове вивчення іноземної мови розпочиналося з 4–5 класу. З 2001 року розпочався новий етап у розвитку ранньої іншомовної освіти. Великі зміни від-

булися не лише в питаннях вікового періоду початку вивчення іноземної мови, а й стали розроблятися нові програми навчання, відбувалися зміни в підходах та змісті навчання іноземних мов (Тадеєва 2011, 273).

У 2002–2003 рр. вперше в історії вітчизняної школи розпочинається вивчення іноземної мови як загальноосвітнього предмета з 2-го класу.

2002–2008 рр. характеризуються домінуванням комунікативно-діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів до навчання іноземних мов, появою нових освітніх стандартів, навчальних планів, програм і підручників для першої і другої іноземних мов в Україні, створенням і використанням електронних засобів навчання, переходом середньої школи на 12-річний термін навчання та 12-бальну систему оцінювання знань учнів. Тенденції розвитку змісту шкільної іншомовної освіти в Україні в цей період визначаються Національною концепцією розвитку цієї галузі, програмами з іноземних мов та впливом «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», згідно з якими формування комунікативної компетенції стає першорядним завданням навчання іноземних мов (Киян 2009, 97–98).

З появою у 2009–2010 рр. державної Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі" навчання іноземної мови набуло правового статусу. Збільшується кількість класів і шкіл із поглибленим вивченням дисципліни з 1-го класу.

Починаючи з 1 вересня 2012 р., відповідно до чинного Державного стандарту, до навчальних планів вперше вводиться вивчення іноземної мови в перших класах усіх загальноосвітніх шкіл України. Введено вивчення однієї іноземної мови з розрахунку 1 година на тиждень. Це доказ існуючого соціального інтересу до вивчення іноземних мов.

Активізація тенденції XXI ст. до іншомовної освіти з раннього віку позначилася лютневою Всеукраїнською нарадою (2009 р.) у Міністерстві освіти і науки України з питань раннього навчання іноземної мови у дошкільних навчальних закладах і в початковій школі, за результатам якої були окреслені основні шляхи його удосконалення, що знайшли відображення в проекті "Плану дій щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах та початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів на 2009 –2012 роки" (Тонконог 2013, 342).

Новий базовий навчальний план передбачає обов'язкове вивчення іноземної мови з 1 по 4 клас в початковій школі при 1–2-х годинах на тиждень у загальноосвітньому навчальному закладі і при 3–4 годинах – у спеціалізованій школі. В основній школі (5–9 класи) на вивчення іноземної мови виділяється 2–3 години в тиждень (загальноосвітня школа), на старшому ступені навчання в школі (10–11 класи) вивчення іноземної мови також є обов'язковим. Таким чином, реалізується принцип безперервної мовної шкільної освіти в галузі вивчення іноземних мов, що відповідає сучасним потребам особистості і суспільства (Пахомова 2012, 8). У 2013 році з'явилися нові навчальні програми та підручники з англійської, німецької та іспанської мови.

У 2016–2017 н.р. в першому класі для вивчення іноземної мови вводиться 35 годин на рік (1 година на тиждень), у 2–4 класах – 70 годин (2 години на тиждень). Для вивчення другої іноземної мови виділяють дві години на тиждень.

Програма для вивчення іноземної мови в Україні зазнала великих змін. Донедавна у програмі для шкіл з одинадцятирічним навчанням акцентувалося на граматично-перекладному підході у навчанні, тобто формуванні граматичної компетенції. У центрі навчання мови знаходиться швидше форма, а не значення. В цьому випадку нерідко вивчення іноземних мов не завершується комунікацією. Нинішні програми базуються на розвитку комунікативних компетенцій школярів. У центрі навчання знаходиться сам учень, який підтримує процес постійного спілкування з ровесниками та учителями. При цьому роль вчителя зводиться до залучення учнів до спілкування, керівництва цим процесом та вироблення індивідуального підходу до кожного учасника. Ось чому цей підхід здобув схвалення освітян, учнів, батьків і став основним – найефективнішим підходом в шкільній іншомовній освіті переважної більшості країн-членів Ради Європи та світу (Тадеєва 2011, 277.)

У програмі з іноземної мови 2016–1017 н. р. для учнів 1–11 класів внесено зміни, якими розроблено нові стратегії вивчення іноземних мов та організації навчальної діяльності. Наприклад, знято фіксовану кількість годин на вивчення кожної теми. Учителі мають право самостійно визначати їх, враховуючи рівень підготовки класу, наявність навчально-методичного забезпечення та регіональні особливості. А також вилучено ряд граматичних структур та форм або перенесено до інших класів, де вони більш логічно поєднані з тематичним розподілом.

Як зазначила Тетяна Бєляєва, у 2018 р. змінено програми під потреби дітей. Наприклад, вимоги з письма на кінець 1 класу – 5–10 слів! Головне – не багато писати, а навчитися спілкуватися. Включено вимоги Європейських рівнів Pre-A-1, A1. Це дійсно той рівень комунікативних вмінь, що визнається в усьому світі. Ці вимоги дуже тісно пов'язані з життєвою необхідністю. В українську початкову школу заходять якісні підручники – Кембрідж, МакМіллан. Кількість годин на англійську у першому класі збільшено вдвічі – від 2 годин на тиждень. Раніше у школах була передбачена лише одна година в першому класі. Крім цього, тривають тренінги з підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов, що будуть брати 1-ші класи, за участі висококласних спеціалістів та методик від British Council, Гете-інституту та інших. Підручники за новими програмами передбачають усний курс, добуквенний період, в якому діти вчаться комунікувати, розповідати про себе, свій вік, звідки вони.

У загальноосвітніх навчальних закладах може використовуватися лише те навчально-методичне забезпечення, що має відповідний гриф Міністерства освіти і науки України. Перелік рекомендованої літератури затверджується наказом Міністерства освіти і науки України та оприлюднюється через «Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України».

В Україні в школах загалом вивчається шістнадцять іноземних мов. Зазвичай першу іноземну мову починають вивчати з першого або другого класу, а другу мову – з п’ятого класу. Найпопулярнішою серед шістнадцяти мов вважається англійська.

У Закарпатській області в 2015 р. у дванадцяти навчальних закладах 430 учнів вивчають угорську мову як іноземну: в Ужгороді, в Берегові, а також на Ужгородщині, Виноградівщині, Рахівщині та Свалявщині. Незабаром їх навчання, а також у низці недільних шкіл відбуватиметься за новими підручниками, розробленими спільно фахівцями Угорщини та Закарпаття (Новини Закарпаття, 14\11\2015 №№ 127—128).

Після закінчення 4-го класу учні загальноосвітніх навчальних закладів мають досягти рівня А1, учні спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов – рівня А2, що відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти.

Головним інструментом приєднання України до ділового, освітнього, наукового та культурного простору країн ЄС є знання мов. Указом Президента України від 16 листопада 2015 року 2016 рік ого-

лошено Роком англійської мови в Україні. Президент прийняв таке рішення, «ураховуючи роль англійської мови як мови міжнародного спілкування, … забезпечення інтеграції України до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору, на підтримку програми Go Global, яка визначає вивчення англійської мови одним із пріоритетів стратегії розвитку». У програмі зазначено, що Україна визначила вивчення іноземних мов як ключовий пріоритет зовнішньоекономічної політики, підписавши Угоду про Асоціацію з ЄС у 2014 році (Указ Президента України №641, 2015).

Після введення ранньої іншомовної освіти в програми загальноосвітніх закладів виникла потреба підготовки висококваліфікованих учителів іноземної мови для початкової школи. Учитель не тільки має вільно володіти мовою, яку викладає, а й умінням застосовувати сучасні технології і стратегії при її навчанні. Проте для реалізації цього завдання потрібні нові підходи та методи, які сприяють підготовці вчителів–професіоналів.

Як слушно зазначає Грицик Н. В., навчати дітей дошкільного віку мають найбільш підготовлені і схильні до роботи з дітьми вчителі. Однак сьогодні спостерігається дисбаланс між зростаючими потребами суспільства у якості вивчення мов і навчально-методичним забезпеченням цього процесу та наявністю спеціалістів дошкільного профілю з правом викладання іноземної мови. (Грицик 2014, 67). Джерелами змісту професійно-методичної підготовки майбутніх вчителів дошкільного навчання іноземної мови виступають: соціальний досвід; педагогічна діяльність з навчання іноземної мови дітей дошкільного віку; дидактичні закономірності засвоєння іноземної мови; організаційні форми, методи, засоби підготовки майбутніх учителів іноземної мови (Шкваріна 2006, 295).

Професійна підготовка майбутнього педагога до навчання іноземних мов дітей дошкільного та молодшого шкільного віку сьогодні в Україні, на жаль, не має системного характеру, що зумовлено зовнішніми та внутрішніми чинниками. На думку Котенко О. В., до зовнішніх чинників належить відсутність загальної державної стратегії щодо підготовки освітньо-кваліфікаційних фахівців з іноземної мови. Серед внутрішніх чинників є неузгодженість між затребуваним обсягом лінгвістичних знань, умінь, навичок педагога, необхідних у професійній діяльності, та фактично засвоєними лінгвістичними знаннями упродовж навчання у ВНЗ (Котенко 2015, 6).

За словами Тонконог Л. В., іншомовну підготовку дошкільників та учнів початкових класів здійснювали випускники факультетів іноземних мов педагогічних інститутів та університетів з кваліфікацію вчителя ІМ для середньої та старшої шкіл. Зрозуміло, що така підготовка не відповідала вимогам методики дошкільної освіти та початкової школи. Систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників України у сфері раннього навчання ІМ можна збагатити завдяки модернізації методичної підготовки; запровадження короткотривалих та довготривалих курсів підвищення кваліфікації (Тонконог 2013, 344).

Висновок. На початку третього тисячоліття Україна зазнала радикальних перетворень у галузі освіти, намагаючись вийти на рівень європейських та світових стандартів. До 2000 року обов'язкове вивчення іноземної мови розпочиналося з 4–5 класу, з 2002 року – з 2 класу, а з 2012 – з 1 класу. Обов'язкове вивчення другої іноземної мови розпочалося у 2013 році з 5 класу. На відміну від попередніх років, учителі мають право самостійно визначати кількість годин для вивчення теми, враховуючи рівень підготовки класу, наявність навчально-методичного забезпечення та регіональні особливості. Донедавна при вивченні мови основну увагу приділяли граматично-перекладному підходу в навчанні, тобто формуванні граматичної компетенції. Зміст навчання нині орієнтується на розвиток комунікативних компетенцій та розумових здібностей. Потрібно виховувати не інтелектуалів-ерудитів, а людей, здатних застосовувати свої знання на практиці. Такий підхід до вивчення іноземної мови сприяє активізації мислення, викликає інтерес до мови та культури інших народів, дає змогу задовольнити потребу школярів у новизні й актуальності матеріалу.

Передумовою успіху навчання іноземних мов у школі передбачає збільшення кількості годин з 2 до 3–4 на тиждень, бо лише це забезпечує збільшення словникового запасу та комунікативного досвіду, а також забезпечення належної підготовки висококваліфікованих учителів іноземної мови для початкової школи.

Важливим завданням вищих навчальних закладів є поглибити іншомовну складову навчально-виховного процесу при підготовці майбутніх освітян.

Використана література

Go Global: Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов (National Foreign Language Learning and Promotion Initiative) (2015):

[Електронний ресурс]: http://osvitacv.com/uploads/go_global.pdf

Грицик Н. В. (2014): Сучасні тенденції розвитку дошкільної іншомовної освіти в контексті європейського освітнього простору. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* Серія : Педагогічні науки. Вип. 122. С. 67–70.

Киян І. В. (2009): До питання періодизації реформування змісту шкільної іншомовної освіти в Україні (1961–2008 рр.). *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Вип. 2. Медобори-2006, Кам'янець-Подільський. С. 96–98.

Коваленко О. Ю. (2012): Світові тенденції навчання іноземних мов у початковій школі та їх реалізації в Україні. *Іноз. мови в сучасній школі.* №1. С. 11.

Котенко О. В. (2015): Сучасні тенденції розвитку системи іншомовної освіти педагога в Україні. *Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи*. матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 5 листоп.2015 р., С. 3–11.

Пахомова Т. Г. (2012): *Викладання іноземної мови в початковій школі щодо введення нового стандарту початкової освіти.* Методичні рекомендації., ОІПОПП, Черкаси.

Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні. *Указ Президента України №641/2015.* [Електронний ресурс]: http://www.president.gov.ua/documents/6412015–19560

Тадеєва М. І. (2011): Досвід реформування шкільної іншомовної освіти в Україні в рамках рекомендацій освітніх та мовних інститутів Ради Європи. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова.* Серія 5. *Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Вип. 28. С. 272–279.

Тонконог Л. М. (2013): Сучасний стан педагогічної підготовки до раннього іншомовного навчання в Україні. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер. Педагогічні науки. Вип. 111. С. 342–345.

Угорська мова – як іноземна. Новини Закарпаття 14\11\2015 №№ 127–128 [Електронний ресурс]: http://www.novzak.uz.ua/news/ugorska-mova-yak-inozemna

Шевченко О. *Нерозмовна англійська: проблеми вивчення мови у школах і способи їх подолання – інтерв'ю*. [Електронний ресурс]: http://4mama.ua/uk/kids/education/ 8198-nerozmovna-angliyska-problemi-vivchennya-movi-u-shkolah-i-sposobi-ih-podolannya-intervyu

Шкваріна Т. М. (2006) Зміст та структура програми "Методика навчання іноземної мови дітей дошкільного віку". *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* Ч. 2. С. 294–302.

[Електронний ресурс]: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2006_2_37

AN EMPIRICAL INVESTIGATION INTO THE EFFECTS OF INTEGRAL MULTI-SENSORY INPUT ON LANGUAGE DEVELOPMENT: A CASE STUDY

Pillar, Granville

Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
granville.ibolya@hotmail.com

Abstract

This case study aims to provide an overview of a systematic, empirical investigation of the effects of integral, multi-sensory (video) input on language development. It reports a comparative, multi-disciplinary study carried out by the author that involved both a school-based empirical investigation and a comprehensive literature analysis of existing and emergent knowledge and research in the fields of foreign/second language (L2) learning, L2 pedagogy and testing, non-verbal (paralinguistic) communication, applied neurolinguistics and multimedia presentation.

Key words: *paralinguistic behaviour, total body communication, bilingual method, communicative competence.*

Absztrakt

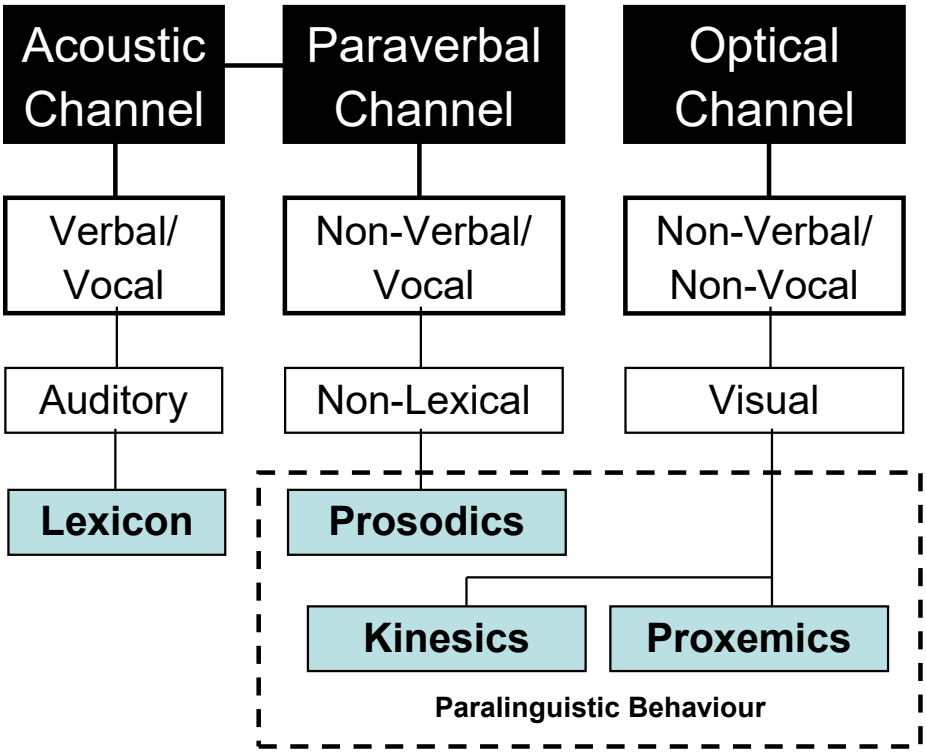
A kutatás egy multidiszciplináris tanulmány bemutatása, amely a második nyelv elsajátítása, a második nyelvpedagógia és nyelvi tesztelése, a nem verbális kommunikáció, az alkalmazott neurolingvisztika és a multimédiás prezentáció területén végzett, osztálytermi alapú kvantitatív empirikus vizsgálatát tartalmazza. A dolgozat fő célja, hogy nyomon követhesse a kutatási projekt végrehajtásának számos szakaszát annak érdekében, hogy olyan rendszeres keretrendszert nyújtson, amely figyelembe veszi a kvantitatív empirikus jellegű fontos pedagógiai, kísérleti, oktatási, módszertani, logisztikai és gyakorlati elemeket, amelyek elengedhetetlenek egy osztályteremi alapú, második nyelv tanítására és tanulására irányuló kvantitatív empirikus kutatásnál.

Kulcsszavak: *paralingvisztikai viselkedés, teljes test-kommunikáció, kétnyelvű módszer, kommunikatív kompetencia.*

Design

Using a sample of 102 beginner learners of German from four groups, each assigned to a different mode of instruction, the investigation compared the effectiveness of video-mediated input and audio-mediated input in developing aural receptive skills (comprehension) and oral productive skills (speaking) in a foreign language learning context. The investigation also explored the significance of synchronising verbal and non-verbal behaviour, through explicit instruction and training (learning with awareness) in rhythmically co-ordinated total body communication. Figure 1. illustrates Poyatos' (1976) integrated multi-channel framework for conveying and perceiving information and meaning in spoken interaction and characterises the unified nature of oral interaction. This trimodal framework formed the basis for the total body communication approach advocated in this study.

Figure 1. **Integrated Multi-Channel Framework for Conveying and Perceiving Information and Meaning in Verbal Interaction (Adapted from Poyatos 1976)**



The four groups were randomly assigned as follows:

Audio (single-channel stimuli)

1/A – Without explicit instruction and training in total body communication (control)

2/A + With explicit instruction and training in total body communication (experimental)

Video (multi-channel stimuli)

3/AV + With explicit instruction and training in total body communication (experimental)

4/AV – Without explicit instruction and training in total body communication (experimental)

Instruction and testing of comprehension were carried out using a selection of integrative video and audio sequences; the audio-text being the recorded soundtrack of the video-text. The course of instruction incorporated these mediated presentations as primary stimuli and was administered using accompanying written materials.

The programme of instruction, designed by the author, covered a number of language topics and functions, and was administered over a period of one term (11 weeks of 2 x 50 min. lessons per week). This entailed the teaching of all the lessons and the implementing and administering of all experimental procedures. Measures were taken during instruction and testing to ensure that relevant factors pertaining to instruction, classroom environment, teaching material and equipment were consistent between the classes. This necessitated the careful scripting of all lesson procedures and protocols and testing protocols and the documenting of observations by the researcher. Furthermore, video recordings were made of the lessons in which the various steps of the teaching methodology were presented.

Methodology

The investigation comprised a series of experimental and testing procedures to assess both aural receptive skills and oral productive skills. The presentation of the mediated and written material to assess receptive skills was strategically scheduled to test the understanding of vocabulary and structures covered in the course of instruction. Regarding productive skills, the material to prepare the subjects for the performing and assessment of Role-Plays and Interviews was designed to consolidate and extend the linguistic and paralinguistic input presented during the course of instruction and comprehension tests through integrative mediated and supporting written material.

Testing

Aural Receptive Skills

Subsequent to their being assigned to their media group types and mode of instruction, the groups underwent a common comprehension pre-test using audio-mediated material, to identify any pre-knowledge of L2 and to establish a basis of comparability between the groups prior to the investigation. Before the presentation of each learning cycle, materials for the purposes of listening/viewing comprehension were introduced as stimuli to prime the subjects for the learning of the dialogue.

Oral Productive Skills

Two basic dialogues formed the nucleus for instruction and subsequent assessment of productive skills. For each of the two dialogues each class was taken through a learning cycle based on the Bilingual Method (Butzkamm 1980, 1992, 1993; Dodson 1967, 1985a), a logical, systematic and practical

approach to L2 teaching and learning that provided a pedagogical framework that integrated strategic linguistic and paralinguistic communicative elements and exploited the attributes of the learners' knowledge of their native language (English) in developing communicative competence in the target language. The method allowed the flexibility to utilise a combination of different bilingual strategies and techniques and was structured in such a way to take learners from comprehensible input (learners understood the essence of what had been said or presented to them) to effective output (learners were able to produce meaningfully and competently what they had learnt for immediate or future use).

The oral communicative skills of the individual subjects were assessed from the video recordings of the subject-pairs' Role Play performances and from the individual Interviews. Assessment was carried out by two panels of independent raters. The first panel comprised two native speakers and two non-native speakers, and the second panel comprised one native speaker and one non-native speaker. This mixed combination was necessary in order to ensure that there was a balance of native and non-native perceptions of communicative behaviour.

Selection and Production of Video Sequences

The video sequences chosen for the investigation were integrative, in that they were essential units of instruction and assessment, and all previewing and post-viewing exercises were dependent on these presentations. The lessons were carefully constructed around the video sequences and presented with the accompanying materials in accordance with the methodology. Consequently, the programmes of instruction and testing were designed to incorporate video materials which were central to the course and which were considered to have technical, cultural, contextual, linguistic and paralinguistic merit; elements that were necessary to provide a sound pedagogical basis for achieving the programme objectives (Berdahl – Willetts 1990).

To ensure a relatively high degree of interrater reliability (the extent to which different raters agree on the quality of the oral language sample (Shohamy 1988), the panels of independent raters underwent a rigorous assessment training programme, prior to each set of assessments of the subjects' Role Play and Interview. This entailed a series of intensive training and discussion sessions on the assessment criteria and the conducting of sample assessments to obtain an acceptable measure of inter-rater reliability.

Testing Strategies

The testing strategies adopted for assessment were drawn from a number of credible sources (e.g. Byrnes 1992; Chambers – Richards 1992; Benson 1993; 1994; Underhill 1987).

The strategies used in testing aural receptive skills over the range of test instruments were:

Multiple choice questions
Brief answers to general comprehension questions
Who said what?
True or False
Identify the sequence in which sentences are said
Choose words to complete the sentences
Matching phrases to form sentences
Correct jumbled sentences
From description, who is this person?

The following strategies were used in the assessment of oral productive skills:

Monologue
Questions and answers
Dialogues and interviews with the researcher
Role-play based on a learned dialogue
Description of pictures

Test Instruments

Three instruments were used to assess aural receptive skills: one pre-test and two post-tests. Three sets of two observation instruments were formulated to assess the learners' oral communicative skills for the Role-Play and Interview interactions: Overall Impression – Role Play and Interview (Appendix 1), Communicative Performance – Role Play (Appendix 2a), Communicative Performance – Interview (Appendix 2b), Paralinguistic Elements – Role Play and Interview (Appendix 3).

Statistical Analysis

The empirical data was collected by means of these test instruments, which were aimed at providing data points to compare the various groups in order to establish: 1) to what extent the subjects exploited paralinguistic behaviour in receptive and productive processing through exposure to video-mediated input, and 2) the extent to which learning without and learning with

explicit instruction on total body communication influenced the subjects' L2 receptive and productive skills, and thus communicative competence.

The following analyses were performed using the SPSS statistics software package:

1. Analysis of mean scores and standard deviations of total observation scores for productive skills and of total test scores for receptive skills for a) media group types (combined audio group vs combined video group), and b) modes of instruction (audio/video without explicit instruction vs audio/video with explicit instruction in mediated total body communication.
2. Analysis of mean scores and standard deviations of scores for discrete and combined communicative categories for productive skills for a) media group types and b) modes of instruction.
3. Analysis of correlations between combined communicative categories and between discrete communicative categories.
4. Analysis of correlations between receptive skills and productive skills.

   The following statistical tests were carried out in these analyses:
   Cronbach'sátest (reliability coefficient)
   Pearson's r test (correlation coefficient)
   2 Tailed t-test (levels of significance)
   Spearman's ρ test (rank order coefficient)
   Oneway Anova test (analysis of variance)

Summary of Analyses

In regard to the testing or oral productive skills, three questions were addressed: 1) are there consistent significant correlations for all four groups between segmental observations and global observation? 2) which groups show consistent significant correlations between observations for Role-Play and observations for Interview for both verbal and paralinguistic categories? 3) which groups show consistent significant correlations between discrete communicative categories?

In response to question 1, it was concluded from the results that there were consistent significantly high correlations across all four groups for verbal behaviour between segmental observation (Communicative Performance) and global observation (Overall Impression). The results also confirmed consistency in significantly high correlations for all four groups in terms of the scoring of solely paralinguistic behaviour between segmental observation (Paralinguistic Elements) and global observation (Communi-

cative Performance). Thus, the scoring of specific elements of communication patterned significantly with global judgement. Based on this analysis, it was therefore argued that isolated smaller communicative elements were very likely to be determiners on which raters based their global assessment of communicative skills.

In response to question 2, the results clearly showed that only group 3/AV + (video group with explicit instruction in paralinguistic behaviour) consistently demonstrated significant correlations between Role-Play and Interview for both verbal and paralinguistic categories. This suggested that, compared with the subjects in the other groups, the subjects in group 3/AV + were more able to transfer the effective use of verbal and paralinguistic skills demonstrated in Role-Play to Interview. On the basis of this reasoning, it was argued that the transfer of learned skills from the rehearsed role-play activity to the more spontaneous, real communicative interaction of the interview required both visual stimulus and instruction and training in total body communication.

Moreover, the fact that only group 3/AV + showed consistent significant correlations between Role-Play paralinguistic categories and Interview verbal categories for Communicative Performance and Paralinguistic Elements, suggested that a facilitative parallel effect (i.e. paralinguistic skills enhancing verbal skills) in the transfer of communicative skills from Role-Play to Interview existed only when both visual input and instruction and training in total body communication were present.

In response to question 3, the results highlighted the consistency of group 3/AV + and group 4/AV – (i.e. combined video group) in showing significant correlations between each pair of paralinguistic categories. These findings suggested that, compared with audio-mediated input (used by group 1/A – and group 2/A +), video-mediated input was more effective in offering the subjects the facility to develop their communicative skills in such a way that each paralinguistic skill had the potential to enhance the other paralinguistic skills, or alternately, had the facility to develop all skills simultaneously. Furthermore, the fact that only group 3/AV + exhibited consistent significant correlations between verbal and paralinguistic categories, again affirmed that the facilitative parallel effect occurred only when both visual input and training in total body communication were present.

The results showed that only the subjects in group 3/AV + exhibited consistent correlations between paralinguistic categories between Role-Play and Interview, thus demonstrating their ability to transfer learned skills

to real communication through exposure to visual input and instruction and training in rhythmically integrated verbal and paralinguistic behaviour.

The notably high levels of reliability affirmed the internal consistency of the observation instruments in measuring the subjects' outcomes in oral communication. The data also showed a high inter-rater reliability, reflecting a high degree of agreement among raters, thus ensuring high validity and internal consistency of the results.

In analysing the correlations between the cumulative score for the comprehension tests and the six observation scores over the total population, the results showed that group 3/AV + was the only group that demonstrated consistent highly significant correlations between comprehension and each of the six observation scores. These findings suggested that comprehension skills were more likely to facilitate productive skills when both visual input and learning with awareness of paralinguistic behaviour were present. Furthermore, it was revealed that of the 58 male and 44 female subjects across all of the productive and receptive tests, the female learners scored higher that the male learners in all but one of the assessments.

Conclusion

Based on the results of these analyses and in light of the literature reviewed, both credible empirical and theoretical foundations were legitimately established for the use of video rather than audio-CD and the incorporation of both instruction (i.e. concept formation) and practice or training (i.e. habit formation) in total body communication in teaching and learning practice for the development of L2 communicative competence, thus supporting the hypotheses proffered. The results of the investigation revealed support for the use of video and instruction and training in total body communication in terms of enhancing productive skills. In terms of developing receptive skills, the results also affirmed the more facilitative capacity of video input in comparison to audio input. With regard to the effects of conscious awareness and instruction in total body communication on receptive skills, the results showed a tendency toward being detrimental to performance when the visually-mediated stimuli were not present.

The study clearly demonstrated the necessary conditions for the transfer of learned verbal and paralinguistic skills to unpredictable interaction situations, in the context of a typical language-arts type learning situation. It established an inseparable combination of elements in order to achieve L2 communicative competence at a quasi-conversational level: input that is made comprehensible

by integrated audio and visual stimuli, plus instruction and training in rhythmically synchronised total body communication, enhances learning, engenders transferability and develops communicative competence.

References

Benson, V. A. (1993): *Testing made-for-ELT videos for English language teaching.* In. ELT journal 17. 9. pp. 15–19.

Berdahl, I.–Willetts, K. (1990): *Steps in integrating video into the secondary foreign language curriculum.* In. IALL journal 23. pp. 17–24.

Butzkamm, W. (1980): *Die bilinguale Methode.* Heidelberg, Quelle and Meyer.

Butzkamm, W. (1992): *Zur Methodik des Unterrichts an bilingualen Zweigen.* In. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 3. 1. pp. 8−30.

Butzkamm, W. (1993): *Bilingualer Unterricht - Fragen an die Forschung*. In. Die neuren Sprachen. 1. 2. pp. 151−161.

Byrnes, H. (1992): *Recent trends in language testing: The case of testing oral language*. In. IALL journal, 25. 1. pp. 15–29.

Chambers, F.–Richards, B. (1992): *Criteria for oral assessment.* Language learning journal. 6. pp. 5–9.

Dodson, C. J. (1967): *Language Teaching and the Bilingual Method.* London, Pitman.

Dodson, C. J. (ed.) (1985a): *Bilingual Education: Evaluation, Assessment and Methodology,* Cardiff, University of Wales Press.

Dodson, C. J. (1985b): *Second language acquisition and bilingual development: a theoretical framework.* In. Journal of multilingual and multicultural development 6. 5. pp. 326−346.

Gillespie, J. B. (1985): *Self-produced video tapes in second language instruction.* Studies in language learning. 5. 1. pp. 29–34.

Poyatos, F. (1976): *Man Beyond Words: Theory and Methodology of Nonverbal Communication.* Oswego, New York. New York State English Council.

Shohamy, E. (1988): *A proposed framework for testing of oral language of second/foreign language learners.* Studies in second language acquisition. 10. pp. 165–179.

Stempleski, S. (1994): *Teaching communication skills with authentic video.* In. Stempleski S. & Arcario P. (eds.) *Video in language leaching: using, selecting and producing video for the classroom.* Alexandria, Virginia. TESOL Inc. pp. 7–24.

Underhill, N. (1987): *Testing Spoken Language*. Cambridge, Cambridge University Press.

Appendix 1

RATING SCHEDULE FOR SCORING 'OVERALL IMPRESSION'

Subject Code: _____ Rater Code: _____ Observation: **Role-Play** Position: _____ **Interview**

Intermittent Communicator: **1**

Communication occurs only sporadically

Limited Communicator: **2**

Receptive/productive skills do not allow continuous communication.

Moderate Communicator: **3**

Gets by without serious breakdowns. However, misunderstandings and errors cause difficulties.

Competent Communicator: **4**

Copes well but has occasional misunderstandings or makes occasional noticeable errors.

Good Communicator: **5**

Copes well and performs competently.

Appendix 2a

RATING SCHEDULE FOR SCORING 'COMMUNICATIVE PERFORMANCE'

Subject Code: _____ Rater Code: _____ Observation: **Role-Play**

Position: _____

ACC = Accuracy; FLU = Fluency; RNG = Range 1 = Never; 2 = Infrequently; 3 = Sometimes;

KIN = Kinesic; PROS = Prosodic; PROX = Proxemic 4 = Frequently; 5 = Mostly; 6 = Always

a) Responds with little hesitation (FLU).	1	2	3	4	5	6
b) Speaks in complete sentences (FLU).	1	2	3	4	5	6
c) Sentences are well structured (FLU).	1	2	3	4	5	6
d) Uses adequate range of voc. and structures (RNG).	1	2	3	4	5	6
e) Speaks only in German (ACC).	1	2	3	4	5	6
f) Speaks without reliance on written text (FLU).	1	2	3	4	5	6
g) Speech is clear and comprehensible (FLU).	1	2	3	4	5	6
h) Pronounces words competently (ACC).	1	2	3	4	5	6
i) Speaks with little influence of English (ACC).	1	2	3	4	5	6
j) Speech is expressive and appropriately intonated (PROS).	1	2	3	4	5	6
k) Flow of speech is rhythmic and continuous (PROS).	1	2	3	4	5	6
l) Is aware of pers. and interpersonal space (PROX).	1	2	3	4	5	6
m) Displays effective use of body language (KIN).	1	2	3	4	5	6
n) Displays effective use of facial expression (KIN).	1	2	3	4	5	6
o) Displays confidence. in the interactive process (KIN) & (PROS).	1	2	3	4	5	6

Appendix 2b

RATING SCHEDULE FOR SCORING 'COMMUNICATIVE PERFORMANCE'

Subject Code: _____ Rater Code: _____Observation: **Interview**

Position: _____

APP = Appropriacy; ACC = Accuracy; FLU = Fluency; 1 = Never; 2 = Infrequently; 3 = Sometimes; 4 = Frequently;

COMP = Comprehension; INTL = Intelligibility; RNG = Range; 5 = Mostly; 6 = Always

KIN = Kinesic; PROS = Prosodic; PROX = Proxemic

a)	Responds with little hesitation (FLU).	1	2	3	4	5	6
b)	Needs little prompting (FLU).	1	2	3	4	5	6
c)	Speaks in complete sentences (FLU).	1	2	3	4	5	6
d)	Sentences are well structured (FLU).	1	2	3	4	5	6
e)	Uses adequate range of vocab. and structures (RNG).	1	2	3	4	5	6
f)	Speaks only in German (ACC).	1	2	3	4	5	6
g)	Speech is clear and comprehensible (FLU).	1	2	3	4	5	6
h)	Pronounces words competently (ACC).	1	2	3	4	5	6
i)	Speaks with little influence of English (ACC).	1	2	3	4	5	6
j)	Gives correct response (ACC).	1	2	3	4	5	6
k)	Comprehends overall sense of question (COMP).	1	2	3	4	5	6
l)	Gives appropriate response (APP).	1	2	3	4	5	6
m)	Gives response to questions asked (RNG).	1	2	3	4	5	6
n)	Conveys meaning with little difficulty (INTL).	1	2	3	4	5	6
o)	Speech is expressive and appropriately intonated (PROS).	1	2	3	4	5	6
p)	Flow of speech is rhythmic and continuous (PROS).	1	2	3	4	5	6
q)	Is aware of personal and interpersonal space (PROX).	1	2	3	4	5	6
r)	Displays effective use of body language (KIN).	1	2	3	4	5	6
s)	Displays effective use of facial expression (KIN).	1	2	3	4	5	6
t)	Displays confidence in the interactive process (KIN) & (PROS).	1	2	3	4	5	6

Appendix 3

RATING SCHEDULE FOR SCORING 'PARALINGUISTIC ELEMENTS'

Subject Code: _____ Rater Code: _____ Observation: **Role-Play**

Position: _____ **Interview**

KIN = Kinesic; PROS = Prosodic; PROX = Proxemic

1 = Never; 2 = Infrequently; 3 = Sometimes; 4 = Frequently; 5 = Mostly; 6 = Always

	Body/Head Movement (KIN):						
a)	Body movement and posture	1	2	3	4	5	6
b)	Head movements	1	2	3	4	5	6
	Gestures (KIN):						
c)	Hand gestures	1	2	3	4	5	6
d)	Arm gestures	1	2	3	4	5	6
	Eye Movement (KIN):						
e)	Eye contact	1	2	3	4	5	6
f)	Eye gaze	1	2	3	4	5	6
	Facial Expressions (KIN):						
g)	Smiles/frowns/pouts	1	2	3	4	5	6
h)	Raises eyebrows	1	2	3	4	5	6
	Proxemics (PROX):						
i)	Awareness of personal space	1	2	3	4	5	6
j)	Awareness of interpersonal space	1	2	3	4	5	6
	Intonation (PROS):						
k)	Speaks with natural melody	1	2	3	4	5	6
i)	Speaks with appropriate pitch	1	2	3	4	5	6
	Rhythm (PROS):						
m)	Speaks with natural tempo/speed	1	2	3	4	5	6
n)	Speaks with natural pausing	1	2	3	4	5	6
	Accent (PROS):						
o)	Uses emphasis to give expression	1	2	3	4	5	6
p)	Synchronises stress with body movement	1	2	3	4	5	6

ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Шейко Анастасія Олександрівна

Харківський національний медичний університет
кафедра української мови, основ психології та педагогіки
asesuale@gmail.com

Abstract

In the article the technology of pedagogical prognosis in general and in the medical education in particular was considered, the importance of using this type of innovative pedagogical technologies for medical universities was proved, the state of pedagogical prognosis was described, the content of this technology was revealed from different points of view.

Key words: *prognosis, pedagogical prognosis, normative and search predictions, microprognosis.*

Анотація

У статті розглядається технологія педагогічного прогнозування взагалі та у медичному виші зокрема, доведено важливість використання даного виду інноваційних педагогічних технологій для ЗВО медичного спрямування, наведено стан використання педагогічного прогнозування, розкрито зміст даної технології з різних точок зору.

Ключові слова*: прогнозування, педагогічне прогнозування, нормативний та пошуковий прогнози, мікропрогнози.*

Система освіти України на сучасному етапі зазнає кардинальних змін у зв'язку з постійними політичними й соціально-економічними перетвореннями в суспільстві. Наявність різноманітних систем і технологій навчання, навчальних планів і програм актуалізує безліч проблем, і в першу чергу – проблему підготовки педагогічних кадрів. Фундаментальність проблеми полягає в підготовці фахівців якісно нового рівня, а саме: здатних працювати в постійно мінливих умовах освітнього простору. Крім того, тенденції в сучасному суспільстві такі, що освіта все більше стає способом життя, а життя – безперервною освітою.

Технічний прогрес розширює межі застосування знань, і суспільство XXI століття, прагнучи до випереджаючого впливу на педагогічну ситуацію, висуває до педагога закладу вищої медичної освіти дуже високі вимоги. Уже недостатньо володіти значним обсягом інформації, важливо вміти адаптувати її до освітньої практики, бути мобільним в освітньому просторі, передбачати зміни в ньому, будувати процес навчання на ґрунті науково обґрунтованих прогнозів.

Підготовка такого фахівця ставить перед вишем актуальне завдання навчання викладачів медичного профілю педагогічного прогнозування.

Прогнозування спрямоване на отримання достовірної випереджаючої інформації про об'єкт прогнозування з метою оптимізації змісту, методів і організаційних форм педагогічного процесу.

Отримана в результаті прогностичних досліджень інформація виступає як засіб, що дозволяє не тільки передбачити можливі зміни в організації, структуру та зміст процесу навчання й прогнозувати його результати, а й цілеспрямовано йти до прогнозованих умов оптимальної навчально-виховної діяльності, вносити необхідні, своєчасні корективи. Володіння прогнозуванням дозволяє викладачеві грамотно й раціонально планувати свою подальшу професійну діяльність, формулювати цілі навчання і виховання лікарів.

Виходячи з цього, навчання викладачів педагогічного прогнозування сприятиме підвищенню професійної компетентності лікарів.

Починаючи з 70-х років, науковці систематизовано вивчали й розробляли різні аспекти прогностичної діяльності.

Проблема прогнозування продовжує хвилювати сучасних зарубіжних і вітчизняних філософів (Бауер – Кребер – Ейхгорн 1971).

Таким чином, в останні роки проблеми прогнозування в галузі освіти викликають все більший інтерес як в Україні, так і за кордоном. Однак це питання вивчено недостатньо. Найбільшу увагу прогностичним проблемам приділяють в економіці освіти. Власне ж педагогічним проблемам – прогнозування цілей, змісту, методів, засобів, організаційних форм і результатів навчання і виховання – на різних ступенях освіти уваги приділяється все ще мало.

У педагогіці поняття «прогнозування» трактується авторами неоднозначно. У ході вивчення педагогічної літератури ми виявили, що більшість дослідників описово підходять до вивчення прогнозування й практично не розглядають його як невід'ємний компонент професійної діяльності викладача (Гусинський – Турчанинова 2000).

Педагогічна прогностика – галузь науково-педагогічних знань, у яких розглядаються принципи, закономірності, методи прогнозування педагогічних явищ і процесів.

За критерієм наявності мети розрізняють два типи прогнозів: пошуковий і нормативний.

Пошуковий прогноз, умовно продовжуючи в майбутнє тенденції розвитку досліджуваного явища, визначає його можливі стани в майбутньому. Подібні прогнози відповідають на питання: що є можливим?

Нормативний прогноз будується в зворотному порядку: від заданого стану до спостережуваних тенденцій і використовується в основному для визначення шляхів і термінів досягнення можливих станів явища, прийнятих за мету. Подібні прогнози відповідають на питання:

що є бажаним? За проміжком часу, на який розрахований прогноз, виокремлюють оперативні та перспективні прогнози.

Оперативні прогнози будуються стосовно дуже коротких часових інтервалів і проявляються в безпосередній взаємодії з учнями, у контактах з ними.

Перспективні прогнози: перспективні плани розвитку колективу, самоосвіти викладача; гіпотези, про рівень розвитку окремих лікарів та групи до кінця року, до закінчення шкільного навчання на певному щаблі; гіпотези про можливості професійного самовизначення і професійного становлення учнів. Перспективні прогнози можуть бути короткостроковими, середньостроковими, довгостроковими і наддовгостроковими (Бабосов 2000).

У передбаченні, яке здійснює викладач, практично неможливо суворо диференціювати прогнозування, цілепокладання і педагогічне проектування, що включає оформлення задуму заняття, підбір засобів і методів. Для педагога це цілісний процес. Але і в цьому цілісному процесі все ж можна виокремити три види педагогічного передбачення, що розрізняються між собою широтою охоплення прогнозованого майбутнього, часовим інтервалом прогнозованого попередження:

1) змістовно-цільове (стратегічне);
2) організаційно-методичне (тактичне);
3) ситуативне (оперативне).

У тому випадку, коли викладач спочатку розробляє план або кардинально перебудовує базову модель заняття, він здійснює змістовно-цільове (стратегічне) передбачення, що безпосередньо залежить від досвіду педагога, рівня його професійної майстерності.

Під організаційно-методичним (тактичним) передбаченням розуміємо такий його вид, коли педагог начебто «приміряє» до цієї групи базову модель заняття, розмірковує над тим, які методи і засоби оптимальні для реалізації загального задуму в цьому конкретному випадку (Чегодаєв 1997).

Тут головними факторами, на які орієнтується педагог, є можливості конкретних груп студентів і час, необхідний і достатній для проведення окремих елементів заняття.

Незважаючи на підготовку і досвід педагога, непередбачені ситуації все ж трапляються досить часто, і викладачеві необхідно моментально перебудовуватися, миттєво оцінювати ситуацію і оптимально виходити з неї. У цих випадках він спирається на оперативне перед-

бачення, в основі якого лежить швидкий вибір із заздалегідь продуманих (потенційно можливих), логічно або інтуїтивно обґрунтованих варіантів.

Отже, будь-яке передбачення, будь-яка перспективна мета здійснюється поступово. Тому професійна майстерність педагога і виражається в системі повсякденних «мікропрогнозів». Під такими «мікропрогнозами» В.І. Загвязинський розуміє передбачення на завтрашній день, на майбутнє заняття, а також вміння точно ставити педагогічні діагнози і на їх основі висувати, уточнювати й коригувати педагогічні завдання, передбачати результати своїх дій і діяльності студентів, планувати і створювати необхідні ситуації, оперативно й точно приймати рішення при постійній зміні умов (Загвязинський 1999, 8–13).

Незважаючи на високу соціальну значущість педагогічної прогностичної діяльності, сьогодні близько 80% працівників вищої медичної школи майже не мають уявлення про методи та прийоми педагогічного прогнозування. Однак проблема криється не тільки у відсутності у викладачів навичок прогнозування, а й у нерозвиненості прогностичного підходу в сучасній освіті в цілому.

Не применшуючи переваг зазначених робіт, ми вважаємо, що процес прогнозування представлений для викладача або вузько, або занадто широко і потребує конкретизації.

Під педагогічним прогнозуванням ми розуміємо процес отримання інформації, що випереджає об'єкт пізнання та базується на науково-обґрунтованих положеннях і методах. Як об'єкти визначають групу, студента, знання, відносини тощо (Коджаспирова – Коджаспиров 2000).

Виокремлюють такі різновиди методів прогнозування, як моделювання, висування гіпотез, екстраполяція, уявний експеримент та інші.

Також прийнято розрізняти постійні види прогнозування (нормативне й пошукове та часові (стратегічне, тактичне та оперативне). Пошукове прогнозування спрямоване на окреслення майбутніх рис об'єкта, спираючись на логіку його розвитку й впливу оточуючого середовища. Нормативне прогнозування пов'язане з досягненням заданого стану оптимальними засобами, спираючись на заданість об'єкта до перетворення. При конструюванні педагогічного процесу не можливо обійтись без використання елементів нормативного та пошукового прогнозування.

Своєю чергою, гіпотеза, що стосується оптимальності способів вирішення педагогічного завдання, є нічим іншим як шляхами досягнення результату, що прогнозується та здійснюється педагогом через мислення.

Прогнозування в діяльності викладача будь-якого вишу в цілому і медичного зокрема дозволяє передбачати результати педагогічної діяльності через таку рису характеру, як цілепокладання. Мета педагогічної діяльності – це модель результату робіт, що ще не виконані та представляється у свідомості як проект якісних і кількісних змін педагогічного процесу або його окремих компонентів прогнозування.

Педагогічне прогнозування через те, що воно пов'язане з цілепокладанням, має на меті конкретизувати педагогічні цілі та трансформувати їх у систему педагогічних завдань. При цьому педагогічне завдання матеріалізується за допомогою втілення в певний навчальний матеріал, у якому враховується підготовленість студентів та зона їх найближчого розвитку.

Отже, можна зробити висновок, що кваліфіковано проведені педагогом прогнозування й цілепокладання є базою педагогічного проектування освітнього процесу закладу вищої медичної освіти.

Використана література

Бабосов Е. М. (2000): *Социология управления* Уч. пособие для студентов вузов. Тетрасистема, Москва.

Бауэр А., Эйхгорн В., Кребер Г. и др.(1971): *Философия и прогностика: мировоззренческие и методология, проблемы общественного прогнозирования.* Москва.

Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. (2000): *Введение в философию образования*. Учебное пособие. Логос, Москва.

Загвязинский В. И. (1999): Проектирование региональных образовательных систем. *Педагогика.* №5. С. 8–13.

Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. (2000):*Педагогический словарь.* Академия, Москва.

Чегодаев Н. М. (1997): *Теоретические и организационные основы инновационных процессов в системе последипломного образования педагогических кадров.* автореф. дис. на соискание научной степени доктора пед. наук., Санкт-Петербург.

A KEZDŐ PEDAGÓGUSOK MENTORI TÁMOGATÁSÁNAK HUMANISZTIKUS MODELLJE

Simon Gabriella

Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézet, Pszichológiai Továbbképző Központ
simon.gabriella@kre.hu

Abstract

The process of becoming a teacher does not end with the completion of teacher training in higher education. In European practice, teachers' career appears as an entire phase together with the training process, the introduction phase and the period of continuous professional development (Milotay, 2004; Nagy, 2004).

This paper interprets the results of a research of reflective diaries written by teachers and teacher trainees during a mentor trainee program in Hungary focusing on the humanistic elements of mentoring.

The three most important results of the research are that the successful coping of teacher trainees come from the existence of support and its availability (Antonovsky, 1979, In: Langeland, Wahl, Kristoffersen, and Hanestad, 2007), that of mentoring is a very important element in formal, professional relationships, which is "the medium of mutual development" (Buda, 2012), and that of mentor support for trainees as a relationship, as being connected is one of the most important elements of the interpersonal human needs, as it is also one of the most important elements of the humanistic model of helping professions.

Key words: *mentor, beginner teacher, humanistic paradigm, interpersonal human needs.*

Absztrakt

A pedagógussá válás folyamata a felsőoktatásban zajló képzés befejezésével nem ér véget. Az európai gyakorlatban a pedagógus pálya a képzést követően a bevezető szakasszal, valamint a folyamatos szakmai fejlődés időszakával együtt összefüggő folyamatként jelenik meg (Milotay 2004; Nagy 2004).

A tanulmány egy magyarországi mentorgyakornok programban keletkezett reflektív naplók vizsgálatának eredményeit mutatja be a mentori támogatás humanisztikus elemeire fókuszálva.

A kutatás három legfontosabb eredménye, hogy a gyakornoklét átmenetiséget jelentő időszakában a sikeres megküzdést, mely egyik forrása az interperszonális kapcsolati elem, akár annak a tudata is segítheti, hogy van, hogy létezik támogatás, és az elérhető (Antonovsky 1979, In. Langeland, Wahl, Kristoffersen és Hanestad, 2007), hogy a mentori támogatás során a formális, szakmai kapcsolatokon belül is igen fontos a személyes elem, mely „a kölcsönös fejlődés közege" (Buda 2012), és hogy a gyakornokok számára a mentori támogatás során az alapvető szükségletek közül az interperszonális emberi szükségleteket kielégítő kapcsolati elemek bizonyultak a legmarkánsabban érzékelhetőnek, mely a humanisztikus szemléletű segítő hivatás megvalósításának egyik legfontosabb eleme.

Kulcsszavak: *mentor, gyakornok, humanisztikus paradigma, interperszonális emberi szükségletek.*

Bevezetés, fogalomtisztázás

A pedagógussá válás folyamata a felsőoktatásban zajló képzés befejezésével nem ér véget. Az európai gyakorlatban a pedagógus pálya a képzést követően a bevezető szakasszal, valamint a folyamatos szakmai fejlődés időszakával együtt, összefüggő folyamatként jelenik meg (Milotay 2004; Nagy 2004).

A szakirodalomból jól ismert jelenség, hogy a pályakezdést és a pályán maradást jelentősen befolyásolják az első években szerzett gyakorlati tapasztalatok. Ekkor dől el, hogy a kezdő pedagógus elköteleződik a választott hivatása mellett, vagy pályaelhagyóvá válik.

A *pedagógus pályakezdés* mint a szakma gyakorlásának egy külön szakasza, a *pályakezdő pedagógus* fogalmai a múlt század hatvanas-hetvenes éveiben jelent meg a pedagóguskutatás szakirodalmában és a gyakorlatban. Ettől az időszaktól vált egyértelművé, hogy a pedagóguspálya első, kritikus periódusa a pályára állás időszaka (Lortie 1966; Darland–Edelfelt 1966; Veenman 1984; Szivák 1999; Berliner 2000; Stéger 2010).

A tanárképzés minőségének javítását, a tanárképzők és a kezdő pedagógusokat foglalkoztató intézmények szorosabb együttműködését, a kezdő pedagógusok bevezető programjainak kidolgozását és megvalósítását, valamint a pályán lévő pedagógusok szakmai továbbképzését – tekintettel a tapasztalt jelenségekre, valamint az egyes országok *versenyképességét* az *oktatás sikerességében*, a *diákok teljesítőképességében* megjelölő nemzetközi kutatási eredményekre – egyazon szakmai koncepció mentén vetette fel a kétezres évek derekán az európai uniós oktatáspolitika is.

A kezdő szakasz külön fázisként értelmezésének gondolatát azonban nemcsak a szakpolitikai igények, hanem a tudományos érdeklődés nyomán keletkezett tanulmányok is alátámasztották. A kutatók az elmúlt évtizedekben – a kognitív pszichológia érdeklődési irányainak és kutatási eredményeinek hatására – a szaktudás fejlődése felé is tájékozódni kezdtek (Berliner 2005). Vizsgálataik eredményei kimutatták, hogy – más szakmákhoz hasonlóan – a pedagógus mesterség tanulásában is külön perióduskénti értelmezhető a *kezdő periódus* (Westerman 1991; Sántha 2004, 2007).

Mind a szakirodalom, mind pedig a gyakorlati példák egyaránt világossá teszik, hogy a kezdő pedagógusok támogatása az első néhány kritikus évben meghatározó (Szivák 1999; Falus 2001; Berliner 2005; McKenzie–Santiago 2005; Kocsis–Sági, 2012). A szakszerű segítség nemcsak pozitív hatással van a pályán maradásra, hanem a folyamatos szakmai fejlődés pályakezdő, bevezető szakaszban megvalósuló támogatása a pedagógiai gyakorlat fejlődését, így a diákok eredményességét is befolyásolhatja. A segítség különböző színtereken (személyes, szakmai és közösségi), illetve különböző rendszereken keresztül jöhet létre. Utóbbiak elemei a mentori támogatás, a különböző szaktanácsadói, vagy a társak támogatása, valamint az önelemzés, az önreflexiók (Stéger 2010; Dömsödy 2010; M. Nádasi 2010).

A mentorálás fogalmát számos területen használják, tágan értelmezve „a személyes segítő tevékenységek általános gyűjtőfogalmának is tekinthetjük" (Fejes et al. 2009, 40). A mentor fogalmak jelen dolgozatban is használt jelentése körül három ponton látható konszenzus Freedman (1992) áttekintése alapján:

„(1) a mentor a mentoráltnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személy, (2) aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva nyújt segítséget, iránymutatást (3) erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében" (Fejes et al. 2009, 41). Jelen tanulmány szorosan véve a 326/2011 VIII. 30.) Kormányrendeletben realizálódott mentor fogalmat használja[1], ismeretes azonban, hogy a szakpolitikában 2008-ban kapott definíciót a *bevezető szakasz* és a *gyakornok*[2], majd a feltárt *szükséglethez* rendelődött hozzá az egész pedagógus pályafutás alatt támogató rendszer gondolata, ennek kulcsszereplőjeként *a mentorral*. A szakpolitikában csak 2010-ben definiálták a ma ismert mentor *fogalmat*[3].

A nemzetközi szakirodalomban *segítő foglalkozásúaknak* nevezik a pedagógusokat, lelkészeket, jogászokat, orvosokat, szociális gondozókat. E humán foglalkozású szakemberek, a tevékenységük jellegéből fakadóan, fokozott érzelmi kapcsolatban állnak a klienseikkel, tanítványaikkal, pácienseikkel, ügyfeleikkel – a velük hivatáson alapuló kapcsolatban lévő emberekkel. Ez a kapcsolati forma egy elmélyült, személyes viszonyt takar. A humanisztikus szemléletű kapcsolat jellegzetességeit Carl Rogers írta le, aki az eljárás hatékonyságának zálogát nem is annyira a módszer jellegzetességeiben, mint a segítő személyiségében, az elmélyült kapcsolatban látta meg (Fodor–Tomcsányi 1995).

A kutatás

A pályakezdés és a pályán maradás szakmai feltételrendszerének megteremtése érdekében Magyarországon a 2013–2014-es tanévben, tíz hónapon keresztül, pilotprogram keretén belül valósult meg óvodapedagógus, tanító és tanár mentorok támogatása annak érdekében, hogy pályakezdő gyakornokaik sikeres gyakornoki próba-minősítő vizsgát tegyenek[4]. A pilotprogram létrejöttéhez a 2011-ben kezdődő magyarországi törvényi változások teremtettek lehetőséget és közvetlen keretet.

[1] 326/2013. (VIII. 30.)Korm. rendelet https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300326.KOR.

[2] European Commission 2008a: *Report on Peer Learning Activity, held in Tallinn, 2008 – Policies on the Induction of new teachers"* http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_induction.pdf (Letöltés: 2015. 02. 01.)

[3] European Commission – Handbook (2010) – Commission Staff Working Document/– *Developing Coherent and System – wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policymakers*, Brussels, 2010. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (Letöltés: 2013. 05. 20.)

[4] TÁMOP 3.1.5/12 – 2012 – 0001 Pedagógusképzés támogatása

A tanulmány az ebben a programban keletkezett reflektív naplók metodológiai kombinációs modellje segítségével, kvalitatív és kvantitatív módszerek társításával zajlott elemzésének eredményeit mutatja be. A kutatás a naplók tartalmi elemeinek szakirodalmi adatokra alapozott kategorizálásával (Szokolszky 2004, Babbie 2008) vizsgálta a gyakornokok szakmai, személyes és intézményi területeken megvalósult mentori támogatásának hatását, igyekezett meghatározni annak jellegét, valamint a mentori segítség személyes dimenziója mentén a pályakezdők támogatását segítő és nehezítő attitűdöket. A programban keletkezett 69 reflektív napló 74 kód alapján megvalósult fogalmi elemzése során a vizsgálat továbbá azokra a kérdésekre is választ keresett, hogy melyek a gyakornoki identitásmódosulás ismérvei, milyen sajátosságokkal írható le a gyakornoki identitáskrízis megoldása a pedagógussá válás tranzíciója során, továbbá – a mentori támogatás területei és jellegzetességei, legjellemzőbb attitűdjei mentén – megkísérelte egy lehetséges mentor-modell megalkotását is, mely a mentorképzés gazdagításához járulhat hozzá. Jelen tanulmány e kutatás eredményei közül a humanisztikus szemlélet mentén kikristályosodó mentori működés jellegzetességeit mutatja be.

A tanári mesterség gyakorlására való felkészítés szemléletében az amerikai tanárképzésben a hetvenes években két eltérő nézőpont létezett (Joyce 1975). Ennek lényege az volt, hogy a szakmai hozzáértés, a fejlesztendő készségek vagy a személyes növekedés és a tanári reflexiót erősítő modell álljon a pedagógusképzés középpontjában. A kétféle álláspontot egyrészt a ***kompetencia alapú tanárképzés*** (CBTE – Competency-based teacher education), másrészt a ***humanisztikus tanárképzés*** (HBTE – Humanistic-based teacher education) modellje képviselte. Utóbbi a Rogers és Maslow munkáin alapuló szemléletet, megközelítési módokat preferálta, azzal a meggyőződéssel a középpontban, hogy a jó tanári működés leírása, a jó tanárság meghatározása nem csupán néhány kompetencia mentén történhet. A személyes elem, a személyiség kérdésének jelentőségét, az elhivatottság jelentőségét a pedagógusképzésben, a pedagógus-létben később Newman (2000), Korthagen és Vasalos is hangsúlyozta (2008). Gondolkodásukban, így az oktatásról alkotott nézeteik középpontjában a „Ki vagyok én?" „Milyen tanárrá szeretnék válni?" „Miként látom tanárként a szerepemet?", vagyis a tanár mint ember személyes és szakmai identitását feltáró, a személyes növekedést célzó reflektív kérdések állnak. A szakmai identitás fejlesztésének, a személyes elem jelenlétének fontosságát az oktatásban más kutatások is igazolták (Beijaard et al. 2004). E nézőpont lé-

nyege, hogy tanárok működésének leírásában a tanárok magukról alkotott képének, hivatásszemélyiségének feltárása is szükségesnek látszik (Nias 1989; Korthagen 2004; Bagdy 1996a; 1996b).

Az eredményes pedagógus ismérveinek feltárására tett kísérletek során számos megközelítés látott napvilágot, ezek összefoglaló elemzését olvashatjuk Szivák Judit (2002), Hercz Mária (2007), Dudás Margit (2006; 2013), Köcséné Szabó Ildikó (2009), Fűzi Beatrix (2013, 2015) munkáiban, illetve Kálmán Orsolya áttekintésében, mely a hazai pedagóguskutatások és ezek nemzetközi összefüggésit vizsgálja a pedagógusjelöltek és a pedagógusok nézeteivel összefüggésben (Kálmán 2013).

A kompetencia-alapú és a humanisztikus tanárképzési szemlélet közös elemének tekinthető az érdeklődés a ***pedagógus identitása*** iránt. Az identitás alakulása végül a tanítani tanulás, a pedagógussá válás megértésének is központi kategóriája lett (Kálmán 2013). A pedagógusidentitást – számos jellemzője mellett, például hogy kontextusfüggő: sokféle társadalmi, kulturális, politikai és történelmi összefüggésben alakul; változó, nem stabil és soktényezős – *a jelentések konstruálása,* illetve *újrakonstruálása* jellemzi a történeteken keresztül (Rodgers–Scott 2008 ; Kálmán 2013). Kutatások alapján az is bizonyossá vált, hogy *a pedagógus identitás érzelmekkel átszőtt* konstruktum, valamint a másokkal való *kapcsolatban* alakul, változik, fejlődik (Rapos et al. 2011; Kálmán 2013). A pedagógus kompetenciák egyik területe is kifejezetten a szakmai identitás, a nézetek tudatosítása köré szerveződik, ezt a 8. kompetencia, az „Elkötelezettség és felelősségváltozás a szakmai fejlődésért" jelzi legfőképpen (Kálmán 2013, 101).

A ***szakmai énkép, a szakmai identitás alakulása*** szempontjából a pedagógus pályakezdés különösen fontos időszak – a változás során támogató kapcsolatok az identitás *érzelmi természete* miatt is jelentősek lehetnek. Hoekstra és Korthagen a tanárok szakmai fejlődését célzó, szisztematikusan támogatott tanulási modelljük bemutatásakor szakirodalmi példákkal támasztották alá, hogy az *érzelmek és a gondolkodás* a tanítás során is elválaszthatatlan kapcsolatban állnak egymással (Day–Leitch 2001; Hargreaves 1998; Sutton–Wheatley 2003, In: Hoekstra–Korthagen 2011). Rámutattak, hogy a tanításban az érzelmekkel összefüggésben a motivációs aspektusok mint alapvető szükségletek (Dolk 1997; Evelein, Korthagen és Brekelmans 2008) és az ideálok (értékek) is szerepet játszanak (Palmer 1998, In. Hoektra–Korthagen 2011). Annak tehát, aki a tanárokat a fejlődésükben kívánja támogatni, tudnia kell, hogy nem lehetséges, és *kontraproduktív* is *a gondolkodás és az érzelmek szétválasztása* egymástól

(Hoekstra–Korthagen 2011). A fenti gondolatok a szakmai identitás alakulásában ***az érzelmek, az ideálok, az értékek* és *a kapcsolatok*** jelentőségét emelik ki, melyek a mentori kompetenciák komponensei közül az attitűdök és a „kapcsolatban levés" szerepét különösen hangsúlyossá teszik.

A *pedagógusidentitás*, az egyénnek önmagáról, mint szakmai személyiségről alkotott nézeteinek összessége, érzelmekkel átszőtt képződmény, mely tehát a másokkal való kapcsolatban alakul, változik (Rapos et al. 2011; Kálmán 2013). Érzelmi színezetű, az attitűdfogalommal rokon vonásokat mutat továbbá a szakmai *elköteleződés*, mint a pedagógusnak a hivatásához való hozzáállása is (Falus 2009b). Ezért tekinthető a pedagógusok feladatának az érzelmek, kontextusok, kapcsolatok felismerésén keresztül az identitás alakulásának, a szakmai énkép változásának tudatosítása is (Köcséné 2007; Kálmán 2013). E gondolatmenet szerint a viszonyulások, a világlátás, a meggyőződések, értékek, a szakmai identitás, az önmagukról alkotott nézetek révén, a mentori tevékenységeken és a kapcsolaton keresztül megnyilvánuló mentori attitűdök, az attitűdtermészetű személyiség-elemek *komplex módon, az egész szakmai személyiséget tükrözve* és hatva képesek a mentori célok, tevékenységek direkt és indirekt – például a metakommunikáció révén zajló – támogatására. Egy jól funkcionáló, diádikus mentor-gyakornok kapcsolatban, ahol a mentori attitűdök a mentor szakmai személyiségének minden szintjén – a viselkedését, a kompetenciáit, a nézeteit, a szakmai identitását és elköteleződését, küldetését hitelesen közvetítve –, összehangoltan működnek, és a mentori kompetenciák többi elemével koherensen jutnak kifejeződésre, sikeresen támogatható a gyakornok szakmai személyiségének alakulása.

Az identitás alakulása ugyan személyes teljesítményeken, megküzdésen keresztül zajlik, azonban Erikson fejlődéselméletében, ahogyan a jelentős mások szerepében is, *a kapcsolaton* van a hangsúly. A személyközpontú szemlélet képviselője, Carl Rogers a személyiség fejlődése, a változás elérésének az intellektuson át való megközelítése helyett, Antonovskyhoz hasonlóan, a ***kapcsolaton keresztül átélt saját tapasztalat*** jelentőségét hangsúlyozza, mely megközelítésében egyben a változáshoz szükséges motiváció kulcsa is (Rogers 2004). A környezetével harmonikusabb viszonyban lévő, autonóm személyiség fejlődéséhez Rogers továbbá egy olyan általános hipotézist alkotott, és érvényesen működő gyakorlatot dolgozott ki, amely független attól, hogy szakmai, személyes vagy segítői kapcsolatban alkalmazzák. Az elmélet kulcs-elemeként meghatározott kapcsolat jellemzői a támogató fél részéről az őszinteség, a kongruencia, a meleg, elfogadó

attitűd és az empátia, mely folyamatok, attitűdök és lélekállapotok a humanisztikus tanárképzési paradigma sajátjai is lettek. Ebben a légkörben tud létrejönni Rogers szerint az önaktualizáció, mely a fejlődésben, a személyes növekedésben a valódi szükségletek, érzések, értékek feltárása mentén, egy autonóm létezés irányába zajló folyamat (Rogers 2004).

A core competences (alap vagy mag-kompetenciák), vagy inkább a core qualities (mag-minőségek) elnevezést Korthagen 2004-ben, Ofmanra hivatkozva vezette be (Ofman 2000; Korthagen 2004). A kompetenciák és a mag-minőségek különbségét a kutató abban látta, hogy míg a kompetenciák kívülről, a környezet felől sajátíthatóak el, addig a minőségek belülről fakadnak. A jó tanárrá válás célja így szerinte a mag-minőségek aktualizációja, hiszen elméletében a pszichikus képződmények belsőbb szintjeinek változása hat a kívülebb elhelyezkedő szintekre. Elgondolásának ez a mozzanata Diltsnek és Batesonnak (Korthagen 2004) a személyiség reprezentációs modelljében megalkotott elképzeléseivel áll szoros kapcsolatban, azt tulajdonképpen finomítja. Korthagen szerint a mag-minőségeknek a tanárok nem csak kognitív szinten vannak tudatában, hanem *érzelmileg is kapcsolatban lehetnek velük*, ami a feltárásukban és fejlesztésükben fontos tudásunk lehet.

A fentiek alapján – visszatérve a kompetencia-alapú és a humanisztikus tanárképzés dilemmájához – Meier, Korthagen és Vasalos (2009) úgy vélekedett, hogy a kétféle megközelítés egymást nem kizáró, hanem ***egymással összeegyeztethető*** viszonyban áll. A tanári kompetenciákra való felkészítés mellett a szakmatanulás során *a pályaszocializáció* számára fontos *pályamotiváció, a hivatásszemélyiségnek a pályaidentitással kapcsolatos feltárása i*s helyet kaphat. Ez a gondolat már Bagdy Emőke 1996-os tanulmányaiban, a pedagógus hivatásszemélyisége fejlesztésének lehetőségeit taglaló kísérletében, és azt elemző munkájában is megjelent (Bagdy 1996a, 1996b).

A szakmai identitás formálódása annál is fontosabb, hiszen a tanár személyisége a munkaeszköze is, így a pályaszocializációs folyamat során a ***hivatás-személyiség kiérlelődésének serkentése*** is zajlik (Túri 1996). A pályaszocializációs elméletekben fontosnak tartott pályaidentifikációs folyamat krízisekkel terhelt. Ennek során a kezdő pedagógusoknak a koherenciaélmény megtapasztalása mellett szereptanulási mintákra van szüksége. A szakmai önazonosság a pályaszocializáció során épül ki (Szebeni 2010). Ezen a ponton kapcsolható ide Eisenschmidtnek a tallinni Peer Learning Activity (2008) alkalmával is bemutatott, majd európai uniós ajánlássá lett elgondolása a gyakornokok támogatásának területeiről. Nála

ugyanis a szakmai identitás fejlődését segíti elő a ***személyes támogatás területe***, mely a mentorálási folyamat során a személyes normák és elvárások kimunkálását jelenti a tanulók és a kollégák irányába, a gyakornokok tanulásról és tanításról alkotott nézeteinek formálódását támogatja, és magában foglalja a saját szerep megfogalmazását is. A személyes támogatásban az érzelmek, és a tanár én-hatékonyságának, önbizalmának, önbecsülésének észlelése fontos szerepet játszanak. A tapasztalatokkal kapcsolatban figyelemre méltó, hogy gyakornoki betanító programokban részt vett kezdő tanárok a kompetencia, a motiváció, az odatartozás érzésének növekedéséről, a támogatás és a figyelem megtapasztalásáról számoltak be (European Commission – Handbook 2010).

A ***biztonságos környezet*** a problémák és érzések ítéletmentes, kockázat nélküli megosztásának lehetőségét teszi lehetővé. A támogató környezet és a visszajelzések jelentőségét Imre Nóra a gyakornokok támogatásának nemzetközi tapasztalatait összegző tanulmánya is alátámasztja (Imre 2004). A kapcsolat, az elfogadás, a személyes támogatás különös jelentőséget kap a mentorálás humanisztikus megközelítésében, a mentorálás ***fejlődésmodelljében*** (Robins 2006; Lord et al. 2008), valamint – a gyakornok felől nézve – a szakmai identitás formálásában. Nem szabad megfeledkezni arról, hogy a támogatás a koherenciaérzet megteremtésében is igen nagy jelentőségű. Az átmenet (tranzíció) során – és az identitásváltozás épp ilyen folyamat – az is megtart, hogy van, hogy létezik a támogatás, és az elérhető (Antonovsky 1979; Langeland et al. 2007), illetve az új identitás születése a jelentőséggel bíró kapcsolatok, a jelentős más személyek teremtette védelmező közegben mehet végbe (Strauss 1977; Ibarra 2007).

A gyakornokok ***támogatásának területei*** mellett szól továbbá, hogy mindhárom (a humanisztikus, a kognitív és a konstruktivista) pedagógiai elmélet szerint, illetve a koherens, rendszerszintű gyakornoki programok mindhárom dimenziójában is lényeges szerepet játszik a szakmai személyiség erősítése, a mintaadás, az emocionális támogatás, a mintaadó személyhez kapcsolódó pozitív attitűd. Ahogy korábban már említésre került, a szakmai énkép és a szakmai identitás a pályaválasztást követően a beilleszkedés és adaptáció folyamatának is eleme (Köcséné 2009). Ez a mozzanat a gyakornokok intézményi szocializációja támogatásának szükségességét szintén alátámasztja. Fontos adalék a másik két dimenzióban nyújtott támogatáshoz a mentorok azon tapasztalata is, mely szerint a saját fejlődésükre is a kezdők szakmai és személyes támogatása van a legnagyobb hatással (Hobson et al. 2009). Az ***érzelmi támogatás*** jelentősége mellett

szól továbbá az a körülmény, amelyet a mentori támogatással kapcsolatban más kutatók is említettek, hogy a tallinni PLA alkalmával megkérdezett pályakezdők a támogatás elemei közül a legszükségesebbnek az érzelmi támogatást ítélték meg (European Commission 2008).

Az ***emocionális mozzanatok*** a pedagógussá formálódás más területein is szerepet játszanak. A személyközpontú pedagógiai megközelítés szerint a pozitív tanári attitűdöknek igen jelentős funkciója van a pedagógiai munkában. Lényeges megjelenési formái a pedagógus *személyes viszonyulása* a tanulókhoz, a közöttük lévő *kölcsönös kapcsolat* (Rogers 2007), valamint az *érzelmileg mélyen érintő tanulási élmények* (Sallai 1997). A fenti megállapítás a mentorok és a gyakornokok szakmai kapcsolatára is könnyen értelmezhető, és aláhúzza személyes viszonyuknak, a személyes támogatásnak és e kapcsolat tartalmának a jelentőségét is. A pozitív pedagógus attitűdökre vonatkozóan fontos adalék továbbá, hogy „A tanulók évekkel később is élénken emlékeznek azokra, akiket kiváló tanároknak tartanak, de nem nagyon emlékeznek arra, mit tanultak tőlük" (Rogers – Freiberg 2007, 51).

Minden tanulási folyamatra, így a tanítás tanulásának folyamatára, valamint e folyamat során a mentor-gyakornok viszonyra is érvényes, hogy a ***serkentő légkörben*** kifejezettebb a produktivitás, nő a kreativitás, megjelenik a belső motiváció, eredetibb lesz a gondolkodás és csökken a szorongás. A pozitív attitűdöknek, mint viszonylag tartós, affektív színezetű preferenciáknak személyek és tárgyak iránt, a kapcsolat megteremtésében és fenntartásában van jelentőségük (Csépe et al. 2007). A kapcsolatot megalapozó érzelmi mozzanatok, énaspektusok a tanulási folyamatokat támogató pozitív érzelmi légkör megteremtéséhez járulnak hozzá, és a szakmai önismeret mélyülését támogatják (Köcséné 2009).

Az énaspektusok az énnek azt a tudásrendszerét foglalják magukba, amelyek az egyének önmagukról való gondolkodását, ezek érzelmi befolyásoltságát jelentik. Jellegzetességük szerint biografikusak, és számos, az egyénnel kapcsolatos vonást tükröznek. Ide tartoznak az egyén sajátos helyzetei, érzelmi állapotai, személyiségvonásai, személyközi kapcsolatai és az életszerepei – például *az, hogy tanár* (Showers 2001; Köcséné 2009, 32). Az előzetes nézetek (hiedelmek) feltárása mellett a tanári minta felelevenítése során, a reflexiós folyamatban felidéződő érzelmek teszik lehetővé a tanári énkép érzelmi színezetű elemeinek kutatását is (Köcséné 2009). Itt térünk vissza ahhoz az előbbi gondolathoz, hogy ***a szakmai identitás is érzelmekkel átszőtt képződmény, és érzelmi színezetű, pozitív attitűdök-***

kel átszőtt kapcsolatokban formálódik, illetve hogy ***a pedagógusidentitás feltárása a pedagógusok feladata*** *is*. Ez különösen jelentőssé teszi a mentorok gyakornokokkal kialakított, ***pozitív attitűdökre épülő kapcsolatát***, mely megteremtésével lehetővé válhat a gyakornoki identitás formálódása. Az identitás alakulásának része e kapcsolat biztonságában a gyakornokoknak önmagukhoz, egymáshoz, a pályához, a szakmához, az intézményükhöz való viszonyulásának megismerése, és – szerencsés esetben – a mentori minta tudatosítása és befogadása.

A fentiek alapján úgy érzékelhető, hogy a szakmai személyiség pszichikus képződményeinek (Korthagen 2004) *minden szintjén* fellelhetőek affektív, érzelmi színezetű, az *attitűdökre emlékeztető* elemek, mely mozzanatok a szintén attitűdökre épülő mentor – gyakornoki segítő *kapcsolatban* megnyilvánulva, egyrészt feltárják a mentornak a pszichikus képződmények különböző szintjén létező viszonyulásait, másrészt, e viszonyulásokon keresztül, hatással lehetnek a gyakornok szakmai személyisége pszichikus képződményeinek megfelelő szintjeire is.

A ***személyközpontú megközelítés*** mellett a ***pozitív pszichológia*** is kiemeli a biztonságérzetet nyújtó, pozitív érzelmeket közvetítő nevelés fontosságát. Ahogyan a gyermek, úgy a gyakornok is átélheti ennek segítségével a környezete felett fokozatosan kialakuló uralmat, képességei fejlődhetnek, tevékenysége önjutalmazóvá válhat. A környezet elvárásainak és a személyes céloknak az összekapcsolása ad értelmet a tanulásnak, és teszi azt önszabályozóvá. A tanuláshoz kapcsolódó szocioemocionális célok esetében a társakkal való kapcsolat szerepe is megjelenik (Falus 2003), mely a gyakornokok beilleszkedésének egyik fontos eleme. Az önszabályozást előidéző folyamatok elősegítésében az aktív, konstruktív hozzáállás, a kontrollképesség, az elérendő cél és a különböző, a tanulási folyamat menetét meghatározó kritériumok vagy standardok, továbbá az egyén, a kontextus és az elért eredmények között az ún. közvetítők (mediators) kapnak jelentős szerepet (Molnár 2002). Ebben az értelemben a gyakornok munkáját önszabályozó és önjutalmazó tanulásként is felfoghatjuk, amelyben a közvetítő szerepét a mentor töltheti be, aki így válhat a beavatást végző személlyé is (Mészáros 2007; Eliade 1999; 2002; Mészáros 2014).

A kapcsolati elemek jelentősége a személyközpontú pedagógia, a pozitív pszichológia vizsgálati eredményei mellett más kutatók munkáiban is megjelent. Fűzi Beatrix is a tanári minőséget meghatározó elemek egyikeként említi az érzelmi-kapcsolati komponenseket. Ezeket az elemeket a diákokhoz és a tanári tevékenységhez való viszonyulásban határozza meg.

A tanár minőség összetevői Fűzi gondolatmenetében a tanár eredményessége, tanulók közötti elfogadottsága, valamint a diákok tanórai közérzete (Fűzi 2015a). Suplicz Sándor a jó tanári mivolt egyik alkotóelemének tartja a kapcsolatban megvalósuló pozitív érzelmi elfogadást (Suplicz 2012). Suplicz és Fűzi szerint a tanári sikeresség egyik fontos összetevője a hitelesség, mely a szerzők szerint a tudatos és tudattalan elemek harmonizációjával jellemezhető (Suplicz–Fűzi 2013). Buda Béla, illetve Schulz von Thun a hitelességet a verbális kommunikáció tartalmai és a nonverbális kommunikáció által közvetített jelzések azonosságával jellemzi (Buda 2000; Schulz von Thun 2012). A humanisztikus szemlélet oldaláról már ismertetett kongruencia fogalma más szerzőknél azt jelenti, hogy a tanár számára mind a tanuló érzés- és viszonyulásmódja, mind saját érzései átélhetővé, érthetővé válnak (Bugán 1996). A harmonizáció ebben a viszonyrendszerben valójában megfelelhet az ***autenticitás*** – az adott pillanatban az énnel adekvát magatartás (Schulz von Thun 2012) – és a ***kongruencia*** – a belső lelkiállapot és a kifelé mutatott viselkedés közötti összhang – fogalmainak. A koherens viselkedésben továbbá megvalósul a célok, értékek összhangja, hűség az egyén létezésének alapvető törekvéseihez (Schulz von Thun 2012). A koherencia érzetében

- a szituáció egészének igazsága,
- a személy saját lelkiállapota és céljai mellett
- a kapcsolat jellege (a szerepviszony),
- a címzett lelkiállapota és
- a helyzet követelményeinek összhangja jelenik meg (Schulz von Thun 2012, 136).

A ***koherens beállítódás***, attitűd igen fontos eleme tehát a célok és értékek világossága és az egyén törekvéseinek összhangja. Ez megfelelhet a szakmai személyiség pszichikus képződményeinek hagymahéj-modelljében (Korthagen 2004) a *belső* magban, a (szakmai) *önazonosság és küldetés* szintjén és a külső, a *viselkedéses* szinteken zajló folyamatok összhangjának. A tanári (mentori) sikeresség alapja az előbbi gondolatmenet *szerint a pozitív érzelmi viszonyulás, az elfogadás, a hitelesség és az ezeket összerendező koherens magatartás*, melynek egyik fontos komponense a kapcsolati elemek szintjén a szerepviszonyban valósul meg, és amely szükségszerű megjelenése a mentor működésében a nézetek, hitek és értékek attitűdökkel való viszonyának tisztázottsága és kongruenciája.

A mentori szerep betöltése során az előbbiekben leírt ***összerendezettség*** hozzájárulhat a közös munka során a flow-élmény megéléséhez

is (Csíkszentmihályi 2001), befolyással lehet a gyakornok szakmai, személyes és szociális szinteken zajló beilleszkedésére pedagógusi szerepébe, és a reflektív gyakorlat révén biztosíthatja az átjárást a szakmai személyiség hagymahéjként egymásba illeszkedő pszichikus képződményei között. Korthagennél a szakmai személyiséget leíró pszichikus képződmények szintjeinek koherenciája ideális esetben a környezettel is illeszkedik (Korthagen 2004). A mentor így koherens magatartásával *szerepmodellé* (Fűzi 2015a), *referenciaszemállyé*, *jelentős másikká* (Mead 1967; Korthagen 2004; Hoekstra–Korthagen 2011), és mint közvetítő (mediátor), *beavatást végző személlyé* válhat (Mészáros 2007; Eliade 1999; 2002; Mészáros 2014). A koherens attitűd autentikus és kongruens. Ez lehet a tanár, a pedagógus, illetve a mentor sikeres magatartásának, lelkiállapotának olyan jellemző vonása, mely a szakma gyakorlásában, és különösen a mentor-gyakornok viszonyban a hivatás, a szakmai közösség és a gyakornok irányában mutatkozik meg, valamint a (szakmai) személyiség pszichikus képződményeinek szintjeit köti össze egymással, az elhivatottságtól a cselekvés szintjéig, a környezettel való viszonyig és fordítva.

A gyakornok-lét átmeneti szakaszában a sikeres megküzdés egyik forrása az interperszonális-kapcsolati elem, mely kialakulását, mint fentebb már utaltunk rá, akár annak a tudata is segítheti, hogy létezik és elérhető a támogatás (Antonovsky 1979; Langeland et al. 2007). A megküzdés, az én-identitás, önértékelés erőforrásaként a személy tanulását szolgáló öt elem között Antonovsky az *önreflexiót* is említi (Antonovsky 1991; Langeland et al. 2007), mely a gyakornok és a mentor munkájának is egyik legfontosabb eleme.

Ibarra az önkéntes életpálya – váltás kontextusában magyarázza az identitás tranzicióját, átmenetét. Az egyszerű karrier – váltással szemben azt ugyanis a szerző többnek: *egy másik identitás integrálásának* tekinti. Ibarra gondolatmenete így megerősíti a jelentős mások, a mentor korábban tárgyalt szerepét is. A mentori tevékenységet Ibarra ugyanis egy szerepviselkedés kiegészítő elemeként, fontos, a szakmai identitást érlelő alkotóelemnek tekinti. A fejlődés egyik módja nézete szerint a szerepmodellekkel, például a mentorral való azonosulás (Ibarra 2007; Fűzi 2015a).

A kompetenciákkal összefüggésben Falus Iván arra is utalt, hogy az attitűdök fogalomkörben az attitude (viszonyulás, hozzáállás) megnevezés mellett a disposition (hajlam, irányultság), commitment (*elköteleződés*, odaadás) fogalmakat is használják (Falus 2009b). Ez egyrészt az irányultságot, a viszonyulást – a pályaválasztás fontos elemeit – teszi emocionáli-

san is hangsúlyossá, másrészt ismét a 8. pedagóguskompetenciában külön is megjelenő *elköteleződés* (ott ugyan csak a szakmai fejlődésért) fogalmát emeli ki, és így a pályakezdés, a gyakornoki időszak, valamint a pályán maradás jelentős összetevőjeként nyomatékosítja a szintén *érzelmi jellegű* elem, az elköteleződés fogalmát.

A pedagógusidentitás formálódása mellett a pályavitel szempontjából is fontos tényező a pedagógusok – mint láttuk, érzelmi színezetű – elköteleződése választott hivatásuk mellett. A Tímár Éva által 2006-ban, 621 pedagógus bevonásával végzett nevelőtestületi klímamérés alapfeltételezései szerint „a kiegyensúlyozott, mentálisan egészséges felnőttre harmonikus interperszonális kapcsolatok, eredményekre vezető, autonómiára, kompetenciára és aktivitásra épülő tárgyi tevékenység, valamint önértékelésen, lelkiismereten, felelősségen nyugvó normatartó magatartás jellemző" (Tímár 2006, 12).

A pszichoszociális fejlődéselmélet az életkor normatív krízisséhez kapcsolódva, a szakértelem kialakulásának szakaszelméletei a gyakorlathoz és a tapasztalatokhoz kötötten, a pályaszocializáció a hivatásra való megérésen, alkalmassá tevésben, az érlelő segítésben (Bagdy 1996b), a hagymahéj-elméletek pedig a héjak közötti mozgásban ugyanazon jelenséget, a pályakezdő pedagógusok (szakmai) identitásának változását az átmenetben leíró, egymást kiegészítő magyarázataként is felfoghatóak. Ebben a keretben válik értelmezhetővé az a tapasztalat is, hogy a kutatás alapjául szolgáló mentor-gyakornok pilotprogramban nyújtott mentori támogatás révén nem várt módon fejlődött a pedagóguskompetenciák közül a gyakornokok 8. kompetenciája[5].

A múlt század nyolcvanas-kilencvenes éveitől a tanári kompetenciák alakítása mellett hasonlóan fontossá vált maga a pályavitelt folytató, gyakorló *személy* is. A kompetenciák leírásának árnyaltabbá válásával ugyanakkor megjelentek a tudás, a képességek mellett a gyakorlásukhoz szükséges előfeltételek, a diszpozíciók is (Falus 2005), amely szintén a fentebb említett kétféle tanárképzési modell összeegyeztethetőségét támasztja alá. Meijer, Korthagen és Vasalos (2009) is a kompetencia-alapú és a humanisztikus tanárképzési modell, a személyes és a szakmai oldal összeegyeztethetőségét hangsúlyozták. A jelenlét (presence) szerepének kiemelését és a core reflection (mag-reflexió) fogalmának használatát a szupervíziós

[5] Lásd: Sallai Éva (2015, szerk.): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése.* Oktatási Hivatal, Budapest, 2015.

gyakorlatban, direktív és non-direktív eljárások révén támogatták. A magkompetenciákra (a nézetekre, a küldetésre) való reflektálás Korthagen szerint a pozitív pszichológiának a ***személyes fejlődésbe vetett meggyőződésével*** mutat rokonságot (Korthagen 2004). Utóbb Hoekstra és Korthagen (2011) a szisztematikusan támogatott pedagógus-tanulás mellett érvelve azt is hangsúlyozták, hogy a nézetek módosításának szándéka mellett a tanárok professzionális fejlődésének támogatásában külön figyelmet érdemes fordítani az ***identitás***, az ***önismeret*** és a ***párbeszéd*** szerepére.

A tanítást tudáskonstruálásnak tekintő konstruktivista paradigmaváltás már a tanár facilitátor – szerepére fókuszál, így a pedagógus *szakmai identitása*, a „*Ki vagyok én mint tanár*?" kérdés is a figyelem középpontjába került. (Emlékezzünk, a humanisztikus pedagógiai paradigma vezette be a múlt század utolsó harmadában a tanár mint emberi lény, így a tanítás során a személyes elem kutatásának jelentőségét.)

Az identitás kidolgozása, újraszervezése döntéseket, folyamatos ***önreflexiót*** tesz szükségszerűvé. Az identitás megóvása e folyamat során, a sérülés elkerülése rendkívül fontos, ugyanis a kudarcok az önértékelés károsodásához vezethetnek (Pataki 2001, In. Köcséné 2009). Tekintettel azonban a szakmai személyiség szerveződésének szintjeire, az identitás elemei, mint láthattuk, a viselkedésben, a cselekedetekben is megnyilvánulnak. Ez az elgondolás a tanítás alapvető vonásává teszi az énképet, amely így a tanítás és a tanítás tanulásának lényeges eleme lesz (Tusin 1999; Korthagen 2004). Vagyis, e gondolatmenet szerint, ***minél többet tudnak a pedagógusok önmagukról, annál hajlamosabbak szem előtt tartani személyes döntéseikben azt, hogy hogyan taníthatnának jobban*** (Hamacek 1999; Korthagen 2004; Hoekstra – Korthagen 2011). Ehelyütt érdemes Kelchtermans és Ballett (2002) azon gondolatára is utalni, hogy az identitás megszilárdításában a jelentős másik személyek visszajelzéseinek is szerepe van, azaz a mentorok kísérő munkája a pedagógusok önismereti folyamatában támogató szerepet tölthet be.

A szakmai személyiség pszichikus képződményeinek szintjeiről szólva jegyzi meg Korthagen, hogy „A szintek kölcsönhatása ad alapot azt feltételeznünk, hogy az egyik szinten megadott célok teljesítése hozzájárul a többi szint szükséges változásához is, illetve, hogy egy adott szinten, a kompetenciák szintjén regisztrálható eredmény mögött a mélyebb szintek változása is meghúzódik" (Korthagen 2004; Falus 2004b, 368). Tekintetbe véve, hogy a „Ki a jó tanár?" kérdésre nem lehet csak az egyik vagy a másik szint kiválóságával válaszolni, Korthagen már 2004-ben kiemelte, hogy az

egyes szintek tudatosítása a lehetséges fejlődési területek azonosításában segíthet. Ugyanakkor a szintek közötti összhangot nevezi a szerző Shawra utalva (1975) kongruenciának, modelljét pedig a jó tanárságot a szintek harmóniájával meghatározó *integratív modellnek* tekinti (Korthagen 2004; Korthagen–Vasalos 2005; Hoekstra–Korthagen 2011). (Emlékezzünk itt az attitűdök, az érzelmek és az elköteleződés gondolataival kapcsolatban a kongruencia és a koherencia fogalmaira a pedagógus munkájában, Bugán (1996), Rogers (2004), Schulz von Thun (2012) hivatkozott gondolataira).

A mentorálás modelljei – számos más megfontolás mellett – egyrészt áttekinthetőek a humanisztikus, a kognitív, vagy a kritikai konstruktivista *szemlélet szerint* (Wang–Odell 2002; European Commission–Handbook 2010). Ezek – a különböző megközelítések tanulásról alkotott képének megfelelően – más célokat, szerepeket, kívánalmakat és képzéseket rendelnek a mentori feladatokhoz. A humanisztikus megközelítés a kezdők személyes szinten megjelenő kihívásaira fókuszál, a kognitív szemlélet az iskolai kultúrába illeszkedést, a szükséges technikák és készségek fejlesztését preferálja, a konstruktivista elmélet a tanítás során, így a kezdő tanárok támogatásában is a kollaboratív kutatásokban való egyenlő részvétel döntő szerepét hangsúlyozza. Gold szerint egyrészről a személyes támogatás, az önértékelés fejlesztése során zajlik a gyakornokok tanulása, másrészt a mentor kulcsszereplője a kezdők készségei fejlesztésének is (Gold 1996; European Commission – Handbook 2010).

Orland-Barak és Klein (2005) a mentori feladatok három további megközelítését mutatja be (European Commission – Handbook 2010), így a terapeuta-jellegű, a kognitív és a reflektív szemléletű gyakorlatot. A terapeuta-jellegű megközelítés a személyes növekedést, a kezdő tanárok tapasztalatainak megértését állítja középpontjába, a kognitív módszer a viselkedés reprodukálását, ezért a mentor instruáló szerepét hangsúlyozza, míg a reflektív megközelítés egy inter-szubjektív eljárásnak tekinthető, melyben több szinten zajlik a párbeszéd és a fejlődés facilitálása. Stokking és munkatársai (2003) szerint a szakmába és az intézményi közösségekbe való illeszkedés szocializációs folyamata áll a bevezető szakasz középpontjában (European Commission – Handbook 2010). Erre a folyamatra a tapasztaltabb tanár viselkedése, véleménye és attitűdjei vannak hatással, így a mentor híd-szerepet tölt be a szervezet és az egyén között.

Van Kessel (2006), Lord és munkatársai szerint (2008) a mentorálásban a kapcsolati elemre helyezte a hangsúlyt. A szerzők szerint, mivel a tevékenység a partnerek jól-létét is magában foglalja, az egyén

iránti mélyebb és szélesebb elköteleződés jellemzi, mint a coach-csal való viszonyt. Parsloe (1992), Simkins és munkatársai (2006) a mentorálás más vonását: támogatási és önszabályozó jellegét hangsúlyozták. Ennek során az egyén, annak érdekében, hogy maximalizálja a lehetőségeit, és hogy azzá váljon, aki lenni szeretne, saját tanulási folyamatát irányítja, továbbá fejleszti készségeit és optimalizálja teljesítményét (Lord et al. 2008).

Renshaw (2008) olyan fejlődési folyamatként értelmezi a mentorálást, amely a tudásmegosztást és az egyén fejlődését segíti elő, ezért az eljárás a coaching, a facilitálás és a tanácsadás (counselling) elemeit is magában foglalja. A szerző egy tágabb, szociális, kulturális és nevelési-oktatási kontextusba helyezi a mentorálást, így értelmezésében az egy hosszabb távú, olyan kapcsolatot feltételez, amelyben a szakmai mellett hangsúlyos elem a személyes fejlődés is. A fejlődést támogató reflektív kérdések Dilts és Korthagen személyiségelméletének elemeit idézik fel: Miért teszem azt, amit csinálok? Hogyan érzékelem az identitásomat? Mindez hogyan hat a szakmai életemre és munkámra? Merre tartok? Mi határozza meg hosszú távú céljaimat? (Renshaw 2008; Lord et al. 2008, 11).

Hobson és Sharp (2005) – kollégák közti kapcsolatról lévén szó – a mentorálás informális jellegét hangsúlyozzák, így arra szerintük a tanácsadás, a véleménycsere és a támogatás jellemző. Hobson, Ashby, Malderez és Tomlinson (2009) nemzetközi kutatás alapján vették számba a sikeres mentoráláshoz szükséges feltételeket és korlátokat, és ennek alapján fogalmaztak meg következtetéseket. Értelmezésükben a mentorálás kétszemélyes (diádikus) kapcsolat, mely abból a célból jön létre egy tapasztaltabb és egy kevésbé tapasztalt kolléga között, hogy elősegítse a mentorált szakértelmének fejlődését és bevezesse őt a szakma (a tanítás) kultúrájába, valamint a helyi (az iskolai) kontextusba (Hobson et al. 2009). A mentorálás területeinek ez a felosztása a már ismertetett hármas tagolódására, a személyes, a szakmai és az intézményi támogatás területeire emlékeztet, mely Túri (1996) és Eisenschmidt (2006; 2008) munkáiban, valamint az Európai Bizottság Kézikönyvében ajánlásként is megjelent (European Commission – Handbook 2010).

Hobson és munkatársai (2009) értelmezésében a mentorálás számos céllal, stratégiával, gyakorlattal, a mentorált szakmai fejlődésének sok szintjén, és többféle időtartamban valósulhat meg. Hobson és Malderez újabb *definíciója* szerint „A mentorálás olyan személyes kapcsolat egy viszonylag tapasztalatlan tanár (a mentorált) és egy viszonylag tapasztalt tanár (a mentor) között, amelynek célja a mentorált tanári fejlődésének és

tanulásának támogatása, valamint az iskola kultúrájába és a tanári szakmába történő integrálása és elfogadtatása" (Hobson–Malderez 2013, 90., Major–Veszelszki 2015, 54).

A mentor-szerep különböző *modelleknek* megfelelő értelmezése a módszerek megválasztását, a gyakornokokkal kialakított kapcsolat jellegét befolyásolja, és ezen keresztül a mentori és a gyakornoki elköteleződésre hat (Lord et al. 2008). A fentiek alapján a mentor támogató, inspiráló, biztonságot nyújtó szerepe a nondirektív stílus – vagy inkább szemléletmód – alkalmazásával realizálódhat. Számos feladatának a mentor mind a mestertanári mivolt, az oktatói szerep, vagy a szponzori szerepfelfogás mentén eleget tehet. A kompetenciamodell megvalósításával a kompetencia alapú minősítésre készíthet fel, a reflektív gyakorlat segítségével, kritikus-barát (Simon 2011) szerepéből támogathatja a gyakornokokat, miközben akkulturalizációs feladatának is eleget tehet. A modellek egyes vonásai tehát együttesen, az azt közvetítő stílus megválasztása és gyakorlása mentén, a mentorok feladataihoz igazítva is megjelenhetnek a mentor működésében.

A mentori munka a *szereplők viszonya* szerint nemcsak egyének, hanem csoportok között, azonos szerepben, társak részvételével, újoncok és szakértők viszonyában, azonos és különböző szektorok képviselői között is megvalósulhat. Az újonc-szakértő viszonyban zajló mentorálás során a szektorok azonosak, a programok pedig akkor sikeresebbek, ha illeszkednek a tágabb, intézményi kontextusba is. A mentorálás hatékonyságának egyik legfontosabb összetevője a szerzők szerint is a kapcsolati elem, mely során megvalósul a reflektív gyakorlat támogatása és a kölcsönös, együttműködő tanulási viszony fejlesztése. A mentor-gyakornok viszonyban az érzelmi-pszichológiai támogatás is megjelenik, melyben a mentorált elfogadottnak, elismertnek és beavatottnak érezheti magát, valamint számára elegendő időt és autonómiát kap (Hobson et al. 2009).

A mentorálás továbbá a mentoráltakat, a mentorokat és az intézményeket érő *hatások* mentén is megközelíthető. Kutatások, beszámolók a *mentoráltakkal* kapcsolatban a reflektív készségek fejlődéséről, a gondolkodás világosságáról, a magabiztosság és a pszichológiai jól-lét növekedéséről, jobb problémamegoldó készségről (döntéshozatal, kreativitás), a szakmai készségek és tudás mélyüléséről, a gyakorlat megosztásáról, jobb kommunikációról és a kapcsolatok fejlődéséről számoltak be.

További elemzési szempont lehet a *mentor-mentorált kapcsolat*. Ez jó esetben a tapasztalatok növekedésével és a szakértelem mélyülésével,

az eltelt idő során dinamikusan fejlődik (Hobson – Sharp 2005). A kezdő tanárok számára is hátrányt jelenhet, ha a mentorral való kapcsolatuk nem kielégítő, esetleg bántalmazó (Maguire 2001; Hobson et al. 2009), ha magas követelményeket állít a kezdők elé a mentor, és nem hagy számukra elég autonómiát, vagy lehetőséget az innovációkra, a saját tanulási utak bejárására. Ezért optimális, ha a mentor-mentorált párok önkéntesen alakulhatnak, szerencsés, ha a mentor modellként is működik a gyakornok számára, és jó, ha megszüntethető a kapcsolat, amennyiben az valamilyen oknál fogva nem működik. Célszerű a mentor-gyakornok párok összeállításában a mentor erősségei és határai mentén döntést hozni. Tudniillik nem minden jó tanár egyben jó mentor is, és nem lehet minden gyakornok számára megfelelő a mentora (Hobson – Sharp 2005; TISSNTE, 2006–2009; Kotschy 2009b; Kotschy 2012a).

A Bagdy Emőke és munkacsoportja által 1996-ban publikált pályaszocializációs kutatások beszámolója szerint a tantestületen belül is ki kell alakulnia *megbízható és teherbíró kapcsolatok*nak, és ezekre a pályakezdőknek különösen nagy szüksége van (Bagdy 1996; Suplicz 2015). A jelentős másik személyek azáltal válnak különösen fontossá, központi szerepűvé a pályakezdők életében, hogy értékelő visszajelzéseikkel, megerősítésükkel méltányolják a pályakezdők részéről kompetenciáik bemutatásába fektetett energiáit, és ennek révén elősegítik a kezdők integritásának, a környezet által elismert identitásuk megszilárdítását (Kelchtermans – Ballet 2002). A szupevízorral vagy a mentorral folytatott támogató párbeszédek így képesek befolyásolni a tanár szakmai identitásának alakulását, különösen az átmenetek, például a tanulói létből a szakmai létbe való átmenet időszakában.

A mentorok képesek és alkalmasak is lehetnek a gyakornokokat ***a szakmai identitás formálásában*** kísérni, mely során – mint pályaszocializációs folyamat során – Túri (1996) szerint a pedagógus személyiségén, önmagán keresztül vezet az út. A fejlesztő folyamatban e gondolatmenet szerint a *szakmai és a személyes identitás* kerül a fókuszba, és az ezt támogató, a biztonságos kapcsolatot előtérbe helyező mentori szerepfelfogás.

Kutatási eredmények

A reflektív naplók elemzése alapján láthatóvá vált, hogy a mentorral való kapcsolat a gyakornokok szakmai identitásmódosulása során megtartó erejű. A viszony személyessége és intenzitása az átsegítés mozzanatával, a koherenciaérzet megteremtésével támogathatja az átmenet krízise során a gyakornokokat.

Az intézményi beilleszkedéssel, a szakmai közösségekbe, a foglalkozási csoportokba való integrációval, valamint a nevelési folyamat más résztvevőivel kialakult kapcsolatok révén tovább támogatható a gyakornoki identitásmódosulás folyamata. Az egyén az integrációval elhelyezkedik létezése társadalmi terében (Révész 2007), életfeladatainak ezen a szinten eleget tesz. A foglalkozási csoporthoz, a szakmai szerephez tartozás, valamint a felnőtt identitás elnyerése az önértékelésre is hatással van.

A kutatás eredményei egyértelművé tették a mentorral való kapcsolat, a kapcsolatban levés jelentőségét, mivel a vizsgálatban rögzített mentori attitűdök között az *alapvető emberi szükségletek*, az „*emberi információs és kapcsolati cserefolyamatok*" (Buda 2000, 179.) attribútumai kivétel nélkül megjelentek. Ezek a következők:

- a kommunikáció (a másik emberrel való kölcsönhatás, a másik embertől származó visszajelzés),
- a figyelem,
- a megértés,
- az empátia,
- az elfogadás,
- a megerősítés,
- az érzelmi odafordulás (baráti kapcsolatok kialakulása),
- az elismerés,
- a motiválás,
- a biztonság,
- a segítség,
- a szeretet (az ismerős kapcsolatokból barátságot formál) és
- a közösségekhez tartozás (Buda 2000).

Úgy látszik, hogy a mentorok azokkal az attitűdökkel voltak képesek jelen lenni a gyakornokok támogatása során, amelyek az alapvető emberi szükségletek – ezek az anyagi javak, társadalmi presztízs, szabadidő-eltöltés, lakás, étkezés, szexuális kielégülés szükségletei – közül *a **szimbolikus természetű pszichológiai, interperszonális szükségletek*** (Buda 2012) kielégítésével ***az énkép megerősítéséhez, az én-azonosság, az identitás fejlődéséhez szükséges visszacsatolásokat nyújtják***, de megteremtik azt a biztonságot is, amely *általában* a krízissel járó fejlődésnek –, de az emberi kapcsolatok fenntartásának és fejlődésének is – egyik lényeges feltétele. A jelenség azt az észrevételt is igazolja, hogy a formális, szakmai kapcsolatokon belül is igen fontos a személyes elem, mely „***a kölcsönös fejlődés közege***" (Buda 2012). Az identitáskrízis során különösen fontosak a köl-

csönös fejlődés közegét megteremtő attitűdök, hiszen általuk biztosítható a koherenciaérzés az átmenetben.

A kapcsolat a mentorral a gyakornokok szakmai és normatív identitásmódosulása során megtartó erejűnek bizonyult. A viszony személyessége és intenzitása az átsegítés mozzanatával, a koherencia-érzet megteremtésével az átmenetben zajló identitásmódosulás folyamatában, hatékonyan támogatja a gyakornokokat.

A gyakornokok hivatástudatának alakulását leginkább a szakmai tevékenységek során elért, az önbecsülést erősítő sikerek, a mentori kísérés, a kapcsolat működtetése támogatja, de a mentor modellé válásával tovább erősödik a gyakornokok hivatástudata. Így megvalósulhat a szakmai tevékenység és a személyiség összekapcsolódása, mely jelentősen elősegíti a gyakornokok szakmai identitás-módosulását

A hipotézisek igazolása során az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gyakornokok számára azok a megnyilatkozások, amelyek segítségével a mentor megteremtette az én-azonosság, az identitás fejlődéséhez szükséges környezetet, képesek voltak e kapcsolati elem, a szociális megerősítés révén az átmenet krízisében a koherenciaérzés biztonságát nyújtani azzal, hogy a támogatás szükség szerint elérhető (Antonovsky 1979; Langeland et al. 2007). Az emberi interakciókban megmutatkozó attitűdöket, kapcsolati elemeket különösen a gyakornokok találták fontosnak, reflektív naplóikban ezek említése nagyobb számban jelent meg, mint a mentori reflektív naplókban.

Ezek az attitűdök, kapcsolati elemek láthatóan megteremtik a biztonságot a változás elbizonytalanító hatása során, mely a koherenciaérzet feltétele, és így lehetővé teszik az identitás fejlődését, de segítenek létrehozni a kölcsönös fejlődés közegét is. Ugyanakkor kielégítik azokat az *interperszonális emberi szükségleteket* is, melyek a személyes kapcsolatok iránti fokozott igény teljesítésével általában is megfelelnek a saját identitással kapcsolatos jelképes emberi szükségleteknek (Buda 2012). Másképp, és némiképp leegyszerűsítően fogalmazva: a szociális megerősítések – az eredetileg másodlagos megerősítő ingerek – mint alapvető emberi szükségletek (Csépe et al. 2007) tudatos alkalmazása segíthet megteremteni azt a miliőt, amelyben – ugyanezekkel az attitűdökkel, megerősítésekkel – *olyan alapvető emberi, szimbolikus természetű pszichológiai, interperszonális szükségletek elégülnek ki, amely révén létrejöhet az átmenet bizonytalanságában a koherenciaérzethez szükséges biztonság, végső soron az identitás alakulását támogató közeg*. A megerősítések, az alapvető emberi interper-

szonális szükségletek mentori kielégítése hozza létre azt a tapasztalatot, hogy van támogatás, és azzal, hogy kapcsolatban van mentor és gyakornok, a támogatás ebben a kapcsolatban – szükség esetén – biztonsággal elérhető. Az elfogadás és az elismerés légköre teszi ugyanis lehetővé a fejlődést, a tapasztalatokra való nyitottságot, az erőforrások, az értékelő folyamatok működtetését, amely az énkép szerves része (Mearns – Thorne 2011)[6].

A hitelesen közvetített mentori attitűdök, a mentori támogatás során pozitívan átélhető tanulási folyamatok, valamint a mentori kompetenciák *közvetítő közege* ennek a gondolatmenetnek következő eleme. A szintén attitűdökkel átszőtt mentor-gyakornoki kapcsolat, maga *a kapcsolatban levés* az az elem, melynek jelentőségét az identitás, így a gyakornoki identitás formálódásában mind a személyközpontú pedagógia, mind a pozitív pszichológia kiemelten hangsúlyozza. A ***támogatás környezete***, a szorongásmentes miliő, az elfogadást biztosító személyes kapcsolat az (Rogers 2004; 2007), amelyet a pozitív mentori attitűdök és a kongruens mentori magatartás alakít ki és tart fent. A pozitív kapcsolati elemeket működtető mentori attitűdök ugyanis eszközül is szolgálhatnak mások, a gyakornokok szakmai személyisége megfelelő szintjeinek formálásához is a mentorok saját (tisztázott) viszonyulásai, meggyőződései, értékei, végső soron kongruens magatartása révén.

A kutatás befejezésekor észszerűnek tűnt a mentor kompetenciák megfogalmazásához egy elvárás-lista összeállítása a támogatási területek, valamint a mentori kompetenciák attitűd komponensei szerinti megközelítésben. Előbbiek alapján az az elég jó mentor, aki

1. a szakma kiváló képviselőjeként képes a kompetenciamodell, az oktatói szerep betöltésére,
2. megfelelő önismerettel rendelkezik, empatikus, elfogadó, hiteles, támogató és kongruens magatartású, ezért a gyakornokot a vele való szakmai és személyes kapcsolat révén normatív és identitáskrízisében, a változás során a mentori támogatás egyes területein tudja segíteni; tud, képes és szeret *emberi kapcsolatban lenni*: nem tart a közelségtől, de fontosnak tartja és képes a határok tartására. Végső soron

[6] Az elfogadás légkörének megteremtése mint a fejlődés feltétele nem új fogalom a pedagógiában (lásd pl.: Falus 2003, In. Falus (szerk.); Bartha, Gaskó, Golnhofer és Hegedűs 2011). Ehelyütt mint az identitás fejlődéséhez szükséges támogató közeg egyik eleme, a személyes kapcsolatban levés megtartó erejének attitűdje, valamit a tapasztalatok alapján megfogalmazott és tanulható más segítő attitűdök tették szükségessé újrahangsúlyozását.

képes az alapvető interperszonális szükségleteket kielégítő attitűdök működtetésére a gyakornoki identitásmódosulás során[7],

3. a gyakornok intézményi kapcsolatainak kiépítésében be tudja tölteni a híd-szerepet, a beavatást végző személy szerepét azzal, hogy konstruktívan működteti intézményi kapcsolatait, tisztázott az intézménynyel, és általánosságban a hatalommal való viszonya (a saját, olykor hatalmi szerepeiben és a feljebbvalókkal való kapcsolatában);
4. reflektív módon működteti mentori kompetenciáit a támogatás egyes területein, önreflektív módon mélyíti önismeretét, és vesz részt szakmaiságának, kapcsolatainak fejlesztésében, valamint e szemlélet és gyakorlat alkalmazásával a gyakornok reflektív működésének is támogatójává tud válni;
5. érett és hiteles személyiség: feltárta, és ezért ismeri a tevékenységéhez, a pedagógusi és a mentori szerephez fűződő viszonyát, attitűdjeit, valamint tisztában van pedagógiai nézeteivel és szakmai identitásával, továbbá elköteleződése nyomán mintává, modellé, jelentős másik személlyé tud válni, szilárd, de kellően rugalmas önazonossággal rendelkezik (Fodor–Tomcsányi 1995, 11);
6. ha szükséges, az akkulturalizáció[8] támogatója is,
7. valamint képes különbséget tenni aközött, hogy az adott területen való támogatás mentori kompetenciáinak mely domináns eleme működtetését kívánja éppen.

A következtetések szerint a mentori kompetenciák attitűdelemei, és az ezek révén működtetett támogató kapcsolat a gyakornokokkal kulcsszerepet tölthet be a gyakornokok környezettel való viszonyának, szakmai működésének, kompetenciáinak, nézeteinek, szakmai önazonosságának, szakmai identitásának, elköteleződésének formálódásában. A pozitív kapcsolat elemeként funkcionáló mentori attitűdök a pszichikus képződményeken keresztül hatva, a gyakornokok identitásváltozása során és (ettől nem függetlenül) a pályán maradásukban különös jelentőséggel bírnak.

[7] Az egyes mentor modellek során a fejlesztő programban alkalmazott és érzékelt alapvető interperszonális szükségleteket kielégítő attitűdöket az 1. sz melléklet ábrája tartalmazza (dőlt betűvel a gyakornokok tapasztalatai láthatóak)

[8] „Az akkulturalizáció arra a jelenségre vonatkozik, amikor különböző kultúrákból származó egyének csoportjai folyamatos és elsődleges kapcsolatba kerülnek egymással, és amelynek eredményeképpen az egyik vagy mindkét csoport eredeti kulturális patternjében változások következnek be" (Herskovits, Linton, Redfield (1936), Berry (1990), In. Ritoók (1997, szerk., 25.)

Hivatkozott irodalom

Arnett, J.J. (2000): Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist,* 55. pp.469–480.

Babbie, E. (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Budapest, Balassi Könyvkiadó.

Bagdy E. (1996a): Hivatás és személyiség. In Bagdy E. (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*, Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. pp. 34–42.

Bagdy E. (1996b): A hivatásra nevelés. Pályaszocializáció a pedagógusképzésben, in Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai,* KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen. pp. 42–55.

Beijaard, D.–Meijer, P.C.–Verloop, N. (2004): Reconsidering research on teachers' professional indentity, *Teaching and Teacher Education,* 20. pp.107–128.

Berliner, D. C. (2000): A personal response to those who bash teacher education, *Journal of Teacher Education,* No. 5. pp. 349–368.

Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés,* 3. 2. pp. 71–91. http://5mp.eu/fajlok2/mrazik/berliner_www.5mp.eu_.pdf (Letöltés: 2015. 03. 23.)

Buda B. (2000): Mentálhigiéné. A lelki egészség társadalmi munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei, Tanulmánygyűjtemény, Budapest, Animula Kiadó.

Buda B. (2012): *Empátia. A beleélés lélektana*. Budapest, Károli Gáspár Református egyetem – L'Harmattan.

Bugán A. (1996): Pedagógia, pszichológia és társadalom. In. Bagdy E. (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*, Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. pp. 11–34.

Csépe V.–Győri M.–Ragó A. (szerk. 2007): *Általános pszichológia.* Budapest, Osiris Kiadó.

Csíkszentmihályi M. (2001): FLOW *Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

Darland, D. D.–Edelfelt, Roy A. (1966): Introduction, in The real world of beginning teacher. *Report of NCTEPS Conference*, June 22–25, 1965, New York. pp. 7–9.

Dilts, Robert B. (2014): *A Brief History of Logical Levels*. http://www.nlpu.com/Articles/LevelsSummary.htm (Letöltés: 2016. 04. 19.)

Dömsödy A. (2010): Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása, mentorálása. Szemletanulmány a 2005–2009 közötti magyar szakirodalom alapján. In. M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* II. kötet. pp. 29–45.

Dudás M. (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Számítógépes program, Pécs, Pécsi Tudományegyetem.

Dudás M. (2013): Szakmai önismeret és önreflexió a pedagógiai munkában. Pécs, Pécsi tudományegyetem BTK Pedagógus Szakvizsga, szeptember. pp. 1–40.

Eisenschmidt, E. (2006): Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. *Dissertations on Social Sciences*, 25, Tallinn, Tallinn University Press. http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/e_eisenschmidt_vaitekiri.pdf (Letöltés: 2015. 12. 21.)

Eisenschmidt, E. (2008): *Theoretical background of induction programmes.* A paper shown on PLA, Estonia.

European Commission (2008a): *Report on Peer Learning Activity, held in Tallinn, 2008 – Policies on the Induction of new teachers"* http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_induction.pdf (Letöltés: 2015. 02. 01.)

European Commission (2008b): *ET 2010 Programmes, Cluster 'Teachers and Trainers' Report of a Peer Learning Activity,* held in Tallinn, October 26–30, 2008. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_induction.pdf (Letöltés: 2015. 04. 21.)

European Commission – Handbook (2010) – Commission Staff Working Document/– *Developing Coherent and System – wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policymakers*, Brussels, 2010. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (Letöltés: 2013. 05. 20.)

Evelein, F.–Korthagen, F.–Brekelmans, M. (2008): Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences, *Teaching and Teacher Education,* volume 24. pp. 1137–1148.

Falus I. (2001a): Gondolkodás és cselekvés a pedagógusok tevékenységében. In. Báthory István és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest, Osiris Kiadó. pp. 213–235.

Falus I. (2001b): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, *Iskolakultúra*, 11., 2. sz. pp. 21–28.

Falus I. (szerk.2003): *Didaktika,* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Falus I. (2009a): Javaslat az OKKR szintjeire és szintleírásaira (Vitaindító). *TÁMOP-4-1-3-08/1-2008-0004 – A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése*. http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/01/javaslat_falus_1_21_v3.pdf (Letöltés: 2014. 02. 23.)

Falus I. (2009b): A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása (CEDEFOP 2006), in Szegedi Eszter (szerk.): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek – Támpontok az Európai Uniós képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján,* Budapest, Tempus Közalapítvány. pp. 7–17.

Fejes J. B.–Kasik L.–Kinyó L.(2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. In. *Iskolakultúra*, 5-6. pp. 40-54. URL: http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes-Kasik-Kinyo_2009_Mentor.isk.pdf (Letöltés: 2018. 12. 29.)

Fodor L.–Tomcsányi T. (1995): Segítő kapcsolat, segítő szindróma, segítő identitás. In. Pálhegyi Ferenc (szerk.): *A személyes beszélgetés pszichológiai alapjai és technikája*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. pp. 3-30. URL: https://nfsz.munka.hu/Lapok/archivum_programok/full_tamop_222/afsz_tamop222_szakanyag/content/afsz_tamop222_szakanyag_online_tomcsanyi.pdf (Letöltés: 2019. 01. 21.)

Fűzi B. (2015a): A tanári szerepmodellben rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*, 4. pp. 38–56. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_38-56.pdf (Letöltés: 2016. 03. 10.)

Fűzi B. (2015b) : *Pedagógusok tudása és gondolkodása.* Budapest, Óbudai Egyetem.

Goleman, D. (1997).: *Érzelmi intelligencia.* Budapest, Háttér Kiadó.

Hercz M. (2007): *A pedagógusok gondolkodás a gyermek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről.* PhD-értekezés, Szeged.

Herskovits, Linton, Redfield (1936), Berry (1990). In. Kovács Alexandra és Málik Adrienn (1997): Akkulturalizáció. In. Ritoók Magda (szerk.): *A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület 1997. november 10–11. között megrendezésre kerülő konferenciájához kapcsolódva készült kötet,* 1997, 25–47.p.

Hobson, A. – Sharp, C. (2005): Head to head: a systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. School Leadership and Management*,* 25, 1. pp. 25−42.

Hobson, A. J.–Ashby, P.–Malderez, A.–Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't, *Teaching and Teacher Education,* 25/1. pp. 207–216. http://mentoringtesol.pbworks.com/f/MentoringBeginningTeachers.pdf (Letöltés: 2016. 07. 18.)

Hoekstra, A.–Korthagen, F. (2011): Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning, *Journal of Teacher Education by the American Association of Colleges for Teacher Education*. pp.76–92.

Ibarra, H. (2007): Identity Transitions: Possible Selves, Liminality and the Dynamics of Voluntary Career Change. *Faculty and Research Working Paper.* Fontainebleau, France, INSEAD. https://sites.insead.edu/facultyresearch/research/doc.cfm?did=2720 (Letöltés: 2016. 09. 15.)

Imre N. (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. In. *Pedagógusképzés*, 2., 3. sz. pp. 79–96.

Joyce, B. R. (1975): Conceptions of man and their implications for teacher education. In. K. Ryan (ed.): *Teacher Education. 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education,* Chicago, University of Chicago Press. pp. 111–145.

Kálmán O. (2013): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In. Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére,* Eger, Líceum Kiadó. pp. 81–104.

Kelchtermans G.–Ballet, K. (2002): The micropolitics of teacher induction. The narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and teacher Education,* Vol. 18., 1., pp. 105–120. http://www.paedeia.net/LinkClick.aspx?fileticket=xDMAthuiusg%3D&tabid=325 (Letöltés: 2015. 04. 23.)

Kocsis M.–Sági M. (2012): Bevezető. In. Kocsis M.–Sági M. (szerk.): *Pedagógusok a pályán.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 7–9.

Korthagen, F. A. J. (2004): In. Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education,* 1. pp. 77–98.

Korthagen, F.–Vasalos, A. (2008): 'Quality from within' as the Key to Professional Development. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association,* New York, March, pp. 1–11. http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/Quality%20from%20within%20AERA%202008.pdf (Letöltés: 2012. 02. 07.)

Kotschy B. (2009a): Új elemek a tanárképzés rendszerében. In. *Educatio*, 18., 3. pp. 371–378.

Kotschy B. (2009b): Mentorképzés, mentorképző programok. In. Szegedi Eszter (szerk.): *Oktatás és Képzés 2010. Műhelybeszélgetések.* Budapest, Tempus Közalapítvány. pp.30–32.

Kotschy B. (2012a): Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása. Interjú Kotschy Beátával. In. *Alma a fán – Fókuszban a tanárok támogatása. pp.* 40–46. http://issuu.com/tka_konyvtar/docs/alma_a_fan_2_issuu (Letöltés: 2015. 02. 26.)

Köcséné Szabó I. (2009): *A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben.* Doktori értekezés.

Langeland, E.–Wahl, A. K.–Kristoffersen, K.–Hanestad, B. R. (2007): Promoting Coping: Salutogenesis among People with Mental Health Problems. *Issues in Mental Health Nursing,* 28. pp. 275–295.

Lord, A.–Atkinson, M.–Mitchell, H. (2008): *Mentoring and Coaching for Professionals: A Study of the Research Evidence.* TDA. https://www.nfer.ac.uk/publications/MCM01/MCM01_home.cfm (Letöltés: 2016. 08. 24.)

Lortie, Dan C. (1966).: The Robinson Crusoe model, in *The real world of beginning teacher.* Report of NCTEPS Conference, June 22–25, 1965, New York City. pp. 54–67. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030616.pdf (Letöltés: 2015. 04. 14.)

McKenzie, Ph.–Santiago, P. (2005): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. OKM, 2007. Halász Gábor előszavával. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu (Letöltés: 2013. 02. 01.)

Major É.–Veszelszki Á. (szerk. 2015): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen.* Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf (Letöltés: 2016. 07. 20.)

Mearns, D.–Thorne, B. (2011): *A személyközpontú pszichoterápia és tanácsadás a gyakorlatban.* Budapest, Oriold és Társai.

Meijer, P. C.–Korthagen, F. A. J.–Vasalos, A. (2009): Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 25, 2. pp. 297–308.

Mészáros Gy. (2007): Beavatás, liminialitás és struktúra. Fazekas Mihály *Lúdas Matyi*jának újraolvasása. *Irodalomtörténeti Közlemények,* 111, 1–3. pp. 202–209.

Mészáros Gy. (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia. In.* Iskolakultúra, Veszprém, Gondolat.

Milotay N. (2004),: Az Európai Unió pedagógusképzési és továbbképzési politikája, *Educatio,* 3. sz. pp. 431–440. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/978.pdf (Letöltés: 2013. 01. 31.)

M. Nádasi M. (szerk. 2010a): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése.* I. kötet, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, pp 9–15. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12 (Letöltés: 2013. 05. 06.)

Molnár É. (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. In. *Magyar Pedagógia*, 102., 1. sz. pp. 63–79.

Nagy M. (2004): A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. In. *Educatio*, 3. pp. 375–390.

Newman, C. S. (2000): Seeds of professional development in pre-service teachers. A study of their dreams and goals. In. *International Journal of Educational Research*, 33, 2. pp 125–217.

Révész Gy. (2007): Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés erikson-i koncepciója. In. Gyöngyösiné Kiss E.–Oláh A. (szerk.): *Vázlatok a személyiségről.* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 1–20.

Rice, Keith E. (2006): *Knowing Me Knowing You. An Integrated SocioPsychology Guide to Personal Fulfilment & Better Relationships,* Trafford Publishing, Liberty Drive, Bloomington.

Rogers, C. R. (2004): *Valakivé válni. A személyiség születése.* Budapest, Edge 2000.

Rogers, C. R. (2007): *A tanulás szabadsága,.* Budapest, EDGE 2000 – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Rogers, C. R.–Freiberg, H. J. (2007): *A tanulás szabadsága*. Budapest, Edge 2000 – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Sallai É. (1997): A pedagógus a személyiségközpontú pedagógiába. In. *Új Pedagógiai Szemle*, 47., 12. pp. 103–115.

Sántha K.(2004) : A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. In. *Pedagógusképzés,* 2. sz. pp. 27–44.

Sántha K. (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In Falus I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata.* Budapest, Gondolat. pp. 177–243.

Schulz von Thun, Friedmann (2012): *A kommunikáció zavarai és feloldásuk. Általános kommunikációpszichológia.* Budapest, Háttér Kiadó.

Simon G. (2011): A kritikus-barát módszer. A kritika művészete. In. *Pedagógusképzés,* 9, 38, 1–2. pp. 47–64.

Simon G.: A mentori támogatás attitűd-komponensei. Doktori disszertáció

Stéger Cs. (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. In. *Pedagógusképzés*, 8, 37, 1. pp. 35–55. http://pedagoguskepzes-Suplicz, 2012

Suplicz S.–Fűzi B. (2013): *Tanárok mentorálásának elmélete és gyakorlata.* Székesfehérvár, DSGI Kiadó.

Szebeni R. (2010): *A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiségi háttere.* Doktori (PhD) értekezés, Debreceni Egyetem.

Szivák J. (1999): A kezdő pedagógus. In. *Iskolakultúra,* 4. pp. 3–14.

Szivák J. (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei.* Budapest, Műszaki Kiadó.

Szokolszky Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában.* Budapest, Osiris Kiadó.

Tímár É. (2006): Tantestületi légkörvizsgálat. In. *Iskolakultúra,* 16., 3. pp. 11–23.

Túri Z. (1996): A pályaszocializáció helye a tanárképzésben. In. Bagdy E. (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai.* Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet. pp. 181–201.

Vámos G. (2010): Szakpolitikai implikációk. In. M. Nádasi M. (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. I. kötet. pp. 15–31. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12 (Letöltés: 2013. 01. 31.)

Westerman, Delores A. (1991): Expert and novice teacher decision making, *Journal of Teacher Education,* 42., 4. pp. 292–305. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248719104200407?journalCode=jtea (Letöltés: 2016. 05. 09.)

ОСНОВНІ МОДЕЛІ ДЕМОКРАТИЧНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

Силадій Іван Михайлович

Закарпатський угорський інститут ім. Ф.Ракоці ІІ
кафедра педагогіки та психології,
siladiy@kmf.uz.ua

Маринець Надія Василівна

Закарпатський угорський інститут ім. Ф.Ракоці ІІ
кафедра Історія та суспільні науки
nadija@kmf.uz.ua

Abstract

The main European education systems the British and continental ones are characterised by a high degree of centralization, cumbersome structures of supervision and control. The French principles of a centralized public sector education management model are found in Italy, Spain, Greece, Portugal, and to a lesser extent, in the Nordic countries and the Baltic States. In the UK, however, liberal education policy is directed by the leaders of the state and relies on local communities and the entire population. Higher education management in the United States is based on the principles of democracy, social determination, humanization, legal priority, scientific knowledge and competence, information adequacy and feedback. In the US higher as well as basic education are within the competence of the states. In Germany, at its highest levels, there is the Federal Ministry of Education, Science and Technology, the Bundestag Education Commission and the Conference of Rectors and Presidents. In Central Europe, the introduction of the state-public education management type, in particular in the Czech Republic and Slovakia, has established a mixed state-public type of management that limits the national core program – the state standard. Education in Poland develops in this direction. In Lithuania, the Seimas (Council) forms the state policy in the field of science and education and management as well as implementation are carried out in accordance with the Law of the Republic of Lithuania (2009).

Key words*: systems, centralization, continental, British management, hierarchy, liberal, democratic, autonomy, co-management, social determination, humanization, legal priority, scientific knowledge and competence, state standard, decentralization, experimental development, homogenization, implementation, functions, principles.*

Анотація

Основні європейські освітні системи – британські та континентальні – характеризуються високою централізацією і громіздкими структурами нагляду, контролю. Французькі принципи централізованої моделі управління державним сектором освіти знаходимо в Італії, Іспанії, Греції, Португалії, а в меншому обсязі – у державах Скандинавії та Балтії. У Великій Британії ліберальна освітня політика з боку керівників держави і покладається на місцеві громади і все населення. Управління вищою освітою в США базується на принципах демократії, соціальної детермінації, гуманізації, правової пріоритетності, науковості та компетентності, інформаційної достатності та зворотного зв'язку, вища та базова освіта знаходяться в компетенції штатів. В Німеччині: «на верхніх її щаблях знаходиться Федеральне Міністерство освіти, науки і технології Комісія, з освіти у бундестазі та Конференція ректорів і президентів. В Центральній Європі впроваджено державно-громадський тип управління освітою, зокрема у Чехії та Словаччині встановлений змішаний громадсько-державний тип управління, який обмежує національна основна програма – державний стандарт. У цьому напрямі розвивається освіта в Польщі. У Литві державну політику в сфері науки та освіти формує Сейм (Рада). Управління і реалізацію здійснюють у межах своїх компетенцій відповідно до Закону Литовської республіки (2009 р.).

Ключові слова: *Системи, централізація, континентальне, британське управління, ієрархія, ліберальна, демократична, автономія, співуправління, соціальні детермінації, гуманізація, правова пріоритетність, науковість та компетентність, державний стандарт, децентралізація, експериментальний розвиток, гомогенізація, імплементація, функції, принципи.*

Розглядаючи європейські освітні системи, виділяємо два різновиди традицій у сфері вищої освіти зарубіжних країн: британські та континентальні – з відповідною системою контролю якості як кінцевих результатів функціонування системи освіти. В основу континентальної традиції покладені французька та німецька системи, які ґрунтуються на державному впливі на вищу освіту. Найважливіша риса такого контролю полягає в тому, що він здійснюється заздалегідь і має на меті забезпечити ефективну, відповідну вимогам уряду та потребам національного господарства вищу освіту. Паралельно існує також контроль ефективності й результативності навчання, що здійснюється державними інспекціями (Максимчук 2009, 75). В епоху індустріалізації та перманентних війн на континенті Європи сформувалася й набула значного поширення «наполеонівська» модель впливу держави на освіту. Тут встановився суспільний консенсус щодо збереження і централізації управління освітою та державного контролю за якістю й ефективністю навчально-виховного процесу. Одночасно, громадяни не покладаються на ідеальність роботи державних органів і за тривалий час активних політичних дій домоглися своєї рівноправної участі в усіх важливих справах: шкільних педагогічних радах, різних комітетах і комісіях (зокрема – екзаменаційних) тощо.

Отже, в Європі достатньо високою централізацією і громіздкими структурами нагляду, контролю, управління і експертизи характеризується система освіти *Франції*, хоча тут і утворено групу впливових суспільних органів і асоціацій консультаційного характеру. Головними з них є Національна рада з вищої освіти і досліджень (CNESER), а також Конференція президентів університетів. Вони активно співпрацюють з Міністерством освіти, яке виконує контрольні і керівні функції щодо діяльності всіх ВНЗ і наукової роботи в системі вищої освіти (в галузі стандартизації навчальних планів, процедур відбору за конкурсом професорсько-викладацького складу). У кінці XX століття у Міністерстві освіти Франції була створена нова структура – спеціалізоване управління планування і розвитку університетів, яке координує стратегічні питання взаємодії державної влади й університетів. Закони «Про орієнтацію вищої освіти», «Про вищу школу» послідовно збільшували ступінь автономії французьких університетів, робили систему управління гнучкішою та менш централізованою, хоча все одно важелі стратегічного управління вищої освіти залишаються за Міністерством освіти (Розіна 2013, 9). Система освіти достатньо централізована щодо навчального

плану, змісту освіти, документів про освіту, педагогічного персоналу, але децентралізована щодо деяких аспектів управління, насамперед матеріально-фінансового забезпечення. Французькі принципи централізованої моделі управління державним сектором освіти знаходимо в *Італії, Іспанії, Греції, Португалії*, а в меншому обсязі – у державах Скандинавії та Балтії.

Її модифікований і пристосований до національних умов варіант втілено у *Німеччині*, де на вищому (університетському) освітньому рівні держава визнає застосовність гумбольдтівських принципів Lehrfreiheit і Lernfreiheit – «свободи навчати» і «свободи вчитися», а на нижчих використовує досить високий рівень контролю за виконанням головних цілей виховання й навчання. У рамках німецької моделі стосунків держави та освіти уряд керує проведенням державних екзаменів і визначає освітні стандарти у вигляді загального змісту предметів і побудови навчальних планів. А от втілення їх у життя, методика й деталі викладання покладається на педагогів – вчителів та викладачів. О. Поступна надає наступну спрощену модель ієрархії управління освітою в Німеччини: «на верхніх її щаблях знаходиться Федеральне Міністерство освіти, науки і технології, Комісія з освіти у бундестазі та Конференція ректорів і президентів вищих навчальних закладів; на рівні земель – відповідно міністерства та місцеві конференції ректорів і президентів вищих навчальних закладів. Головне завдання центрального органу управління освітою полягає у регулюванні фінансової підтримки для студентів у вищих закладах освіти, сприянні науковим та педагогічним дослідженням, правовому захисті учасників заочних курсів, встановленні загального законодавства щодо принципів вищої освіти» (Поступна 2010, 109). Нагадаємо, що утримання освіти є здебільшого в компетенції федеральних земель: навчальні заклади фінансуються землями на 94%, центром – на 6%. Однак вони взаємодіють між собою на щаблі федерального уряду через такі інструменти, як Конференція міністрів освіти земель, а також Спілку ректорів ВНЗ. Нагадаємо, що вища освіта у Німеччині, окрім нюансів збалансованого управління, побудована за соціал-демократичними принципами держави суспільного добробуту і на 90% є неприватною (тобто фінансується урядами земель), через що кількість студентів у вищих навчальних закладах щорічно збільшується.

Елементи німецького варіанту стосунків державних інстанцій, громадськості й педагогічних працівників легко віднайти в сучасних

Нідерландах, Фінляндії та інших державах Скандинавії. У них досягнута раціональна рівновага між автономією ВНЗ і громадсько-державним контролем за використанням кадрових і фінансових ресурсів. До речі, нагадаємо, що успіх фінської освіти є не результатом якоїсь основоположної національної реформи чи кардинальних розпоряджень уряду реформаторів, а заснований на безперервному регулюванні освіти відповідно до змінних потреб людей і суспільства в цілому. У Фінляндії з 1968 р. залишалися незмінними базові цінності й кардинальне бачення освіти як державної послуги (publicservice). Уряди, незалежно від їх «лівих» чи «правих» політичних поглядів, оцінювали освіту як ключову державну послугу (publicservice) для всіх громадян і підтримували їх впевненість у тому, що тільки високоосвічена нація здатна бути успішною на світових ринках (Пащенко 2011, 57).

У *Великій Британії* історично складалися умови для ліберальної освітньої політики з боку керівників держави і покладання всієї відповідальності за поточну діяльність навчальних закладів на місцеві громади і все населення, навіть зараз центральні державні органи управління й контролю за освітою мають порівняно урізані повноваження та обмежений вплив на освітню систему в цілому. Спроби застосувати зовнішнє рубіжне тестування всіх учнів наштовхнулися на значний опір громадськості та педагогічно-управлінської спільноти, а тому впровадження тестів розтягнулося на десятиріччя XXI століття. Однією зі стійких тенденцій в управлінні вищою освітою у Великобританії є перенесення витрат на підготовку висококваліфікованих фахівців з уряду чи платників податків на самих студентів, їхні сім'ї, роботодавців та благодійників. Іншими базовими джерелами фінансування вищої освіти у Великобританії є гранти центрального уряду, гранти місцевого управління освітою, гранти науково-дослідницьких рад, платня за навчання, що вноситься студентами або місцевими радами з освіти, і приватні пожертвування від добродійних чи інших організацій та фірм. Центральним органом управління всією системою освіти у Великобританії є Міністерство освіти і науки, яке здійснює контроль за діяльністю університетів через свій Університетський фінансовий комітет (УФК засновано у 1919 році). Субсидії УФК складають понад 70% витрат університетів, що надає можливість уряду майже повністю контролювати діяльність університетів (і не тільки фінансову) (Соколова 2013, 17). В галузі співуправління середньою освітою у Великій Британії прийнято положення про «Батьківське право», у результаті чого зміщено акценти

від нав'язування обов'язків батькам до посилення їх прав в управлінні освітою (контроль за умовами навчання дітей, їх харчування у школах, проведення спортивно-оздоровчих заходів) (Розіна 2013, 2).

Британська модель стосунків держави й освіти найближча до *американської*, але має одну значну відмінність – Британія є унітарною державою, тому часто вказаний вище контроль та фінансування освітніх витрат є компетенцією державного уряду, у той час, коли в США вища та базова освіта знаходяться в компетенції штатів. Управління вищою освітою в США базується на принципах демократії, соціальної детермінації, гуманізації, правової пріоритетності, науковості та компетентності, інформаційної достатності та зворотного зв'язку. Однією з основних рис вищої освіти у США є децентралізація управління нею, за якої керівництво вищою освітою законодавчо й фактично здійснюється на рівні штатів. Федеральні органи спрямовують розвиток вищої школи та впливають на її діяльність, але формально вони не втручаються у внутрішні справи розвитку вищих навчальних закладів (Дзвінчук 2006, 106).

Для управління освітою в США виявлені такі тенденції: використання для керівництва освітніми закладами спеціалістів з управління освітою, а не фахівців з наукових сфер; розвиток системи підготовки адміністраторів освітньої галузі та наукової роботи з проблем управління освітою; в управлінні освітніми закладами все ширше використовують стратегії бізнесу. Структура управління державною вищою освітою в США є пірамідальною, тобто включає горизонтальний і вертикальний поділи. Горизонтальний поділ пов'язаний з участю в управлінні державних, громадських органів та органів самоврядування. Управління державним сектором вищої освіти здійснюється на чотирьох адміністративних рівнях: федеральному (Департамент освіти США, Американська рада з освіти), яке є децентралізованим; штатному (рада регентів, регулюючо-координаційна рада, консультативно-координуюча рада, департамент з вищої освіти або підрозділ з вищої освіти департаменту освіти штату), який представлено централізованою і децентралізованою моделями; колегіального округу (рада округу, виконавчий апарат ради округу); навчального закладу (рада опікунів, адміністрація закладу). Роль громадськості США в управлінні вищою освітою є визначальною (Соколова 2013, 15).

Цікавий досвід, що нагромаджено в Сполучених Штатах Америки в галузі середньої освіти із залучання батьків до проблеми і реалі-

зації навчальних програм, фіксує також К. Розіна, наводячи дані, що батьківські інституції залучені до реалізації або розробки 37% навчальних програм. У 80% випадках батьки формують штати викладачів, 88% навчально-виховних програм включають батьків як організаторів екскурсій, мандрівок, благочинних заходів. Часто проводяться конференції з участю вчителів, батьків, психологів, медиків, працівників соціальних служб, представників громадських організацій, фондів тощо.

У наших сусідів по соціалістичному табору в Центральній Європі теж намітився прогрес із впровадженням державно-громадського типу управління освітою, зокрема, у *Чехії та Словаччині* встановлений змішаний громадсько-державний тип управління, який обмежує національна основна програма – державний стандарт ("national corecurricula"). У цьому ж напрямку відбувається реформування освіти і *в Польщі*, де в Законі про освіту є розділ «Громадські органи у системі освіти», до яких належать Державна рада освіти, освітня рада, безпосередньо рада школи, рада батьків, учнівське самоврядування (Прокопенко 2012, 139). У Польщі доволі плідно працюють окремі організації, діяльність яких спрямована на впровадження громадського управління у навчальних закладах: громадська Адміністрація, Соціальна поліція, Національна охорона. У справі демократизації освіти в Польщі значний внесок роблять і громадські об'єднання. Найбільш активною є Асоціація лідерів локальних груп (Stowarzyszenie Liderów Lokalnych Grup Obywatelskich), що прагне зміни якості суспільних сфер життя, передовсім – освіти, та активної участі громадян у перетворенні усіх її галузей (вільний доступ до інформації, запобігання корупції та ін.) (Гречка 2009, 14).

У *Литві* державну політику в сфері науки та освіти формує Сейм (Рада) Управління вищою освітою і наукою, а реалізує у межах своїх компетенцій відповідно до Закону Литовської республіки (2009р.) Уряд, Міністерство освіти та науки та інші міністерства, Наукова рада Литви, Державний фонд освіти, Центр оцінки якості освіти, контролер з академічної етики та процедур, уповноважені Урядом та Міністерством освіти і науки органи, а також інші інституції. Консультативно-дорадчим органом Міністерства освіти і науки із стратегічних питань розвитку вищої освіти є Рада з вищої освіти, яка формується Урядом. Рада з наукових досліджень Литви є державною бюджетною установою, є радником Сейму і Уряду з питань науки і підготовки вчених; бере участь в здійсненні програм наукових досліджень, експериментального (соціального, культурного) розвитку тощо, в програмному конкурсному фі-

нансуванні наукових досліджень, робіт з експериментального (соціального, культурного) розвитку і організовує оцінку здійснюваної в Литві наукової діяльності (Соколова 2013, 18).

Отже, у більшості країн світу управління освітою здійснюється на декількох рівнях: центральному, або верхньому, регіональному і місцевому. Центральний превалює в таких європейських державах, як Греція, Ірландія, Ісландія, Італія, Норвегія, Португалія, Франція та ін. У країнах з федеральним державним устроєм (Німеччина, США, Канада, Швейцарія та ін.) управляють суб'єкти федерації, які, до речі, є центральним рівнем, а федерального в деяких країнах взагалі не існує.

І. Соколова, порівнюючи досвід організації освіти західних країн (насамперед вищої), вказує на базові *тенденції* управління цією сферою, серед яких нею виділяється: децентралізація; високий ступінь диверсифікованості рівнів управління; розвиток інституційних основ управління, коли країни при прийнятті управлінських (адміністративних) рішень почали використовувати елементи міжміністерського (міжвідомчого) співробітництва і консультування з різними неурядовими організаціями, асоціаціями підприємців тощо. Стосовно сфери вищої освіти як об'єкта управління загальнодержавного рівня *державою виконуються функції*:

- стратегічного планування (визначення пріоритетів та основних напрямків розвитку сфери вищої освіти);
- регулятивна (передбачає формування регуляторів впливу на діяльність ВНЗ та стимулює процеси в бажаному для держави і суспільства напрямку);
- нормативна (регламентуюча) – визначає певні правила за допомогою законів, законодавчих актів і нормативів, а також здійснює моніторинг та дає оцінку втілення їх у практичну діяльність;
- соціальна (забезпечує соціальний захист та соціальні гарантії з боку держави всім верствам суспільства щодо можливості надавати та отримувати вищу освіту);
- контролююча (державний нагляд і контроль за виконанням й дотриманням правових норм та стандартів) (Соколова 2013, 19).

Проте якої б саме моделі: «сильної держави» чи ліберальної освіти не дотримувались перелічені вище країни кожна з них характеризується достатньо складною, на перший погляд, мережею державних, регіональних, самоврядних, експертних та громадянських агентів, асоціацій, рад, які мають вплив на окремі аспекти формування освітньої

політики в цілому та управління конкретними закладами. Їм притаманні різні процедури формування, інтереси та компетенція дій, механізми висування вимог та прийняття рішень, які мають різний ступінь імплементації органами управління – від дорадчого до імперативного впливу.

Отже, підсумовуючи цей короткий огляд закордонного досвіду, мусимо відзначити, що достатньо часто він є синергійним поєднанням власних традицій (як освітницьких, так і державницьких) та інновацій, що диктуються інформатизацією освіти, науковими досягненнями, гомогенізацією критеріїв демократичності управління. Проте, в контексті українських реформ мусимо також розуміти, що демократизація управління не є її простим скороченням та суб'єктною мінімізацією, а навпаки, може бути представлена як ускладнення системи акторів при розподілі функціонального навантаження, диверсифікацію їхніх прав та обов'язків.

Використана література

Гречка Я. Р. (2009): *Особливості державно-громадського управління в Польщі*. АМУ, Київ. С. 20.

Дзвінчук Д. І. (2006): Особливості демократичного управління вищими навчальними закладами у США. *Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ.* Сер.: Філософія. Вип. 15. С. 104–113.

Максимчук Н. (2009): Організація та функціонування моніторингу вищої освіти в державному управлінні: аналіз зарубіжного досвіду. *Актуальні проблеми державного управління:* [зб. наук. пр. ОРІДУ НАДУ]. Вип. 2 (38). С. 73–77.

Паращенко Л. І. (2011): *Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методології, стратегії, механізми* [монограф.]. Майстер книг, Київ.

Поступна О. В. (2010): *Механізми державного управління вищою освітою України.* Стратегічні пріоритети. №1. С. 107–111.

Прокопенко Л. Л. (2012): Досвід державно-громадського управління вищою освітою в Польщі. *Прокопенко Л.Л., Дегтярьова І.О.: Державне управління та місцеве самоврядування*. №12. С.136–139.

Розіна К. О. (2013): Деякі аспекти державно-громадського управління освітою. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування*. № 2. [Електронний ресурс]: http://el-zbirn-du.at.ua/2013_2/21.pdf

Соколова І. В. (2013): Управління вищою освітою: світові тенденції і національні досягнення. *Освітній менеджмент: теорія і практика : зб. наук. праць*. за заг. ред. І.В. Соколової, О.Б. Проценко. МДУ, Маріуполь. С. 6–22.

NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁK MINT MÓDSZER ALKALMAZÁSA AZ IDEGENNYELV-TANULÁSBAN ÉS -TANÍTÁSBAN

Szilágyi László

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Beregszász, Ukrajna

Abstract

Nowadays, the pursuit of a higher level of knowledge of secondary school students and foreign languages has become vital. We have no proof of this, as the fact that graduate students have to undergo a foreign language examination, and not to mention the advanced level of maturity introduced in Ukraine this year. A number of studies have been published by researchers in the field of language pedagogy and collaborative research on how to make language learning more effective. This is also the goal of the learning strategies method, which, in the last few decades, has become one of the basic language learning approaches in this field of science.

Key words: *strategies, research, effective, method, procedure.*

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy hangsúlyozza a nyelvtanulási stratégiák fontosságát az idegennyelv-tanulásban és -oktatásban. Összefoglalja a nyelvi tanulási stratégiák hátterét, meghatározza a nyelvtanulási stratégia fogalmát, és felvázolja a kutatók által javasolt nyelvtanulási stratégiák taxonómiáját. Figyelembe veszi a tanár szerepét a stratégia képzésében, és kérdéseket vet fel a nyelvtanulási stratégiák további kutatására.

Kulcsszavak: *nyelvtanulási stratégiák, stratégiaképzés, hatékony nyelvtanulás.*

Bevezetés

Az elmúlt húsz évben a nyelvtanulás és a tanítás területén kiemelkedő elmozdulás következett be, nagyobb hangsúlyt fektetve a tanulókra és a tanulásra, mint a tanárokra és a tanításra. Ezzel az új érdeklődéssel párhuzamosan az idegennyelv-tanulás területével foglalkozó kutatások elsődleges célja az volt, hogy a tanulók hogyan dolgoznak fel új információkat és milyen típusú stratégiákat használnak az információk megértéséhez, tanulásához vagy az emlékezéshez. Ez a tanulmány a nyelvtanulási stratégiák hátterét mutatja be, a kutatások eredményeiként létrejött nyelvi tanulási stratégiák különböző definícióit és taxonómiáit ismertetve. Hangsúlyozza továbbá a nyelvtanulási stratégiák fontosságát az idegennyelv-tanulásban és a tanár szerepét a stratégia képzésében. Az utolsó részben a tanulmány a nyelvtanulási stratégiák további kutatására vonatkozó kérdéseket fogalmaz meg.

A nyelvtanulási stratégiák háttere

A nyelvtanulási stratégiák kutatása az 1960-as években kezdődött. Különösen a kognitív pszichológia fejleményei befolyásolták az ezzel kapcsolatos kutatások nagy részét (Wiliams és Burden 1997, 149). A kutatások többségében az elsődleges szempont az volt, hogy „azonosítsuk, hogy a jó nyelvtanulók miről számolnak be, hogyan tanulnak egy második, vagy ide-

gen nyelvet" (Rubin–Wenden 1987, 19). 1966-ban Aaron Carton közzétette tanulmányát, melynek címe: Az idegen nyelvtanulás következtetési módja, amely az első kísérlet a tanulási stratégiákkal kapcsolatban. Carton után 1971-ben Rubin elkezdte a sikeres tanulók stratégiáira összpontosító kutatását, és kijelentette, hogy ezek a stratégiák a kevésbé sikeres tanulók rendelkezésére állhatnak. Rubin (1975) a nyelvtanuláshoz közvetlenül vagy közvetve hozzájáruló folyamatokat osztályozta. Wong-Fillmore (1976), Tarone (1977), Naiman és munkatársai (1978), Bialystok (1979), Cohen és Aphek (1981), Wenden (1982), Chamot és O'Malley (1987), Politzer és McGroarty (1985), Conti és Kolsody (1997) a nyelvtanulók idegennyelv-tanulás során alkalmazott stratégiáit vizsgálták.

A nyelvtanulási stratégiák meghatározása

A nyelvtanulási stratégia fogalmát több kutató is meghatározta. Wenden és Rubin a tanulási stratégiákat úgy határozzák meg, mint „... minden olyan műveletet, lépést, tervet, rutint, amelyet a tanuló használ, hogy megkönnyítse az információ megszerzését, tárolását, visszakeresését és használatát" (Wenden és Rubin 1987, 19.) Richards és Platt szerint a tanulási stratégiák „a tanulók által a tanulás során használt szándékos viselkedési formák és gondolatok, hogy általuk jobban megértsék és könnyebben visszaemlékezzenek az információkra" (Richards és Platt 1992, 209). Faerch Claus és Casper hangsúlyozzák, hogy a tanulási stratégia „a nyelvi és szociolingvisztikai kompetenciák fejlesztésének kísérleti nyelve" (Faerch Claus és Casper 1983, 67).

Stern szerint „a tanulási stratégia fogalma attól függ, hogy a tanulók mennyire tudatosan vesznek részt bizonyos célok elérésében, a tanulási stratégiák széles körben elképzelhető szándékos irányzatoknak és tanulási technikáknak tekinthetők-e?" (Stern 1992, 261.)

A nyelvtanulási stratégiákat a tanulók az új információk feldolgozása során használják és az ezzel kapcsolatos feladatok végrehajtását a kutatók már azonosították és leírták. A következő részben röviden összefoglaljuk a kutatók által kategorizált nyelvtanulási stratégiákat.

A nyelvtanulási stratégiák taxonómiája

A nyelvtanulási stratégiákat több tudós osztályozta már (Wenden–Rubin 1987, O'Malley et al. 1985, Oxford 1990, Stern 1992, Ellis 1994 stb.). A nyelvtanulási stratégiák osztályozására irányuló ilyen kísérletek többsége azonban a nyelvtanulási stratégiák többé-kevésbé azonos kategorizációit tükrözi, radikális változások nélkül. Az alábbiakban Rubin (1987), Oxford

(1990), O'Malley (1985) és Stern (1992) nyelvtanulási stratégiák taxonómiáját mutatjuk be:

Rubin osztályozása (1987)

Rubin, aki a stratégiák területén nagy munkát végzett, megkülönbözteti a közvetlenül a tanuláshoz hozzájáruló stratégiákat és a közvetetten a tanuláshoz hozzájáruló stratégiákat. Rubin szerint a tanulók háromféle stratégiát alkalmaznak, amelyek közvetlenül vagy közvetve hozzájárulnak a nyelvtanuláshoz. Ezek:

- Tanulási stratégiák
- Kommunikációs stratégiák
- Szociális stratégiák

Tanulási stratégiák. Két fő típusból állnak, amelyek a tanuló által épített nyelvi rendszer fejlődéséhez közvetlenül hozzájáruló stratégiák: kognitív tanulási stratégiák, metakognitív tanulási stratégiák.

A kognitív tanulási stratégiák a tanulási vagy problémamegoldó lépésekre vagy műveletekre vonatkoznak, amelyek a tananyagok közvetlen elemzését, átalakítását vagy szintézisét igénylik. Rubin 6 fő kognitív tanulási stratégiát azonosított, amelyek közvetlenül hozzájárulnak a nyelvtanuláshoz: tisztázás/ellenőrzés, találgatás/induktív következtetések, deduktív érvelés, gyakorlat, memorizálás, monitoring/folyamatos ellenőrzés, megfigyelés.

*A metakognitív tanulási stratégiák*at a nyelvtanulás felügyeletére, szabályozására vagy önirányítására használják. Ezek olyan különböző folyamatokat foglalnak magukban, mint a tervezés, a prioritások meghatározása, a célok meghatározása és az önigazgatás.

Kommunikációs stratégiák. Ezek kevésbé közvetlenül kapcsolódnak a nyelvtanuláshoz, mivel a beszélgetésen való részvételre és a jelentés értelmezésére összpontosítanak, illetve annak tisztázására, hogy a beszélőnek mi volt a szándéka. A kommunikációs stratégiákat a beszélők akkor alkalmazzák, amikor némi nehézséggel szembesülnek, például ha kifogynak a kommunikációs eszközeikből, vagy amikor a társalgó félreértésével szembesülnek.

Szociális stratégiák. A társadalmi stratégiák azok a tevékenységek, amelyekben a tanulók részt vesznek, s lehetőségük adódik arra, hogy megismerjék és gyakorolhassák ismereteiket. Bár ezek a stratégiák a célnyelvet érintik, közvetett módon hozzájárulnak a tanuláshoz, s nem vezetnek közvetlenül a nyelv megszerzéséhez, tárolásához, visszakereséséhez és használatához (Rubin–Wenden 1987, 23–27).

Oxford (1990) nyelvtanulási stratégiák osztályozása

Oxford (1990) úgy véli, hogy a nyelvtanulási stratégiák célja a kommunikatív kompetenciák fejlesztésére irányul. Oxford két fő, közvetlen és közvetett osztályba sorolja a nyelvtanulási stratégiákat, amelyek további 6 csoportra oszlanak. Rendszerében a metakognitív stratégiák segítik a tanulókat, hogy szabályozzák tanulásukat. Az affektív stratégiák a tanuló érzelmi követelményeivel, például a bizalommal foglalkoznak, míg a szociális stratégiák a célnyelven való fokozott interakcióhoz vezetnek. A kognitív stratégiák azok a mentális stratégiák, amelyeket a tanulók a tanulás megértéséhez használnak, az információ tárolására használt memóriastratégiák és a kompenzációs stratégiák segítik a tanulókat a tudáshiányok leküzdésében a kommunikáció folytatása érdekében. Oxford (1990) nyelvtanulási stratégiák taxonómiája a következőképpen jelenik meg:

***1. táblázat.* Oxford (1990) nyelvtanulási stratégiák taxonómiája**

DIREKT STRATÉGIÁK	**INDIREKT STRATÉGIÁK**
I. Memória	***I. Metakognitív stratégiák***
A. Mentális kapcsolatok létrehozása	A. A tanulás központosítása
B. Képek és hangok alkalmazása	B. A tanulás megszervezése és tervezése
C. Alapos áttekintés	C. A tanulás értékelése
D. Művelet alkalmazása	
II. Kognitív	***II. Affektív stratégiák***
A. Gyakorlás	A. A szorongás csökkentése
B. Üzenetstratégiák fogadása és küldése	B. Saját magunk ösztönzése
C. Elemzés és érvelés	C. Érzelmi hőmérséklet megtartása
D. A bemeneti és kimeneti struktúra létrehozása	
III. Kompenzációs stratégiák	***III. Szociális stratégiák***
A. Következtetés ésszerűen	A. Kérdések
B. A beszéd és az írás korlátainak leküzdése	B. Együttműködés másokkal
	C. Együttérzés másokkal

Látható, hogy a közelmúltban végzett munka nagy részét a nyelvtanulási stratégiák széles körű koncepciója támasztja alá, amely túlmutat a kognitív folyamatokon és magában foglalja a társadalmi és kommunikációs stratégiákat is.

O'Malley (1985) osztályozása

O'Malley és társai (1985) a nyelvi tanulási stratégiákat három fő alkategóriára osztja:

- Metakognitív stratégiák

- Kognitív stratégiák
- Társadalmi stratégiák

Metakognitív stratégiák. Megállapítható, hogy a metakognitív kifejezés kifejezi a végrehajtó funkciót, a tanulás tervezését igénylő stratégiákat, a tanulási folyamatról való gondolkodást, a teljesítés vagy a megértés nyomon követését, valamint a tanulás értékelését egy tevékenység befejezése után. A főbb metakognitív stratégiák között előzetes szervező, irányított figyelem, szelektív figyelem, önigazgatás, funkcionális tervezés, önellenőrzés, késleltetett teljesítés, önértékelés is lehetséges.

Kognitív stratégiák. A kognitív stratégiák a specifikus tanulási feladatokra korlátozódnak inkább és a tananyagok közvetlenebb manipulációját foglalják magukban. A legfontosabb kognitív stratégiák közé tartozik az ismétlés, a fordítás, a csoportosítás, a jegyzetelés, a dedukció, a rekombináció, a képek, a hallásképviselet, a kulcsszó, a kontextusba helyezés, a kidolgozás, az átadás, a következtetések.

Szocioaffektív stratégiák. A szocioaffektív stratégiák alatt a társakkal való tevékenységeket és együttműködést értjük. Az együttműködés és a tisztázásra szánt kérdés a szocioaffektív stratégiák fő eleme (Brown 1987, 93–94).

Stern (1992) osztályozása

Stern szerint öt fő nyelvi tanulási stratégia létezik. Ezek a következők:

- Irányítási és tervezési stratégiák
- Kognitív stratégiák
- Kommunikatív – tapasztalati stratégiák
- Interperszonális stratégiák
- Affektív stratégiák

Irányítási és tervezési stratégiák. Ezek a stratégiák a tanuló saját tanulásának irányításához kapcsolódnak. A tanuló saját tanulási programjának fejlesztéséért felelős, ha olyan tanár segíti, akinek szerepe a tanácsadás. Ebben az esetben a tanulónak a következőket kell tennie: eldönteni, hogy milyen elkötelezettségre van szüksége a nyelvtanuláshoz; észszerű célokat kitűzni; megfelelő módszertanról, megfelelő források kiválasztásáról és az előrehaladás ellenőrzéséről dönteni; a korábban meghatározott célok és elvárások fényében értékelni teljesítményét (Stern 1992, 263).

Kognitív stratégiák. Ezek tanulási vagy problémamegoldó lépések vagy műveletek, amelyek a tanulási anyagok közvetlen elemzését, átalakítását vagy szintézisét igénylik. Néhány a kognitív stratégiák közül: tisztá-

zás/ellenőrzés, találgatás/induktív következtetés, deduktív érvelés, gyakorlat, memorizálás, monitoring/folyamatos ellenőrzés, megfigyelés.

Kommunikatív – tapasztalati stratégiák. A kommunikációs stratégiák, mint például a körülírás, a gesztus, a parafrázis vagy az ismétlés és a magyarázat kérése a tanulók által alkalmazott beszélgetésmódok. Ezeknek a technikáknak az a célja, hogy elkerüljük a kommunikáció áramlásának megszakítását (Stern 1992, 265).

Interperszonális stratégiák. A tanulóknak figyelemmel kell kísérniük a saját fejlődésüket, és értékelniük kell a saját teljesítményüket. Kapcsolatba kell lépniük az anyanyelvi beszélőkkel és együttműködni velük. Meg kell ismerniük a célkultúrát (Stern 1992, 265–266).

Affektív stratégiák. Nyilvánvaló, hogy a jó nyelvtanulók eltérő érzelmi stratégiákat alkalmaznak. A nyelvtanulás bizonyos esetekben frusztráló lehet. Egyes esetekben a furcsaság érzését az idegen nyelv váltja ki. Más esetben a nyelvtanulókban negatív érzések is kialakulhatnak az anyanyelvűek irányában. A jó nyelvtanulók többé-kevésbé tudatában vannak ezeknek az érzelmi problémáknak. Az eredményesebb tanulók megpróbálnak pozitív kapcsolatokat létrehozni az idegen nyelvvel és beszélőivel, valamint az érintett tanulási tevékenységekkel. A tudatosítás segíthet a tanulóknak, hogy szembesüljenek az érzelmi nehézségekkel és leküzdjék azokat, felhívják a figyelmet a lehetséges frusztrációkra vagy rámutassanak azokra (Stern 1992, 266).

A nyelvtanulási stratégiák fontossága a nyelvtanulásban és a tanításban

A nyelvtanulási stratégiák jól mutatják, hogy a tanulók hogyan viszonyulnak a nyelvtanulás folyamán felmerülő feladatokhoz vagy problémákhoz. Más szóval, a nyelvtanulási stratégiák, bár egyes esetekben nem észlelhetőek vagy öntudatlanul használják őket a tanulók, értékes képet mutatnak a tanároknak arról, hogy a diákok hogyan értékelik a helyzetet, tervezik meg vagy választják ki a megfelelő készségeket azért, hogy megértsék, megtanulják vagy emlékezzenek mindarra, amit az osztályteremben tanultak.

Fedderholdt (1997) szerint az a nyelvtanuló, aki képes a nyelvtanulási stratégiák széles körének megfelelő használatára, javíthatja nyelvtudását. A metakognitív stratégiák javítják a tanulási idő megszervezését, az önellenőrzést és az önértékelést. A kognitív stratégiák közé tartoznak a korábbi ismeretek alkalmazása, amelyek segítségül lehetnek az új problémák megoldásában. A szocioaffektív stratégiák magukba foglalják az anyanyelvi beszélőtől való segítségkérést, például ők javíthatják társaik kiejtését,

vagy egy osztálytársat megkérhetnek, hogy együtt oldják meg a nyelvtanulás során felmerülő problémát.

Lessard–Clouston (1997) szerint a nyelvtanulási stratégiák hozzájárulnak a diákok kommunikatív kompetenciájának kialakításához. Általában véve a nyelvtanulási stratégiákat arra használják, hogy minden olyan stratégiára utaljanak, melyet az idegennyelv-tanulók a célnyelv tanulásában használnak, mivel a kommunikációs stratégiák részét képezik a nyelvtanulási stratégiáknak.

A jó nyelvtanulási stratégiákkal kapcsolatos kutatások számos pozitív stratégiát tártak fel azért, hogy ezeket a stratégiákat a kevésbé sikeres nyelvtanulók is használhassák, akik megpróbálnak eredményesebbé válni a nyelvtanulásban. Mindazonáltal mindig fennáll annak a lehetősége, hogy a kevésbé sikeres nyelvtanulók ugyanazt a jó nyelvtanulási stratégiát használva más okok miatt mégis eredménytelenek lesznek. Ezen a ponton erősen hangsúlyozni kell, hogy ugyanazon jó nyelvtanulási stratégia alkalmazása nem garantálja, hogy az eredménytelen tanulók is sikeresek lesznek a nyelvtanulásban, mivel más tényezők is szerepet játszhatnak a sikerben.

A tanár szerepe a stratégiaképzésben

A nyelvtanárnak, aki a diákjainak a nyelvtanulási stratégiák használatát kívánja megismertetni, először meg kell ismernie saját tanulóinak az érdekeit, motivációit és tanulási stílusát. A tanár ezáltal megtudhatja, hogy a diákok milyen nyelvtanulási stratégiákat használnak, figyelembe véve az osztályban való viselkedésüket is.

A tanár, a diákok viselkedésének figyelembevételén túl, rövid kérdőívet is készíthet, melyet a tanulók a tanfolyam megkezdése előtt kitölthetnek. Ezáltal megtudhatja a nyelvtanulás célját, a tanulók kedvenc/legkevésbé kedvenc osztálytevékenységeit. A tanár így megfelelő ismereteket szerezhet a tanulókról, azok céljairól, motivációiról, nyelvtanulási stratégiáiról (Lessard–Clouston 1997, 5).

A nyelvtanárnak biztosítania kell a tanulási stratégiák széles skáláját, hogy azok megfeleljenek a tanulási stílusoknak, a tanulók motivációinak és stratégia preferenciáinak stb.

Mindezek mellett a nyelvtanárnak ismernie kell a tankönyvet, amelyből tanít, tudnia kell, hogy tartalmaz-e nyelvtanítási stratégiákat, s azok képzésének lehetőségét.

A nyelvtanárnak meg kell vizsgálnia saját tanítási módszerét és általános osztálytermi stílusát is. Az óravázlat terveit elemezve meg tudja állapítani, hogy van-e lehetőségük a tanulóknak arra, hogy különböző tanulási

stílusokat és stratégiákat használjanak, s azt is, hogy a stratégia képzése implicit, explicit vagy mindkettő.

Következtetés

A nyelvtanulási stratégiák, amelyek konkrét cselekvések, viselkedések, taktikák vagy technikák, megkönnyítik a nyelvtanuló által a célnyelv tanulását. Kétséget kizárva mindegyik nyelvtanuló használ nyelvtanulási stratégiákat a tanulási folyamat során.

Mivel az olyan tényezők, mint az életkor, a nem, a személyiség, a motiváció, az énkép, az életélmény, a tanulási stílus, az izgalom, a szorongás stb., befolyásolják annak a módját, ahogyan a nyelvtanulók megtanulják a célnyelvet, nem feltétlen indokolt támogatni azt az elképzelést, hogy minden nyelvtanuló ugyanazt a jó nyelvtanulási stratégiát alkalmazza, vagy tanítani kell ugyanazon stratégiák használatára és fejlesztésére, hogy sikeres tanulók lehessenek.

Ahogy Lessard–Clouston (1997) említi, a nyelvtanulási stratégiákra és a stratégia képzésére vonatkozó tanulmányoknak túl kell lépniük a nyelvtanulási stratégiákat leíró taxonómiákon, és igyekezniük kell válaszokat keresni számos kérdésre, mint például:

1. Milyen típusú nyelvtanulási stratégiák bizonyulnak a legjobbnak a tanulók számára és milyen összefüggésben?
2. Mi a szerepe a nyelvtudásnak a nyelvtanulási stratégiák használatában és képzésében?
3. Mennyi ideig tart bizonyos nyelvtanulóknak elsajátítani a nyelvtanulási stratégiák használatát?
4. Hogyan lehet legjobban értékelni és mérni a nyelvtanulási stratégiák használatának vagy képzésének sikerét?
5. Bizonyos nyelvtanulási stratégiák könnyebben megtanulhatók osztálytermi vagy nem osztálytermi kontextusokban?

Várható, hogy a fent említett és sok más kérdésre válasz adó különböző körülmények között végzett kutatások megteremtik az utat az elmélethez, amely szükséges ahhoz, hogy több nyelvtanulási stratégia a jelenlegi L2 / FL tanítási gyakorlat szempontjából releváns legyen.

Hivatkozott irodalom

Brown, D. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey, Prentice Hall.

Lessard–Clouston, M. (1997): "Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers" on The Internet TESL Journal

Faerch, C.–Kasper, G. (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman.

Fedderholdt, K. (1997): *"Using Diaries to Develop Language Learning Strategies"* on Internet

Hall, S. (1997): *"Language Learning Strategies: from the ideals to classroom tasks"*. Language and Communication Division, Temasek Polytechnic on Internet

O'Malley, J. M.–Chamot, A U.–Stewner-Manzanares, Gloria–Russo, R. P.–Kupper, L. (1985): *"Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language"* in TESOL Quarterly, 19. pp. 557–584.

Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, Newbury House Publishers.

Richards, J. – Platt, J. (1992): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex, Longman.

Stern, H.H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford, OUP.

Wenden, A.–Rubin, J. (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey, Prentice Hall.

Williams, M.–Burden, R. L. (1997): *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.* Cambridge, CUP.

PEDAGÓGUSJELÖLTEK ÁLTAL VALLOTT ÉS KÖVETETT ETIKAI ÉRTÉKEK

Szontagh Pál Iván

Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar
szontagh.pal@kre.hu

Abstract

Professional-ethical expectations through codes of conduct applied in international and domestic practice are analysed by surveying educators' willingness to follow rules and their ethical judgments. The research was completed with the help of a questionnaire survey. We undertook to broadly evaluate and analyse by a developed methodology the ethical attitude of teacher candidates of the Faculty of Teacher Training of Károli Gáspár Reformed University, and compare it with the results of the survey conducted by practitioner teachers in the spring of 2017.

Key words: *pedagogue's ethics, ethical attitude of teacher candidates, moral and ethics.*

Absztrakt

Kutatásunkban kiemelten foglalkozunk a pedagógus hivatás és a hivatásetika (protestáns) keresztyén dimenzióival. A pedagógusokra vonatkozó hivatásetikai elvárásokat a nemzetközi és hazai gyakorlatban alkalmazott etikai kódexek megfogalmazásain keresztül vizsgáljuk, kérdőíves kutatással felmérve a pedagógusok szabálykövetési hajlandóságát és etikai értékítéleteit. Kutatásunk előfeltevésekor többek között Paul Ricoeur elméletéből indultunk ki, mely szerint „azok a konfliktusok, amelyek a normák konkrét helyzetekre alkalmazásából fakadnak, az erkölcsi normákról az etikai célkitűzésre való visszatérést javasolják." Más szavakkal megfogalmazva: az etikai konfliktushelyzetekben nem a kodifikált erkölcsi szabályok, hanem a belsővé tett transzcendens etikai célkitűzések adnak eligazítást.

A kutatást kiegészítettük egy újabb kérdőíves felméréssel. Ebben arra vállalkoztunk, hogy a már kidolgozott módszertannal széles körűen felmérjük és elemezzük a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karán tanuló pedagógusjelöltek etikai beállítódását, és ezt összevessük a 2017 tavaszán lezajlott, a pályán lévő pedagógusok körében végzett felmérés eredményeivel.

Kulcsszavak: *pedagógus etika, pedagógusjelöltek etikai attitűdje, etika és morál.*

Pedagógus etika

A nevelői hivatás egyszerre kívánja meg az egyéni felelősségvállalást és az elkötelezett közösségi magatartást. „A pedagógus törvények, jogszabályok keretei közé szorítva dolgozik, ami »hivatali« jelleget kölcsönöz választott pályájának. Egyensúlyt kell teremtenie a hivatalos szabályok által alkotott keretek és a személyes munka (mely a tanítás folyamatában a többlet-tartalmat adja) között. Ezt úgy tudja megoldani, hogy a nevelési szempontokat, melyeket az iskola jogszabályi keretei is meghatároznak, saját pedagógusi egyéniségének lehetőleg pozitív elemeivel ötvözi" (Szenczi 2017, 193).

A közelmúltban sokan, sokféleképpen igyekeztek (nevelés)filozófiájuk alapján etikai szabályrendszereket létrehozni. A bevezetés módjától és az egyes kódexek hatókörétől függően az eredmények különbözőek lehetnek, de az egyes szabályzók formális és informális beépüléséről az intézmények mindennapi gyakorlatába, mi több, a pedagógusok etikai ma-

gatartásába, nincs számottevő adatunk. Kornis Gyula szerint az eszmény ismerete önmagában nem biztosítja a helyes pedagógiai gyakorlatot, a pedagógusnak „a gyakorlatban számolnia kell a valóságban felmerülő fizikai és pszichológiai akadályokkal. Absztrakt etikából, logikából, esztétikából a nevelői munkának csak a végső, de nem konkrét céljai vezethetők le" (Kovátsné 2002, 161). Alább ismertetett kutatásunkban éppen az elmélet és a gyakorlat viszonyának elemzésére teszünk kísérletet.

Pedagógusjelöltek körében végzett kérdőíves felmérés

Hipotézisek

A (hivatás)etikai szabályok kodifikációs problémái között az egyik legjelentősebb, hogy az elmélet és a gyakorlat elválik egymástól. Még a legszéleskörűbb konszenzussal elfogadott etikai kódex sem képes a mindennapi életben felmerülő etikai problémákra általánosan érvényes szabályokat adni.

Különösen indokoltnak véljük az elmélet és gyakorlat viszonyát vizsgálni, hiszen „az erkölcsi törvény legfontosabb kritériuma, hogy teljesíthető legyen és az emberi természet maradandó adottságaihoz igazodjék" (Mészáros 2013, 117). A pedagógusi tevékenység olyan foglalkozás, mely egyre szabadabbá, felelősségteljesebbé, de ugyanakkor egyre problematikusabbá és komplexebbé válik. Paradox módon ez a sokféleség szolgálhat az egyik legkomolyabb érvként amellett, hogy a pedagógusmagatartásra vonatkozó alapértékeket és elvárásokat jogilag is kodifikálják.

Paul Ricoeur (1991) értelmezésében „amíg az etika egy helyzetre adandó válasz igényéből fakad, tehát még megvalósulásra váró feladat, addig a morál diskurzusának alapfeltételét az a meggyőződés képezi, hogy mindenféle helyzetre található alkalmas válasz. (…) Az etikának ott van igazán létjogosultsága, ahol némiképp szembekerül a morállal, tehát azokban a helyzetekben, ahol problematikus a normák által előírt univerzális pozíciók képviselete: szükségessé válik a cselekvéshez való viszonyunk tisztázása, illetve egy olyan sajátos nézőpont kialakítása, ahonnan a cselekvések értelmezhetővé válnak a számunkra" (Szabó 2009, 16–19).

Peter Pruzan és Ole Thyssen tanulmánya szerint „Az (etikai) kódex összeállításával kapcsolatban az a probléma merül fel, hogy miként hozzák egyensúlyba a túlzottan elvont és semmitmondó elveket a túlzottan konkrét és körülhatárolt megállapításokkal. Semmiféle etikai kódex nem képes a mindennapi élet komplexitását teljesen kiaknázni, és mindig marad nyitott tér az egyéni értelmezésekre és véleményekre. A szervezet etikai kó-

dexének normák sokaságából és nem pedig gyorsszabályokból kell állnia" (Pruzan és Thyssen 1993, 160).

Kutatásunk egy megelőző, a gyakorló pedagógusok körében végzett kérdőíves felmérésre épült[1]. A pedagógusjelöltek körében megismételt felmérésünkben a normák és az alkalmazási szituációk egymáshoz való viszonyát vizsgáltuk a pedagógusok körében végzett alább részletezett kérdőíves kutatásunkban. Első előfeltevésünk az volt, hogy a kódexszerű megfogalmazás eltávolít a mindennapi gyakorlattól, ezért a hallgatók csakúgy, mint a hivatás gyakorlói a szabályalkotásban szigorúbbak, a gyakorlatközeli kérdések eseti megítélésében megengedőbbek etikai ítéletükben.

Második előfeltevésünk szerint a pedagógusjelöltek az etikai szabályok megítélésében megengedőbbek, a konkrét erkölcsi szituációk kapcsán pedig szigorúbbak a már pályán lévő kollégáiknál, vagyis esetükben az elméleti és gyakorlati értékítélet közötti különbség kisebb, mint a gyakorló pedagógusok körében.

Módszer

2017 októberében és novemberében online kérdőíves felmérést végeztünk a hallgatók körében, melynek során a megkérdezettek két kérdőívet töltöttek ki. Az elsőben az alapvető szociológiai adatok megadásán túl különféle, pedagógusok számára készült etikai kódexekből vett részleteket értékeltek tízes skálán aszerint, hogy az azokban foglalt előírásokat mennyire tartják szükségesnek vagy elfogadhatónak a pedagógusokra vonatkozóan. A második kérdőíven különféle, a gyakorlatban előforduló etikai szituációk leírását olvashatták a kitöltők, majd tízes skálán jelezték, hogy a leírtak szerintük mennyire minősülnek etikai vétségnek.

A kitöltők előzetesen tudták, hogy két kérdőívet kapnak, de a második kérdőív tematikájáról az első kitöltésekor nem volt információjuk. A második kérdőívben szereplő gyakorlati szituációk megfeleltek az etikai kódexekből vett szabályok alaphelyzeteinek.

A kérdőívek kiértékelését követően az eredményeket összevetettük a 2017 tavaszán végzett kutatásunk eredményeivel[2]. Vitathatatlan, hogy a szituáció-leírások kapcsán a megkérdezettek attitűdje, melyet adott esetben döntés- vagy ítélethozatali helyzetben tanúsítanának, az első kérdőív kérdéseihez képest kevésbé mérhetők objektíven. Kiindulási hipotézisünk

[1] Erről bővebben Szontagh 2018, valamint Szontagh és Bánné 2018.
[2] Erről bővebben: Szontagh 2017a, és Szontagh 2018.

vizsgálata kapcsán szükségesnek és érvényesnek látjuk mégis ezt az összevetést, különös tekintettel arra, hogy az etikai vétségek vizsgálati eljárása nagyrészt – a kérdőív esetleírásaihoz hasonló megfogalmazású – jegyzőkönyvek és emlékeztetők iratanyagára támaszkodik[3].

Válaszadók adatai

Az első kérdőívet 226 fő, a másodikat 189 fő töltötte ki. A kérdőíveket körülbelül azonos arányban töltötték ki tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók. Jelentős részben találunk a válaszadók között levelező tagozatos hallgatókat is.

Szak	Első kérdőív	Második kérdőív
Tanító BA – nappali	32,74 %	33,33%
Tanító BA – levelező	13,72%	12,17%
Óvodapedagógus BA – nappali	27,88%	30,16%
Óvodapedagógus BA – levelező	23,89%	21,69%
Szakvizsgás képzés	0,44%	0,53%
Egyéb	1,33%	2,12%

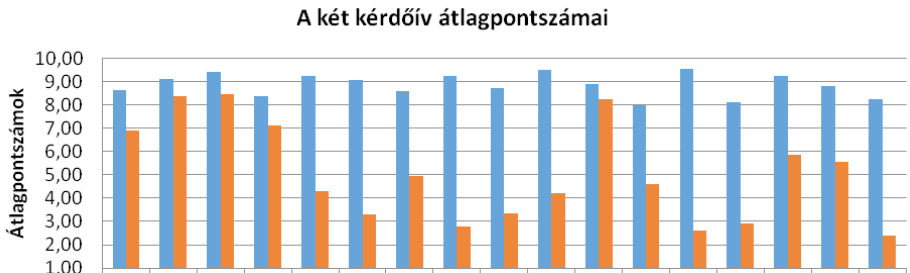
Eredmények

Eltérések a két kérdőív adatai között

A két kérdőív kérdéseire adott átlagos válaszértékek között tízes skálán csaknem négy pont a különbség (az első kérdőív **szabályaival** való átlagos egyetértés: 8,86; a második kérdőív **eseteinek** etikai vétségként való értékelése kapcsán: 5,05). Míg az első kérdőív válaszai között a szórás három kivételtől eltekintve 2,00 alatti értékeket mutat, addig a második kérdőív válaszai jobban megosztották a válaszadókat, hiszen ott a szórás 2,12 és 3,06 között van.

A két kérdőív kitöltői körében 84,7%-os az átfedés. A válaszok összesítése alapján nagy általánosságban igazolódott az a hipotézisünk, hogy a gyakorlati esetpéldák megítélésében a válaszadók jóval megengedőbbek, mint a szabályalkotás illetve -elfogadás esetén.

[3] Terjedelmi okokból itt nem tudjuk közölni a teljes kérdőívet. A mérőeszköz nyomtatásban megjelent: Szontagh 2017a és Szontagh 2018.



	V_1_4	V_2_15	V_3_14	V_4_16	V_5_7	V_6_9	V_7_1	V_8_17	V_9_8	V_10_6	V_11_3	V_12_2	V_13_12	V_14_5	V_15_13	V_16_11	V_17_10
1. kérdőív	8,65	9,09	9,41	8,36	9,23	9,07	8,57	9,22	8,70	9,49	8,90	7,96	9,54	8,11	9,24	8,81	8,26
2. kérdőív	6,91	8,36	8,46	7,11	4,28	3,30	4,93	2,80	3,35	4,21	8,26	4,61	2,59	2,93	5,85	5,55	2,41

Leginkább elfogadott normák

Az első kérdőívben felsorolt 17 norma közül a hallgatók az alábbi hárommal tudtak a leginkább azonosulni:

Csak olyan ismereteket és véleményeket közvetít növendékeinek, amelyek igazságtartalmáról meg van győződve, nem vezeti félre, nem csapja be őket; de nyitott marad a más vélekedésekről történő tájékoztatás előtt. (9,54)

A pedagógus neveltjeit, tanítványait következetesen és igazságosan értékelje. Az értékelés sohasem lehet a megtorlás vagy a fegyelmezés eszköze. (9,49)

Kollégáiról a diákok előtt tisztelettel beszél, úgy ejti ki nevüket, beosztásukat, ahogyan azt a diákoktól is elvárja az intézmény. (9,41)

Ez a lista egyetlen egyezést mutat a gyakorló pedagógusokéval, amely így néz ki:

Kollégáiról a diákok előtt tisztelettel beszél, úgy ejti ki nevüket, beosztásukat, ahogyan azt a diákoktól is elvárja az intézmény. (9,79)

A szakmai titkot akkor is meg kell őriznie, ha az adott munkahelyen tevékenységét időlegesen vagy véglegesen befejezte. (9,70)

Méltó módon képviseli az intézményét és a pedagógusi hivatást az intézményen kívül is. (9,70)

Mindezek alapján megállapítható, hogy a hallgatók számára a **tanítványokra irányuló cselekvés** erkölcsi dimenziója meghatározóbb, míg a gyakorló pedagógusok által preferált szabályok kivétel nélkül a **hivatás méltóságának megőrzéséről**, a külvilág felé közvetített pedagógusethosz védelméről szólnak.

A legnagyobb különbségek az elmélet és a gyakorlat között

Érdemes megvizsgálni, hogy mely állítások esetében távolodik el leginkább az elméleti szabályalkotás és a gyakorlati helyzetmegítélés a hallgatók körében. Ezek a következők:

Szabály	Különbség	Szituáció
Csak olyan ismereteket és véleményeket közvetít növendékeinek, amelyek igazságtartalmáról meg van győződve, nem vezeti félre, nem csapja be őket; de nyitott marad a más vélekedésekről történő tájékoztatás előtt. (9,54)	**6,95**	A tanárnőnek ünnepélyt kell szerveznie október 23. tiszteletére. Családjukban az eseményeket még mindig ellenforradalomként emlegetik, nagyapját, aki üzemi párttitkár volt, a harcok hevében meglincselték a forradalmárok. A tanárnő – félretéve személyes véleményét és meggyőződését – egy interneten talált forgatókönyv alapján megindító előadást rendez a forradalom nagyszerűségéről. Kételyeit és keserűségét megtartja magának. (2,59)
Testi és lelki egészségét ápolja. Betegség esetén csak abban az esetben végzi tovább a munkáját, ha az a neveltekre nézve semmilyen ártalommal sem járhat. (9,22)	**6,42**	A matematikatanár szemmel láthatóan influenzásan lép be a tanáriba. „Hát Te miért nem íratod ki magad?" – kérdezi a kollégája. „Nem lehet – így a beteg – megígértem, hogy a félév előtt még lesz lehetőségük javítani a nyolcadikosoknak. Egyébként is: heten hiányoznak, ugyan ki helyettesítene?" (2,80)
A tanítványok munkáját magáncélra nem veheti igénybe (8,26)	**5,85**	Köztudott, hogy az ifjú házas és állapotos tanárnő költözés előtt áll. A gimnáziumi osztályában a gyerekek – a szülők belegyezésével – felajánlják, hogy az érettségi szünetben segítenek a költözködésben. A tanárnő hálás a felajánlásáért, szendvicsekkel és házi málnaszörppel várja a segédcsapatot. (2,41)

Ugyancsak érdemes vizsgálni, hogy melyek azok a szabályok, amelyek a kérdőív válaszai alapján kiállják a gyakorlat próbáját. A három legkisebb különbséget az elméleti és a gyakorlati kérdőív válaszai között az alábbi állítások kapcsán mértük:

Szabály	Különbség	Szituáció
A keresztyén nevelő családszerető, és ezt kifejezésre juttatja szavaiban és magatartásában. (8,90)	**0,64**	A felekezeti gimnázium tanára egy csúnya válás után egyedül maradt, volt felesége és gyermekei egy távoli városba költöztek, a kapcsolatot nem tartják vele. A tanár a szerelmes gimnazistákat látva gyakran tesz keserű megjegyzéseket („soha ne bízz a nőkben" „a bölcs ember soha nem köteleződik el" „ha újra kezdhetném az életemet, örökre agglegény maradnék" stb.). (8,26)
Méltó módon képviseli az intézményét és a pedagógusi hivatást az intézményen kívül is. (9,09)	**0,73**	„Eszetekbe ne jusson tanárképzőbe jelentkezni – inti tanítványait az osztályfőnök. Tanítás után fogadhattok magántanítványokat, öltözködhettek a használtruha-boltból és ötvenévesen sem látjátok majd a tengert, akárcsak én…" (8,36)
Kollégáiról a diákok előtt tisztelettel beszél, úgy ejti ki nevüket, beosztásukat, ahogyan azt a diákoktól is elvárja az intézmény. (9,41)	**0,95**	A diákok felháborodva panaszolják az osztályfőnöknek, hogy Kovács tanár úr hetek óta nem javítja ki a dolgozataikat.„Nem értem ezt a Kovapapát – csóválja a fejét az osztályfőnök – ha esténként van ideje a Pingvin bárban üldögélni, akkor helyette a dolgozataitokkal is foglalkozhatna. Ma este úgyis együtt focizunk, beszélek vele." *(Az értékelés az OSZTÁLYFŐNÖK magatartására vonatkozik!)* (8,46)

A hallgatók és a gyakorló pedagógusok válaszainak összevetése

A hallgatók és gyakorló pedagógusok körében végzett két felmérés eredményei alapján az erkölcsi szituációk megítélésének sorrendjében a két válaszadói csoport között nem volt jelentős különbség, az etikai szabályok között ugyanakkor kettőt is nagyon eltérően ítéltek meg a hallgatók, illetve a pedagógusok. A leginkább megosztó szabálynak az alábbi bizonyult:

A tanítványok munkáját magáncélra nem veheti igénybe. (Hallgatók: 8,26; Pedagógusok: 9,39).

Talán meglepő módon, ezt a szabályt a gyakorló pedagógusok jobban elfogadják (fontosabbnak tartják), mint a középiskolai tanulmányaikat nemrég maguk mögött hagyott hallgatók!

A szabályok között egyetlenegy van, amelynek fontosságát a hallgatók messze felülértékelik a pedagógusokhoz képest. Az alábbi norma a tizenhét kérdésből álló hallgatói kérdőív ötödik legmagasabb pontszámát érte el, míg a pedagógus-kérdőívben tizenhétből a tizennegyedik helyre szorult:

A pedagógus viszonyuljon önkritikusan saját munkájához, állandóan ellenőrizze és értékelje azt. A külső szakmai ellenőrzést és értékelést fogadja nyitottan és együttműködően. (Hallgatók: 9,23; Pedagógusok: 9,09)

A válaszadók beállítódását nyilván befolyásolja, hogy a hallgatók folyamatosan vizsga- és eredménykényszerben élik mindennapjaikat, míg a gyakorló pedagógusokat nyilvánvalóan befolyásolhatta az elmúlt időszak pedagógus előmeneteli rendszerrel kapcsolatos szakmai és politikai vihara.

A két kérdőív összevetésében érdekesség még, hogy míg a szabályok tekintetében ezen egyetlen kivételtől eltekintve a pedagógusok minden normát magasabb pontszámmal értékeltek a hallgatóknál, addig a szituációk megítélése sokkal megosztóbb: kilenc esetben a hallgatói, nyolc esetben a pedagógusi átlagpontszám a magasabb. A két legnagyobb különbséget az alábbi szituációk kapcsán mértük:

A húszéves osztálytalálkozón az osztályfőnök „a tanár is emberből van…" mottóval egykori tanári farsangok és tantestületi kirándulások vicces történeteivel szórakoztatja egykori tanítványait. (Hallgatók: 3,30; Pedagógusok: 5,39)

A minősítő szakértők a látogatott óra előtt tudják meg, hogy a látogatott pedagógus pár hete temette el gimnazista fiát. A látogatott órán a pedagógus feltűnően dekoncentrált, órája sok kívánnivalót hagy maga után. Portfóliója ugyanakkor tehetséges és elkötelezett pedagógus képét mutatja. A szakmai beszélgetésen a pedagógus elmondja, hogy anyagi és erkölcsi szempontból is

kulcsfontosságú számára, hogy elnyerje a magasabb fokozatot. Mindezt mérlegelve – az igazgató kérésére – a szakértők úgy döntenek, hogy a tanóra felülértékelésével biztosítják a pedagógus számára az előrelépés lehetőségét. *(Az értékelés a SZAKÉRTŐK magatartására vonatkozik!)* (Hallgatók: 3,35; Pedagógusok: 2,75)

Megítélésünk szerint mindkét – eltérő irányú – különbség logikusan következik a szakmai- és élettapasztalat meglétéből vagy hiányából.

Összegzés

Kutatásunk első hipotézise a felmérés alapján is bebizonyosodott. A háttérmutatók alapján képzett különböző csoportok mindegyikének esetében, ha eltérő mértékben is, de igazolódott, hogy a szabályzatszerű megfogalmazásokkal való egyetértés nem feltétlenül jelenti a szabály szerinti véleményalkotást vagy magatartást a mindennapi életben. Bár a különbség mértéke az egyes szabályok és szituációk esetében nagyon eltérő, minden esetben azt tapasztaltuk, hogy az írott norma megszegését leíró eset etikai megítélésekor a hallgatók több külső és belső körülményt mérlegelnek ítéletalkotásuk során. Mivel ezzel bizonyítást nyert előfeltevésünk, miszerint a pedagógusjelöltek a szabályalkotásban szigorúbbak, míg a gyakorlatközeli kérdések eseti megítélésében megengedőbbek etikai ítéletükben, feltételezhetjük, hogy ennek oka valóban az, hogy a kódexszerű megfogalmazás eltávolít a mindennapi gyakorlattól.

Kutatásunk igazolta azt a szakirodalmi álláspontot, mely szerint „önmagában az etikai kódex nem elegendő, ha az egyének a belső meggyőződésük szerint nem tudnak az abban foglaltakkal azonosulni, nem értékelik annak meghatározó jelentőségét" (Homicskó 2017, 268).

Második előfeltevésünk csak részben igazolódott. Az etikai szabályokkal kapcsolatban a hallgatók jóval kevésbé elfogadóak a gyakorló pedagógusoknál (átlagpontszámok 8,86, illetve 9,30), ugyanakkor nem bizonyultak a pályán lévőknél szigorúbbnak az etikai szituációk kapcsán sem (5,05, illetve 5,33). Kétségkívül igazolódott ugyanakkor, hogy a hallgatók esetében kevésbé távolodik el az elméleti és a gyakorlati ítéletalkotás (3,81), mint a gyakorló pedagógusokénál (3,97). Ennek oka feltehetően az lehet, hogy a hallgatók számára a példákban leírt esetek sokkal távolibbak, mint azoknak a pedagógusoknak, akik átélhettek vagy láthattak már hasonló helyzeteket. Ezt a feltevésünket támasztja alá az is, hogy a levelező képzésben résztvevő hallgatók (akiknek feltételezhetően több munka- és élettapasztalatuk van nappalis társaiknál) eredményei az etikai szabályok esetében jóval magasabbak (tanítók esetében 0,5, óvoda-

pedagógusok esetében 0,66 ponttal), az erkölcsi szituációk esetében kissé alacsonyabbak (tanítóknál 0,13, óvodapedagógusoknál 0,04 ponttal) a nappali tagozatos hallgatókénál.

Végezetül rá kell mutatnunk, hogy meggyőződésünk szerint az etikai viszonyrendszerek tisztázása, a hivatás erkölcsi alapjainak széles körű konszenzusa nélkülözhetetlen a pedagógushivatás külső és belső presztízsének helyreállításában. Ahogy Csíkszentmihályi Mihály és munkatársai fogalmaznak: „A jövőbeni életünk minősége azon múlik, megtaláljuk-e a módját a változó körülmények közötti jó munkavégzésnek. Amennyiben a jó munka sarkalatos pontjai – a kiválóság és az erkölcs – összhangban vannak, egyénileg kielégítő és társadalmilag elismert életet élünk. Ha nincsenek, akkor vagy az egyén, vagy a közösség, vagy mindkettő kárt szenved" (Csíkszentmihályi et al. 2016, 42).

Hivatkozott irodalom

Csíkszentmihályi M.–Damon, W.–Gardner, H. (2016): *Jó munka. Amikor a kiválóság és az etika találkozik*, fordította: Szendi G.–Váradi J. Libri.

Homicskó Á. (2017): Hivatásetikai alapelvek érvényesülése az egyes foglalkozási területeken. In. Sepsi E., Deres K. és Homicskó Á. (szerk.): *Folyamatos megújulás: Reformáció(k) tegnap és ma*. Budapest, KRE-L'Harmattan pp. 266–284.

Kovátsné Németh M. (2002): Az erkölcsi értékek megvalósítója az ember. In. Egresits F. és Kovátsné Németh M. (szerk.): *Mélység és magasság*. Győr. pp. 143–162.

Mészáros L. (2013): Az újszövetségi etika alapelvei a keresztény nevelésben. In. *Katolikus Pedagógia* 2013/1-2. pp. 117.

Pruzan, P. és Thyssen, O. (1993): Konfliktus és konszenzus: az etika mint közös értékhorizont a stratégiai tervezésben, fordította: Kovács M. In. Kindler J. és Zsolnai L. (szerk.): *Etika a gazdaságban*. Budapest, Keraban Kiadó. pp. 135–168.

Ricoeur, P. (1991): Etika és morál, fordította: Karasszon I. In. *Theologiai Szemle* 1991/1. pp. 10–14.

Szabó J. (2009): *A tragédia(elméletek) etikai koncepciói*. PhD értekezés, Szeged.

Szenczi Á. (2017): A pedagógus elhívása, elhivatottsága, hivatala. In. Erdélyi E. és Szabó A.: *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni. Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából.* Budapest, KRE-L'Harmattan. pp. 183–198.

Szontagh P. (2017a): Etikai elvárások, erkölcsi ítéletek – Vázlatos beszámoló egy pedagógusetikai kutatásról. In. Fehér Á. és Mészáros L. (szerk.) *„... et vocavit vocatione sua sancta". A pedagógiai hivatás a keresztény nevelésben*. Vác, AVKF. pp. 439–466.

Szontagh P. (2017b): Gondolatok a pedagógus etika szabályozásával kapcsolatban. In. Erdélyi E. és Szabó A. (szerk.): *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni. Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából*. Budapest, KRE-L'Harmattan. pp. 199–221.

Szontagh P. (2018): *Érték, rend, értékrend. A keresztyén pedagógusokkal szemben támasztott minőségi és etikai elvárások, valamint azok kodifikációs problémái*. Budapest, Patrocinium.

Szontagh P.–Bánné Mészáros A. (2018): (Tü)körkép, avagy mit várunk el és mit teszünk pedagógusként a kényes etikai szituációkban?, in Sepsi E., Szathmári É. (szerk.): *Értelmiség, felelősség, protestantizmus*. Budapest, KRE–L'Harmattan, pp. 46–63.

ONLINE CSOPORTOK SZEREPE A NYELVOKTATÁSBAN

Taskovics Okszána

Eötvös Loránd Tudományegyetem
taskovics.okszana@gmail.com

Abstract

Virtual communication and virtual communities play an important role in the life of digital natives. The study examines the suitability of social media for language learning and language teaching purposes. We will examine the common and different characteristics of the real and online worlds, and establish why it is worth adding social networking sites to our methodology repertoire and how to use the opportunities provided by these types of portals in the educational process, with special regard to foreign language education.

Key words: *social media, language learning, online groups, new methods, online language learning.*

Absztrakt

A digitális bennszülött generációnál hangsúlyos szerepet tölt be a virtuális kommunikáció, a virtuális közösségek. A tanulmányban vizsgáljuk a közösségi média alkalmasságát nyelvtanítási és nyelvtanulási célokra. Ehhez először áttekintjük a jelenlegi középiskolás generációra jellemző sajátosságokat, attitűdöket, internetezési szokásokat. Következő lépésként górcső alá vesszük a valódi és az online világban előforduló csoportok közös, illetve eltérő tulajdonságait, és megalapozzuk, miért is érdemes felvenni a közösségi oldalakat a módszertani repertoárunkba és hogyan érdemes felhasználni az e fajta portálok adta lehetőségeket az oktatási folyamatban, különös tekintettel az idegen nyelv oktatásra.

Kulcsszavak: *közösségi média, nyelvtanulás, online csoportok, új módszerek, online nyelvtanulás.*

A XX. században egyre több kezdeményezés jelent meg, melyek a hagyományos tanári szerepek átértékelését és átformálását célozták meg olyan oktatásszervezési módok és oktatási módszerek segítségével, mint a csoport-/projektmunkák, kooperatív tanulás stb. Ennek köszönhetően a tanulók aktív résztvevőivé válhattak a tudásszerzés folyamatának, ami elősegítette a tananyag differenciált, személyre szabott feldolgozását.

A web 2.0 korszak egy újabb kihívás elé állította a tanárokat. A digitális bennszülött generáció számára, akik jelenleg a középiskolások többségét alkotják, különösen fontosak a szimultán kölcsönhatások, a hálózati kapcsolatok létesítése számos felhasználóval (fórumokon válaszok keresése saját kérdésekre), a virtuális kommunikáció és a virtuális közösségek (Szili 2015). E sajátosságok arra sarkalják a tanárokat, hogy új tanítási módszerekhez és formákhoz folyamodjanak, vonzóbbá, szórakoztatóbbá és hatékonyabbá tegyék az információ átadásának és elsajátításának folyamatát. Jelenleg az egyik ilyen tudásmegosztó platformként véleményünk szerint a különböző közösségi oldalak szolgálhatnak, amelyeket ebben a tanulmányban online csoportok kifejezéssel fogjuk definiálni. A valós idejű csoport jellemzői és az abban történő munka előnyei jól ismertek. Fontos azonban tisztázni, hogy az online csoportok ugyanolyan tulajdonságokkal rendelkeznek-e, mint az

offline változatuk, illetve melyek azok a sarokpontok, amelyekre tanárként fontos figyelni tanulási folyamatba történő beépítésük esetén.

Az emberek társas interakcióik során csoportokba szerveződnek. Csoportnak nevezik az egyének olyan együtteseit, amelyeket bizonyos közös ismérvek jellemeznek, kötnek össze (Andorka 2006).

A web 2.0 megjelenésével lehetőség nyílt online csoportok létrehozására vagy azokhoz való csatlakozásra. Ha korábban a csoport létrejöttének elengedhetetlen feltétele volt a földrajzi közelség, személyes interakció létezése, az internet elterjedésével ez a tényező szinte elvesztette jelentőségét, lehetővé téve lakóhelyeken vagy akár országokon túlnyúló csoportok működését. Ezt felismerték olyan mára már egész világon elterjedt cégek, mint a Facebook, Twitter, LinkedIn stb., amelyek szociális hálózatok létrehozását, emberi kapcsolatok virtuális világban való ápolását célozták meg.

Kutatásokkal sikerült bizonyítani, hogy sok közös vonásuk van a virtuális és a hétköznapi értelemben vett csoportoknak, amelyek, mint ismert, jól illeszkednek az idegen nyelv oktatási repertoárba.

Az online csoportok entitativitása

Az entitativitás fogalmat először Campbell vezette be a szakirodalomba 1958-ban annak a megjelölésére, hogy egy közösség mennyire felel meg a csoport fogalmának, mekkora a létezőségi foka. Az entitativitást leginkább az interakció, a csoport fontossága, a tagok hasonlósága, a közös célok és a közös cselekvés képessége határozza meg (Lickel et al. 2000). A kutatások azt bizonyítják, hogy a szociális hálózatokon belül kialakult csoportokban magas az interakció és a nyitottság, alacsony az anonimitás szintje. A csetekre és blogokra jellemző a magasabb fokú anonimitás, magas az interakció, a közös érdek és közös cél. Mindkettőt interaktivitás és a kapcsolatokon alapuló jelleg tartja össze (Ujhelyi 2011).

Ebből azt a következtetést tudjuk levonni, hogy a fent említett online csoportok teljes mértékben megfelelnek nyelvtanítási céloknak, hiszen rendelkeznek azokkal a tulajdonságokkal (interakció, közös érdek, kapcsolatok), amelyek nélkülözhetetlenek ebből a szempontból.

Szerepek kialakulása

Különböző színtereken más-más szerepköröket lehet megtalálni. Azok a kutatók, akik kifejezetten az online oktatási programok résztvevőinek a viselkedését vizsgálják, 5 tagtípust különböztetnek meg: a kukkolót (lurker), a tagot (member), a szakértőt (expert), a fertőzőket (flamer) és a mókamestert (joker) (Orton–Johnson 2007).

A *kukkolók* inkább olvasnak és figyelnek, de aktívan nem vesznek részt a közösségben, nem járulnak hozzá. A *tagok* napi szinten akár többször tesznek közzé tartalmakat, és bevonódnak a párbeszédekbe. A *szakértők* ezzel szemben időben és témában is koncentráltabban vesznek részt a közösség életében. A *fertőzők* alatt azokat a résztvevőket értjük, akikre agresszív, ellenséges vagy profán online interakció jellemző. A *mókamesterek* általában ezekben az agresszív szituációkban jelennek meg (Feng et al. 2015), hogy elsimítsák a konfrontációt.

Egy nyelvtanulás céljából létesített online csoportban is számolni kell azzal, hogy a résztvevők különböző szerepeket fognak felvenni. Az elején a legaktívabb valószínű a csoportot létrehozó és szakmailag irányító személy lesz, illetve adminisztrátori (ha nem ugyanaz a személy, mint a csoport létrehozója) feladatokat ellátó tag. Idővel a csatlakozottak közül fognak kiválni a fent említett résztvevőtípusok. Érdemes már induláskor lefektetni a csoport belső szabályzatát, ezzel egyrészt megkönnyítve az adminisztrátor munkáját, másrészt gátat szabva a fertőzők szereplésének.

Ugyanolyan csoportdinamikai folyamatok játszódnak le

Bruce Tuckman 1965-ben először publikált és utána többször továbbfejlesztett modellje szerint a csoport életét 5 szakaszra lehet bontani: *kialakulás, viták, normaképzés, teljesítés, szétválás (angolul:* forming, storming, norming, performing, adjourning) (Tuckman 1965). A viták, normaképzési és a teljesítési szakaszok intenzitása nagyban a csoport jellegétől függ. Ha az adott tanulói közösségben a tagok csak információt (feladatokat, utasításokat) szereznek és ritkán lépnek interakcióba egymással, akkor az előbb említett 3 fázis sem fog kiteljesedni (pl. Duolingo közösségi nyelvtanulási portál). Ugyanakkor az interakciók mennyiségével a csoportalakulási folyamatok is jobban kirajzolódnak. Amennyiben egy erős és egymást támogató közösség létrehozása a célunk, mindenképpen érdemes az elején tanárként több figyelmet fordítani arra, hogy kialakuljon a tagok közti kapcsolat. Erre a célra használhatunk különböző feladatokat, több tag bevonását igénylő projekteket (Bakacsi 2010).

Kialakul a közös nyelv

Az online közösségek különleges virtuális terepet biztosítanak a kommunikáció számára, amely az ún. Computer-Mediated Communication (CMC) segítségével valósul meg (ellentétje a "F2F" – "face to face" kommunikációnak).

A nyelv közösségformáló erővel bír. Eddig ezt a jelenséget elsősorban szleng kutatásoknál mutatták ki, de ugyanez igaz az online közösségek-

re is. A virtuális közösségekre jellemző nyelv esetében is megtalálhatóak a szleng attribútumai: expresszív szókincs, eltávolodás az irodalmi nyelv normaitól, behatárolható alkalmazási terület. Az online nyelv sajátossága az angol szótövek és rövidítések kölcsönzése vagy másolása, amelyek a köznyelvben felveszik a magyar szótövekre jellemző nyelvtani tulajdonságokat és így ragozhatóvá, rövidíthetővé vállnak (lájkolni, csetelni, thx (thanks)). Az internetes nyelvben gyakran találkozunk már-már jelként funkcionáló rövidítésekkel, mint jó8 = jó éjt, meg6ó = megható, műxik = működik, ign = igen, pls = please (légy szíves) stb. Ezenkívül az expresszivitást a csupa nagybetű is képes kifejezni, ez esetben a mondatot magasabb hangon kell felolvasni, ami kiabálást, szemrehányást, felszólítást, kihangsúlyozást jelent, pld: HOL VAGY?, többet NE GYERE ide…

A jelen tanulmány témája szempontjából egyik legfontosabb megállapítás, amit tehetünk a fentiek figyelembevételével az, hogy már a csoport megalakulásakor fontos kialakítani, nyilvánvalóvá tenni a hozzászólás és az üzenés szabályait és ellenőrizni azok betartását.

Fellép a konformitás, normák alakulnak ki

Konformitásnak nevezzük azt a változást az egyén ítéletében abban az irányban, amelyet azon csoport tagjainak többsége fejez ki, melyhez az egyén tartozik. A kollektív döntéshozatallal kapcsolatban fontos szintén megvizsgálni, ki az, akinek a véleménye számít. Meghatározó jelentőséggel bír:

- a csoportszerkezet, elsősorban olyan szempontból, hogy a csoport alegységei azonos vagy különböző erőt képviselnek-e,
- a csoportvezetőnek a személye, milyen mértékű befolyással bír az alcsoportokra nézve.

A csoport tagjai erősen befolyásolják egymás véleményét és gyakran idomulnak a csoport által kialakított normához, amely a csoport általánosan elfogadott gondolkodás-, érzés-, illetve cselekvésmódjait tükrözi. Fontos azonban megjegyezni, hogy az online csoportok rendelkeznek számos, csak rájuk jellemző tulajdonsággal. Az első fontos különbség, hogy az online kommunikáció nyilvános és rögzített. Amint csak közzéteszünk egy hozzászólást vagy bejegyzést, a tartalma azonnal minden csoporttag számára elérhetővé, nyilvánossá válik. Ugyanez vonatkozik a válaszokra és az általunk nyilvánossá tett szöveghez érkező kommentekre. Ez azt jelenti, hogy onnantól kezdve, amint valamilyen tartalom a nevünkben felkerül az online hálóra, visszavonhatatlan és rögzített lesz.

A digitális eszközök elterjedésével a rajtuk folytatott kommunikáció időtől és tértől függetlenül történik. A hagyományos levéltől eltérően nem

kell válaszra várni több napig, vagy akár hétig, és a személyes kapcsolattal ellentétben nem kell egy helyen tartózkodni a beszédpartnerünkkel. A csoporttagok azzal számolnak, hogy azonnal megkapják a választ a kérdésükre, felvetésükre legalább a csoport éppen online tartózkodó társaitól. Az időtől és tértől való függetlenség lehetőséget nyújt, hogy ne a térbeli közelség, hanem az érdeklődés legyen a fő szervező erő. A világháló határtalan lehetőségeket kínál azoknak, akik meg akarnak vitatni a hasonló gondolkodású társakkal egy-egy történelmi korszakot, űrkutatást, globális felmelegedést és sorolhatnám.

Az online csoportokat mi választjuk, és önként csatlakozunk hozzájuk. Ahol jó, izgalmas a légkör, kedvesek a csoporttársak, ott szívesen maradunk, és akár több órát is eltöltjük naponta. A bent maradásnak fontos feltétele a személyes érdek és szükséglet érvényesülése. E nélkül értelmét veszti a csoporttagságunk, töröljük profilunkat, kilépünk. A tagok személyes érdekeinek és szükségleteinek az érvényre jutása tartja össze az online csoportokat.

Mivel az online csoportokon belül a kommunikáció szöveges formában történik, a teste az általa létrehozott szöveg. Éppen emiatt az egyetlen olyan dolog, ami határt szabhat a csoporttagságnak (ha a technikai feltételek adottak) az a nyelv.

A nyelvoktatásra alkalmas közösségi oldalak kiválasztásakor érdemes 3 szempontot figyelembe venni. Az e fajta oldalak egyrészt ki kell, hogy elégítsék az online csoport kritériumait. Ezenkívül fontos, hogy a kiválasztott internetportál biztosítsa a mai fiatalokat leginkább lekötő izgalmas, szórakoztató, azonnal hasznosítható dolgokat, engedje, hogy képek, videók, online keresők segítségével dolgozzák fel az információt. És nem utolsósorban fontos szempont az is, hogy a tanárok is hasznos, könnyen kezelhető, irányítható és segítő társat lássanak az online közösségben/csoportban, amely megkönnyíti és kiegészíti a mindennapi munkájukat.

A közösségi média több okból kifolyólag is alkalmas lehet a nyelvtanulásra. Tény, hogy a nyelvtanulás egyik legfontosabb eleme az idegen nyelven történő kommunikáció, azonban a tanuló gyakran nem talál saját környezetében olyan személyt, aki beszéli az adott nyelvet. Ugyanakkor a közösségi médiának számtalan nemzetiségű felhasználója van, biztos fellelhetőek köztük nyelvtanárok vagy olyanak, aki készen állnak segítséget nyújtani a nyelvtanulásban. Ezenkívül az online kommunikáció az aktuális, élőnyelven zajlik, és azonnal kézzelfogható és használható nyelvi mintákat biztosít.

A nyelvtanulás, főleg, ha nem egy követelmény teljesítése miatt zajlik, időhaladtával gyakran veszít lendületéből. A közösségi média erre is kínál megoldást. Amennyiben a tanuló egy hasonló célokkal és problémákkal küzdő közösség része, sokkal könnyebben tud átlendülni a holtpontokon a társa segítségének és bátorításának köszönhetően. Ezáltal a tanuló sokkal motiváltabb lesz a továbbhaladásra, nem akar lemaradni a többiektől vagy következetlennek látszani mások szemében.

Nyelvelsajátítás során a tanulók különböző tartalmakat hoznak létre és tesznek közzé a közösségi médiában, amelyek gyakorláson kívül arra is használhatóak, hogy figyelemmel lehessen kísérni a tudásbeli fejlődést. Egy idő múlva a tartalmakat újra elő lehet venni az ismételt ellenőrzés, önkorrekció és következtetések levonása céljából. Továbbá a korábbi és a jelenlegi tudásszint összehasonlítása is motiváló erővel tud bírni.

Az egyik legnagyobb előnye a közösségi média nyelvtanulási célokra való használatának abban rejlik, hogy nem igényel nagy változtatásokat az életvitelben, új bonyolult programok elsajátítását, vállalhatatlan időráfordítást stb. Mindenki kiválaszthatja, melyik webportál tetszik neki legjobban, melyiket szokta meg, hol rendelkezik legtöbb baráttal, vagy hol vannak a kiválasztott idegen nyelvet beszélő felhasználók, elvégez néhány alapvető beállítást és máris elkezdhet ismerkedni az új tartalmakkal, csoportokkal vagy tagokkal.

Gyarmathy Éva a Digitális pedagóguskonferencián 2017.11.18-án elhangzott előadásában kiemelte, hogy a mai tanulók az alábbiakat javasolják az oktatáskutatóknak (Gyarmathy 2017):

- megosztás – új utak a kapcsolatokban
- identitás áthelyezés
- mobilitás, határok átlépése
- kommunikációs határok átlépése
- játék
- „buherálás”.

Az online csoportok véleményünk szerint tökéletesen alkalmasak arra, hogy kielégítsék ezeket az igényeket. Teret biztosítanak a tanulóknak, hogy megmutassák magukat és a munkájukat, lehetővé teszik az önálló, páros vagy csoportos munkavégzést, kapcsolatok létesítését akár a világ másik oldalán élő felhasználókkal, játékos tanulást és még sorolhatnánk. Ily módon a mobiltelefon zavaró tényezőből átváltoztatható szórakoztató pedagógus asszisztenssé. Minden a módszertől, az ötletességtől, az átgondoltságtól függ. És ez csakis a szakemberen, vagyis a pedagóguson áll vagy bukik.

Hivatkozott irodalom

Andorka R. (2004): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó.

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_a_szociologiaba/ch11.html. Letöltve 2017.11.15.

Bakacsi Gy. (2010): *A szervezeti magatartás alapjai*. Budapest, Aula Kiadó. http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_543_07_A_szervezeti_magatartas_alapjai/ch07.html#id516615. Letöltve 2017.11.15.

Feng, J.–Stocklin, S.–Wang, W. (2015): *Educational Strategies for the Next Generation Leaders in Hotel Management*. USA, Hershey.

Gyarmathy É. (2017): *Szabadnak születtünk*. In: Digitális Konferencia 2017, „Digitális Tér" Konferenciakötet.

Lickel, B.–Hamilton, D. L.–Wieczorkowska, G.–Lewis, A.–Sherman, S. J.–Uhles, A. N. (2000): *Varieties of groups and the perception of group entitativity*. In: Journal of Personality and Social Psychology, 78. sz. pp. 223–246.

Orton-Johnson, K. (2007): *The online student: lurking, chatting, flaming and joking*. In: Sociological Research Online, 12. 6 sz.

http://www.socresonline.org.uk/12/6/3.html. Letöltve 2017.11.15.

Szili K. (2015): *Az IKT alkalmazási lehetőségei a gyógypedagógiában*. Digitális tankönyv. „Mentor(h)áló 2.0 Program". SZTE.

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/az_ikt_alkalmazasa_a_gyogypedagogiaban_V2/index.html. Letöltve 2017.11.15.

Tuckman, B.W. (1965): *Developmental sequence in small groups*. In: Psychol. Bull. 63. sz. pp. 384–99.

http://www.garfield.library.upenn.edu/classics1984/A1984TD25600001.pdf. Letöltve 2017.11.15.

Ujhelyi A. (2011): Online csoportok kívülről és belülről. Az internetes közösségek szociálpszichológiai vizsgálata. Doktori (PhD) disszertáció. Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/Ujhelyi_Adrienn_disszertacio.pdf. Letöltve 2017.11.15.

TEHETSÉGEK EGYÉNI FEJLESZTÉSE

Tokai Dalma

Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Intézet
tokaidalma@gmail.com

Abstract

Researching gifted youth has a rich arademic heritage (Terman 1922). Nowadays researchers are interested in the role of social factors in gifted kids' life as well and not only in their intellectual and creative abilities. A mentor in a gifted kids' life is an adult, who can support and provide them with additional educational experience (Dávid et al. 2014). Mentoring is an acknowledged method gaining in popularity in gifted education (Grassinger et al. 2003).

An individual developmental plan is a tool applied in gifted education which is used in nurturing talented children. Goals are set with regard to every aspect of a child's life: school, professional and social and in relation to their mental health. In the given study selected exemplary programmes related to talent development in the system of Hungarian education will be presented.

Key words: *gifted education, individual development, mentoring.*

Absztrakt

A tehetségek kutatása nagy múltra tekint vissza (Terman 1922). A képességek vizsgálata mellett napjainkra teret nyert a társas kapcsolatok, ezen belül is a mentor szerepe egy fiatal kiválóság életében. A mentor egy olyan, közösségből származó személy, aki kiegészítő oktatási élményt és erőforrást biztosít a fiatal számára (Dávid et al. 2014). A mentorálás a pedagógiában elismert módszer, a tehetséggondozásban mégis sokáig nem vagy alig jelent meg (Grassinger et al. 2003). A tehetséggondozás gyakorlatában megjelent az egyéni fejlődési terv mint eszköz. Ezek a tervek tartalmazhatnak a tehetségterületen belüli fejlesztés mellett, szociális kapcsolatokra, pályaválasztásra, pszichés tényezőkre vonatkozó célkitűzéseket. Minél több kapacitás jut a tehetségek személyközpontú fejlesztésére, annál gyorsabb lehet a fejlődés, a kibontakozás. Előadásomban áttekintek jó gyakorlatokat, amelyek a tehetségek egyéni fejlesztésében fellelhetők.

Kulcsszavak: *tehetséggondozás, egyéni fejlesztés, mentorálás.*

A tehetség kutatása, vizsgálata nagy múltra tekint vissza (Terman 1922), és jelenleg is népszerű, széles körben vizsgált jelenség. A legelfogadottabb mai definíciója szerint a manifeszt tehetség olyan magas teljesítmény, ami egyértelműen az átlagnál magasabb, ha az adott területen elért eredményeket tekintjük, még akkor is az eloszlás felső végén helyezkedik el, ha más, a területen jól teljesítő egyénekhez hasonlítjuk. Továbbá, a tehetséget lehet tekinteni, mint fejlődési folyamat, ekkor a kezdeti stádiumban a kulcstényező a potenciál**,** későbbi fázisokban a teljesítmény lesz a tehetség mértéke. A teljesen kifejlődött tehetség esetében pedig az eminencia. Czeizel (2004) három tehetségfogalmat különböztet meg a megvalósulás, manifesztálódás mentén: a potenciális tehetséget (giftedness), a megvalósult tehetséget (talent – talentum) és a párját ritkító tehetséget (genius – géniusz). Mindezek alapján körülbelül 12-13 éves kor felett beszélhetünk kifejlődött, manifesztálódott tehetségről. Ez előtt tehetségígéretről. A pszichoszociális változók fontos szerepet játszanak valamennyi stádiumban. A kognitív és a pszichoszociális változók is fejleszthetők és fejlesztendők (Subotnik et al. 2011).

Eredendően a tehetség indexének az intelligenciát látják. Jelenleg is ez a tényező az elsődleges mutatója a kiválóságnak, a leggyakrabban ezzel igyekeznek szűrni a tehetséget (Robinson et al. 2000).

A második, leggyakrabban említett kulcsösszetevő a kreativitás (Renzulli 1977). Renzulli amellett érvel, hogy az olyan pszichés tényezők, mint a kreativitás, és a feladat iránti elkötelezettség (motiváció) legalább annyira esszenciálisak a kiváló teljesítményhez, mint az intelligencia (Tokai 2013). Tehát a kiváló képességek mellett a kitartó, kemény munka, motiváció is elengedhetetlen ahhoz, hogy bevált, manifeszt tehetséggé váljon egy tehetségígéret (Ericsson et .al. 1993).

Nemcsak az intellektuális és a kreatív képességek fontosak tehát ahhoz, hogy a kiváló képességből, a potenciálból kimagasló teljesítmény szülessen, hanem egyéb pszichés és társas tényezők is elengedhetetlenek. A gyermek elsődleges szocializációs színtere, a család kiemelt szereppel bír abban, hogy a kiváló képességek manifesztálódjanak. Ha adottak is a kiváló képességek, a család, támogató (iskolai, kortárs) környezet nélkül sokkal nehezebb érvényre juttatni azokat. Goertzel és Goertzel (1962) XX. századi nagy elmék, sikeres politikusok, vezetők családi hátterét vizsgálták, és a közös elem, amit találtak az, hogy a szülők számára nagyon fontos volt az intellektuálisan gazdag környezet, felismerés, kifejezetten a gyerek fejlődésére hangolva, sokszor a szülő saját igényeit háttérbe szorítva.

Egyre elterjedtebb a tehetséggondozás gyakorlatában, hogy a képességek fejlesztése, a szakmai fejlesztés mellett más tényezőkre is fókuszál egy tehetséggondozó program. A szakma felismerte, hogy a tehetséggondozás hatékonyabb, ha nem „futószalagon végezzük", hanem figyelembe vesszük a gyermek tehetségterületét – nem szükségszerűen ugyanolyan gondozást igényel például egy sporttehetség, egy zenei, vagy egy intellektuális tehetség. Mindemellett figyelembe veszik a gyermek életkorát, szociális helyzetét, egyéb mentálhigiénés tényezőit, tapasztalatait.

Ahhoz, hogy egy potenciális tehetségből kiemelkedő teljesítményű személy váljék, és ahhoz, hogy ez a teljesítmény fenntartható legyen, olyan tényezőkre van szükség, amelyek erőforrást jelentenek a személynek: érdeklődés, kitartás, emocionális stabilitás stb (Balogh 2004).

Tehetséges gyerekek társas kapcsolatai

Család

A család, ezen belül is a szülők/elsődleges gondozók szerepe kulcsfontosságú a gyermek életében. Korai tapasztalatai, értékrendje hatással lesz későbbi döntéseire, választásaira, preferenciáira.

Garn, Matthews és Lolly (2010) tehetséges gyerekek szüleinek attitűdjét vizsgálták a gyermek motivációjával kapcsolatban, valamint azt, hogy milyen módon próbálják a szülők biztosítani a megfelelő környezetett otthon, hogy növeljék gyermekük motivációját. Interjúkat készítettek a szülőkkel, és eredményeik szerint az általános jó, segítő szándék ellenére nincs konszenzus a szülők között abban, hogy hogyan lehetséges maximálisan segíteni a gyermeket motivációjának növelésében. A szülők sokkal nagyobb százalékban (80%) alkalmaznak meggyőzéses technikákat, beszélgetés stb., és jóval kisebb százalékban kontrollal kapcsolatos technikákat – fenyítést, büntetést, vagy akár jutalmazást. Utóbbi jellemzően a külső motivációt erősíti a gyermeknél, előbbi pedig a belsőt, intrinziket.

Rudasill és munkatársai (2013) kérdőívben mérték az anyai és az apai nevelési stílust tehetséges gyermekek körében. Eredményeik szerint a jobb képességekkel rendelkező fiatalok szigorúbbnak és rugalmasnak érzékelik szüleik nevelési stílusát, mint a kevésé jó kognitív képességekkel rendelkezők. A családi háttér, anyagi, egzisztenciális biztonság közvetett módon is pozitívan jár együtt a gyermek iskolai teljesítményével, a szülők iskolai végzettségén, valamint attitűdjein, hiedelmein keresztül (Davis-Kean 2005).

Tanár, tanító, pedagógus

A család után a második legfontosabb szocializációs közeg az iskola a gyermekek életében, valamint a hely, a közeg, ahol idejük jelentős részét töltik. A szülő mellett a tanár az, aki láthatja a gyermeket teljesítményhelyzetben, jellemzően a tanárok ajánlásával kerülnek gyerekek tehetséggondozó programokba. Siegle és munkatársai (2010) eredményei szerint a diák érdeklődése, iskolai teljesítménye szocioökonómiai háttere is szerepet játszik abban, hogy a tanár tehetségesnek látja-e, valamint az, hogy a tanár tudása szerint van-e a szóban forgó gyermeknek már tehetségesként azonosított testvére – ha van, az növelte annak valószínűségét, hogy a testvérét is tehetségként azonosítják.

Kortársak

Számos vizsgálat eredménye mutat arra, hogy a tehetségesnek kikiáltott diákok olykor ellenszenvnek, rivalizálásnak, gúnyolódásnak vannak kitéve kortársak által (Machu 2013). Delcourt, Cornell és Goldberg (2007) tehetséges és nem tehetséges fiatalok társas életét vizsgálták, a fiatalok önbeszámolói alapján. Eredményeik szerint a tehetséges *címkét* kapott fiatalok nem számoltak be szociális izolációval, elégedettek a társas kapcsolataikkal, azon belül a kortárs kapcsolataikkal is.

Tutor, mentor – Mentorálás a tehetséggondozásban

Egyre több tehetséggondozó program részeként, kulcselemeként jelenik meg a tehetségek, tehetségígéretek mentorálása. Balogh László úgy fogalmaz, hogy „a tehetséggondozás zsargonjában a mentor egy, általában közösségből származó, erőforrást jelentő személy, aki kiegészítő oktatási élménnyel képes ellátni a gyermeket valamilyen szakterületen" (Balogh 2004, 184). Ez az ellátás érkezhet közvetlenül a mentortól, vagy közvetve, más személytől. Példa erre a Magyar Templeton Program[1], ahol a fiatalok akár választhattak maguknak mentort, akár a program szervezői jelöltek ki számukra egy szakembert, aki segítette őket a program alatt.

A tehetséggondozásban a mentor egy olyan szakember, aki nem szükségszerűen szigorúan a szakmai (tehetségterületbeli) fejlesztésben vesz részt, hanem egyéb területeken nyújt segítséget a gyermek számára (Gefferth 2014), ami lehet szakmai fejlődés, iskolai fejlődés, munkával kapcsolatos célok, társas kapcsolatok (nem csak magánéletben, zenei tehetségek esetében pl. zenekar), önismeret, önbizalom, önmarketing, célok keresése.

Optimális esetben a mentor ismeri a tehetség, a mentoráltja helyzetét, családját, iskoláját, velük és a gyermekkel folyamatos együttműködésben dolgozik, velük közösen tűz ki célokat, amik idővel potenciálisan módosulhatnak (Shevitz et al. 2003). A tehetséggondozó mentor tevékenységeinek a fókuszában mindig a gyermek *tehetségterületen való fejlődése* áll. Ez elengedhetetlen egy bizalmi viszony megléte nélkül. Ez a bizalmi, személyes kapcsolat, a hatékony mentor-mentorált viszony alapja – ennek kialakítása és fenntartása kulcsfontosságú a mentor munkájában. A jó mentor érzékeny a mentorált szükségleteire, igényeire. A mentorálás a pedagógiában elismert módszer, a tehetséggondozásban mégis sokáig nem vagy alig jelent meg (Grassinger et al. 2003). Dubois (2002) és munkatársai több, mint 55 mentorprogram hatását vizsgáló cikk metaanalízisét végezve azt az eredményt kapták, hogy a mentorálás olyan fiataloknál igazán hatásos, akik valamilyen szempontból veszélyeztetettnek számítanak.

Mára már a mentor is egyre gyakrabban jelenik meg a tehetséggondozásban. A mentor annyiban különbözik a tutortól (szakmai segítőtől),

[1] http://templetonprogram.hu/

hogy leggyakrabban oktatás/nevelés, illetve gyerekekkel végzett munka területén van tapasztalatuk, míg a kiemelten tehetséges fiatalok estében (zene, sport) a szakmai tanár, edző nem feltétlenül tudja a tehetségterületen való fejlesztés mellett az olyan fejlesztést ellátni, amit a mentor. A mentor szükség esetén bátorítja a diákot, segíti, hogy képességeit maximálisan kiaknázza (Shevitz et al. 2003). A mentor-mentorált viszony része, hogy a fiatal a tehetségterületén felül, amellett megismerheti erősségeit és gyengeségeit, előbbiekre fókuszálva, utóbbiakat fejlesztve. A marylandi Wings Mentor Program a mentorok és a diákok tanárai és szülei szerint is fejlesztette a részt vevő fiatalok motivációját, önbizalmát, önértékelését, ami hosszú távon segítheti tehetségük beválását. Mindemellett a tehetséges gyerekek tanulhatnak tőlük, példaként tekinthetnek olyan felnőttekre, akik saját szakmájukban eredményesek, sikeresek (Pleiss–Feldhusen 1995).

Tehetséggondozás a gyakorlatban – vizsgálat

Áttekintve a szakirodalmat azt látjuk, hogy a tehetség beválásához több tényezőre érdemes fókuszálni. Fontos figyelembe venni a gyermek fejlődési stádiumát, életkori sajátosságait és egyéni tényezőit akkor is, ha pl. fellépés szervezéséről van szó. Nem biztos, hogy sok ember előtti, nagy fellépés minden esetben jó és hasznos, ha a gyermek nem készült fel rá teljesítményben, önbizalomban, akkor egy esetleges kudarc könnyen visszavetheti a fejlődését.

Saját kutatásunk olyan tehetséges fiatalokra fókuszál, akik egy intenzív, iskolán kívüli zenei tehetséggondozó programban vesznek részt. A program keretein belül a fiatalok számára Egyéni fejlesztési terv készül, ami tartalmaz a tehetségterülettel, iskolával, szociális élettel kapcsolatos célokat is. Minden területen célokat tűz ki, felméri a fiatal jelenlegi helyzetét és hiányosságait, majd a hiányosságok pótlására fókuszál. A fejlesztés komplex, a fiatal egyéni sajátosságaira fókuszál és a kitűzött célokat mentor segít megvalósítani, esetlegesen újratervezni a fiatallal.

Az egyéni fejlesztési terv úgy készül, hogy a mentor konzultál a diákkal, a tanárával, a szülővel, az edzővel, az osztályfőnökkel – mindenkivel, aki fontos szerepet tölthet be a fiatal életében.

Feltételezzük, hogy a fiatalok egyéni igényeire, sajátosságaira való fókuszálás, a célok közös meghozatala katalizálja a tehetség beválását, a sikerességet, az élettel való elégedettséget.

A programban részt vevő fiatalokkal több kérdőívet vettünk fel, az Élettel való elégedettség egyskálás kérdőívvel (SLSW, magyar vál-

tozat: Martos, Sallay, Desfalvi, Szabó, 2014) a fiatal általános elégedettségét mérjük fel a saját életével, egy 1 és 4 közötti Likert-skálán kell válaszolniuk, ahol az 1: egyáltalán nem igaz, 4: teljesen igaz. A szülői bánásmód kérdőív (PBI – Parental Bonding Instrument, magyar változat: Tóth és Gervai, 1999) különböző szülői attitűdöket mér fel, illetve azt, hogy a személy hogyan emlékszik vissza arra, milyen módon bántak vele a szülei gyermekkorában. A kérdőív 3 alfaktort tartalmaz, a szeretet-törődést, a túlvédést és a korlátozást, egy 0 és 3 közötti Likert-skálán kell válaszolni, ahol a 3 a Nagyon jellemző, a 0 az Egyáltalán nem.

Az aspirációs index (magyar változat: Martos, Szabó, Rózsa, 2006) motivációs kérdőív azt hivatott feltárni, hogy milyen célok mozgatják az adott személyt. Egy 1 és 5 közötti Likert-skálán kell válaszolni, ahol az 1: Egyáltalán nem fontos és 5: nagyon fontos (nekem az adott cél). A kérdőív 7 céltípust (gazdagság, hírnév, jó megjelenés, fejlődés, kapcsolatok, társadalom, egészség) tartalmaz, ez alapján kirajzolódhat egy minta arról, mi motiválja a kitöltőt. Mindemellett általunk összeállított kérdőív segítségével igyekeztük felmérni a fiatalok társas támogatottságát. Mindezen eszközök segítségével igyekeztük feltárni, milyen társas támogatást kapnak a tehetséges fiatalok a tehetséggondozó programon belül és azon kívül.

Minta, eredmények

A kérdőívcsomagot összesen 53 fiatallal vettük fel: 43 férfi, 10 nő. Átlagéletkoruk 17,3, a legfiatalabb 13, a legidősebb 23 éves. Átlagosan 7,4 éve foglalkoznak zenével, a tehetségterületükkel, itt viszonylag nagy a szórás (életkorból kifolyólag), a minimum 1 év, a maximum 15 év. Átlagosan majdnem 4 órát gyakorolnak naponta. Legutóbbi iskolai átlaguk 3,7, itt a minimum 2,2, a maximum 5,0. Legutolsó zenei vizsgájuk jegye (aki valamilyen formában iskolában tanul zenét) átlagosan 4,9.

Eredményeink szerint a szülői bánásmód, amit a fiatalok kaptak, jórészt kevésbé korlátozó (átlag: 0,33), néha túlvédő (átlag: 1,8), de leginkább szeretet-törődés (átlag: 2,4) jellemzi (lásd! 1. táblázat). Biztos, stabil háttérrel indulnak tehát. Ami az aspirációikat illeti, legjellemzőbb a kapcsolatok (pl.: „Mély, tartós kapcsolataim legyenek”), a társadalmi felelősségvállalás („Segítsek másoknak jobbá tenni az életüket”) és a fejlődés (pl.: „Fejlődjek, és új dolgokat tanuljak”). A legkevésbé a hírnév az, ami motiválja őket (lásd! 2. táblázat).

1. táblázat. **A Szülői bánásmód kérdőív eredményei**

	átlag	szórás
szeretet-törődés	2,41	0,36
túlvédés	3,14	1,81
korlátozás	0,33	0,33

2. táblázat. **Aspirációs index eredményei**

	átlag	szórás
pénzügy	3,50	1,32
fejlődés	3,33	0,57
hírnév	2,50	0,86
kapcsolatok	4,50	0,50
külső megjelenés	3,83	0,76
társadalmi hozzájárulás	3,67	0,29
önértékelés	2,85	0,61

Az Élettel való elégedettség skála eredményei átlagosan magasak (3,2), elmondható, hogy a fiatalok jellemzően elégedettek az életükkel. Az általunk feltett kérdés, miszerint kik azok az emberek, akik a legjobban támogatták, segítették őket, az eredmények összhangban vannak a Szülői bánásmód kérdőív eredményeivel, a szülők, nagyszülők a beszámolók alapján nagyban segítették őket, ezenkívül támogatást nyújtott a tágabb baráti társaság, valamint, aki a legmagasabb átlagot érte el a válaszok alapján, az nem más, mint a mentor. Megelőzte a tanárt, a szaktanárt, a tutort is.

Összefoglalás

Az eredmények szerint tehát a sikeres, tehetséges fiatalok társas támogatása magas, ez a támogatás már kisgyermekkorban kezdődött a szülők, nagyszülők által, emellett nagyban segíti őket a mentoruk a tehetséggondozó programban.

A fiatalok átlagosan elégedettek az életükkel, ami pedig a jövőbeli céljaikat illeti, leginkább társas életre vonatkozó motivációkkal rendelkeznek – ez lehet élektori sajátosság is, érdemes lehet néhány év múlva újra feltenni ugyanezt a kérdést ugyanezen személyeknek. A kutatást longitudinálisra tervezzük, követni kívánjuk a fiatalok útját, beválását.

Hivatkozott irodalom

Balogh L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás.* Debreceni Egyetem, Kossuth Egyetemi kiadó.

Czeizel, E. (2004): *Sors és tehetség*. Urbis.

Davis-Kean, P. E. (2005): The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. In: *Journal of family psychology*, 19(2). p. 294.

Delcourt, M. A. – Cornell, D. G. – Goldberg, M. D. (2007): Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. In: *Gifted Child Quarterly*, 51(4). pp. 359–381.

DuBois, D. L. – Holloway, B. E. – Valentine, J. C. – Cooper, H. (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth: A metaanalytic review. In: *American journal of community psychology*, 30(2). pp. 157–197.

Ericsson, K. A. – Krampe, R. T., – Tesch–Römer, C. (1993):. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. In: *Psychological review*, 100(3). pp. 363.

Garn, A. C. – Matthews, M. S. – Jolly, J. L. (2010): Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. In: *Gifted Child Quarterly*, 54(4). pp. 263–272.

Gefferth É.(szerk. 2014): Mentorálás a tehetséggondozásban. *Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.*

Goertzel, V. – Goertzel, M. G. (1962): *Cradles of eminence* Boston: Little, Brown. pp. 301–349.

Grassinger, R. – Porath, M. – Ziegler, A. (2010): Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21(1). pp. 27–46.

Kökönyei, Gy. – Rózsa, S. – Holics, A. – Oláh, A. – Kulcsár, Zs. (2006): Személyiségintegráció szomatizáló nőbetegeknél. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61. 433–449.

Machů, E. (2013). Causes and Consequences of Labelling Gifted Pupils at Selected Elementary Schools. *Stanisław Juszczyk*. p. 185.

Martos T. – Szabó G.– Rózsa S. (2006): Az aspirációs index rövidített változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán. In: *Mentálhigiéné és pszichoszomatika,* 7(3). pp. 171–191.

Martos T. – Sallay V. – Désfalvi J. – Ittzés A. (2014): Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői. In: *Mentálhigiéné és pszichoszomatika 15(3)*. pp. 289–303.

Pleiss, M. K. – Feldhusen, J. F. (1995): Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children. *Educational Psychologist*, 30(3). pp. 159–169.

Renzulli, J. S. (1977): *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Wethersfield*, CT: Creative Learning Press.

Robinson, N. M. – Zigler, E., – Gallagher, J. J. (2000): Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness. In: *American Psychologist*, 55(12). p. 1413.

Rudasill, K. M. – Adelson, J. L. – Callahan, C. M. – Houlihan, D. V. – Keizer, B. M. (2013): Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. In: *Gifted Child Quarterly*, 57(1). pp. 15–24.

Shevitz, B. – Weinfeld, R. – Jeweler, S. – Barnes-Robinson, L. (2003): Mentoring empowers gifted/learning disabled students to soar! In: *Roeper Review*, 26(1). pp. 37–40.

Siegle, D. – Moore, M., – Mann, R. L. – Wilson, H. E. (2010): Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. In*: Journal for the Education of the Gifted*, 33(3). pp. 337–360.

Subotnik, R. F. – Olszewski-Kubilius, P. – Worrell, F. C. (2011): Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. In: *Psychological science in the public interest*, *12*(1). pp. 3–54.

Terman, L. M. (1922) A new approach to the study of genius. In: *Psychological Review 29.* pp. 310–318.

Tokai D. (2013): *A tehetség összefüggései az intelligenciával, a kreativitással és a motivációval.* Pécs*:* Pécsi Tudományegyetem.

Tóth I. – Gervai J. (1999): A szülői bánásmód kérdőív (H-PBI): A Parental Bonding Instrument magyar változata. In: *Magyar pszichológiai szemle.* 54(4). pp. 551–566.

A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT A SELYE JÁNOS EGYETEM TANÁRKÉPZŐ KARÁN

Török Tamás

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
torokt@ujs.sk

Abstract

Pedagogical practice in our university is a significant part of the faculty of education both in pre-school and elementary pedagogy and teacher training.
Pedagogical practice is obligatory at the faculty of education and it infiltrates as a compulsory choice subject. Study programmes have individual study plans and the pedagogical practice is based on them, led by professional teachers of practising schools and kindergartens.
In the course of pedagogical practice students observe and analyze the teaching progress, they learn how to apply their theoretical skills in practice and they progressively acquire pedagogical skills.
Key words: *Pedagogical practice, Practising schools and kindergartens, Teaching progress.*

Absztrakt

A pedagógiai gyakorlat egyetemünkön az óvó-, a tanító- és a tanárképzés jelentős részét képezi, amely megalapozza a hallgató szakmai személyiségfejlődését, és lehetőséget ad a pedagógusi hivatásához elengedhetetlenül szükséges gyakorlati készségek elsajátítására. A pedagógiai gyakorlat a felsőfokú pedagógusképzés tanulmányi programjaiba kötelező, illetve kötelezően választható tantárgyak formájában épül be. Az egyes tanulmányi szakok tanulmányi tervei alapján kerül megvalósításra az SJE gyakorlóiskoláinak/-óvodáinak szakképzett pedagógusai vezetésével. A pedagógiai gyakorlat során a hallgatók megfigyelik és elemzik az oktatási folyamatot, megtanulják alkalmazni az egyetemi képzés során megszerzett elméleti ismereteiket, és fokozatosan sajátítják el a tanári gyakorlathoz szükséges pedagógiai készségeket.
Kulcsszavak: *pedagógiai gyakorlat, óvó-, tanító- és tanárképzés, pedagógiai készségek.*

Bevezetés

A Selye János Egyetem 2003. október 23-án a Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsa által elfogadott, 465/2003-as sz. törvény alapján jött létre. Az első hallgatók 2004 őszén kezdhették meg tanulmányaikat. A Selye János Egyetem az egyetlen önálló jogalanyisággal rendelkező, nemzeti kisebbségi nyelven – magyarul – oktató felsőoktatási közintézmény Szlovákiában. „Oktatási rendszerét, egyetemi programjait (…) a Bolognai Egyezmény szellemében alakította ki, az egymásra épülő lineáris, átjárható háromfokozatú felsőoktatást meghonosítva Szlovákiában" (Varga 2006, 170).

A Selye János Egyetem 3 önálló karral (Tanárképző, Gazdaságtudományi és Református Teológiai), modern könyvtárral és jól felszerelt sportközponttal rendelkezik. Azzal a reménnyel nyitott teret a magyar nyelvű felsőfokú képzésnek Szlovákiában, hogy fokozatosan növekedjék a diplomával rendelkező magyar fiatalok száma és a szlovákiai magyarság iskolázottsági szintje. A jobb képzettség megteremtheti a magyar fiatalok munkaerőpiaci esélyegyenlőségét és a magyarok által lakott térsé-

gek gazdasági fellendülését (vö. Albert 2005). Ennek fontos tartópillérei az anyanyelven történő tanulás és a legújabb tudományos ismeretek átadása mellett a gyakorlatorientált képzés és a magas szintű szakmai képzettség megszerzésének lehetősége.

A pedagógiai gyakorlat típusai és rendszere az SJE TKK-n

A pedagógiai gyakorlat egyetemünkön az óvó-, a tanító- és tanárképzés kiemelten fontos részét képezi, amely a gyakorlati tevékenységek segítése által megalapozza a hallgatók szakmai személyiségfejlődését, és lehetőséget ad a pedagógusi hivatáshoz elengedhetetlenül szükséges praktikus készségek elsajátítására.

A pedagógiai gyakorlat egyes típusai kötelező, illetve kötelezően választható tantárgyként az egyes tanulmányi programok szerves részei, teljesítésük az alap-, illetve a mesterszintű tanulmányok szabályos befejezésének feltétele.

A pedagógiai gyakorlat során a hallgatók megfigyelik és elemzik az oktatási folyamatot, megtanulják alkalmazni az egyetemi képzés során megszerzett elméleti ismereteiket, és fokozatosan sajátítják el a tanári gyakorlathoz szükséges pedagógiai készségeket.

A pedagógiai gyakorlatok egyes típusai az érintett tanulmányi programok tanulmányi terveivel összhangban kerülnek megszervezésre. Az aktuális gyakorlat lebonyolítása és a hallgatók beosztása az egyes tanulmányi programok pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos sajátosságainak figyelembevételével történik. A tanárképzésben részt vevő hallgatók pedagógiai gyakorlatának megszervezését és a hallgatók beosztását – a tanszéki gyakorlatvezető tanárok munkáját is koordináló – a pedagógiai gyakorlatért felelős tanár végzi, jelen helyzetben a tanulmányi dékánhelyettes személyében. A pedagógia és köznevelés tanulmányi program hallgatóit a Neveléstudományi Tanszék gyakorlatvezető tanára osztja be, illetve szervezi meg gyakorlatukat. Az óvópedagógia és az elemi pedagógia (tanítóképzés) tanulmányi programok hallgatóinak pedagógiai gyakorlatra való beosztását, valamint annak szervezését az Óvó- és Tanítóképző Tanszék gyakorlatvezető tanárai végzik.

Az SJE TKK hallgatóinak alap-, illetve mesterszintű tanulmányaik folyamán 3 különböző típusú, de egymásra épülő pedagógiai gyakorlatot kell teljesíteniük.

A bevezető pedagógiai gyakorlat keretén belül a hallgatók csoportokba osztva a következő témákból kapnak tájékoztatást: pedagógiai do-

kumentáció, iskolaprogram, tantervek, tanmenetek, óravázlat és előkészületek készítése, a diákokkal való aktív foglalkozás lehetőségei, értékelési szempontok stb.

A hospitációs gyakorlat alkalmával a hallgatók megfigyelik az oktatási-nevelési folyamat bizonyos aspektusait. Az óvodai foglalkozások, illetve az iskolai klub (napközi) tevékenységeinek megfigyelésekor, valamint a tanórák hallgatása alkalmával kitöltik a megfigyelői kérdőívet, illetve jegyzeteket készítenek későbbi elemzés céljából.

Az aktív pedagógiai gyakorlat folyamán a gyakorlatát végző hallgató önállóan vezet tevékenységet (óvoda, napközi otthon/iskolai klub) vagy tanít (alap- és középiskola). A hallgató aktív tevékenysége a gyakorlópedagógus felügyelete mellett, a vele egyeztetett témában, előre elkészített írásos felkészülés segítségével valósul meg.

Tanárképzés

A tanárképzés alapszintű (Bc.) tanulmányi programjaiban a pedagógiai gyakorlat (PX1) az 5. szemeszterben realizálódik a következő összetételben:

- A hospitációs pedagógiai gyakorlat (órahallgatás) keretén belül a gyakorlatozó hallgatók a szakpárosításuknak megfelelő mindkét tárgyból 5-5 órát hospitálnak.
- A bevezető pedagógiai gyakorlat keretén belül a hallgatók csoportokba osztva a következő témákból kapnak tájékoztatást: iskolaprogram, pedagógiai dokumentáció (papíralapú, illetve elektronikus), tantervek, tanmenetek, óravázlat és előkészületek készítése, a diákokkal való aktív foglalkozás lehetőségei, értékelési szempontok

A tanárképzés mesterszintű (Mgr.) tanulmányi programjaiban a pedagógiai gyakorlat egyes típusai a 2., a 3. és a 4. szemeszterben valósulnak meg. A hallgatók az érintett intézményekkel történő egyeztetést követően alap- vagy középiskolába kerülnek beosztásra. A Pedagógiai gyakorlat 2 (PPX2 – a szakpárosítás egyik tárgya) és Pedagógiai gyakorlat 3 (PPX3 – a szakpárosítás másik tárgya) esetében 20 óra gyakorlat teljesítendő a következő bontásban:

- 5 tanóra megfigyelése (hospitáció), melynek keretén belül a hallgatók a gyakorlótanár által vezetett tanórákon figyelemmel kísérik az oktatási folyamatot, a megfigyelői ívek kitöltésével jegyzeteket készítenek;
- 5 tanítási órára való felkészülés, melynek keretén belül a hallgató a gyakorlótanárral közösen egyeztetett témákból írásos előkészületeket készít a letanítandó órákra;

- 5 óra tanítás, melynek keretén belül a gyakorlatát végző hallgató a gyakorlótanárral előre egyeztetett témákban és módszertani-didaktikai szempontokat figyelembe véve önállóan tanórát vezet, tanít;
- 5 óra elemzés, melynek keretén belül a gyakorlótanár a gyakorlatozó hallgatóval közösen, a hallgató által letanított tanórákat pedagógiai-módszertani szempontok alapján kielemez.

A Pedagógiai gyakorlat 4 (PPX4) a fenti bontás szerint teljesítendő, viszont a gyakorlatozó hallgató a szakpárosításának megfelelő mindkét tantárgyból, alap- és középiskolában is gyakorlatozik. Ez összesen 80 óra gyakorlatot jelent, melyből 20 óra hospitáció, 20 óra pedig tanítás.

Óvópedagógus-képzés

Az óvópedagógus-képzés alapszintű (Bc.) tanulmányi program keretén belül a gyakorlatok egyes típusai a 3. (PPX1), a 4. (PPX2), az 5. (PPX3) és a 6. (PPX4) szemeszterben kerülnek megszervezésre. A Pedagógiai gyakorlat 1 hospitációs gyakorlat, melynek folyamán a hallgatók kis csoportokra osztva óvodai tevékenységeket, foglalkozásokat figyelnek meg 10 óra terjedelemben. A megfigyelt tevékenységeket a gyakorlatot vezető óvodapedagógus irányításával ki is elemzik. A Pedagógiai gyakorlat 2 esetében aktív gyakorlatról beszélhetünk, melynek folyamán a hallgató óvodai foglalkozásokat vezet 20 óra terjedelemben. A gyakorlatot a hallgató által vezetett tevékenységek elemzése zárja. A Pedagógiai gyakorlat 3 szintén hospitációs gyakorlat, mely az iskolai klubokban zajló nevelési-oktatási folyamat megfigyelését jelenti. A hallgatói csoportok által megfigyelt 10 óra iskolai klubbeli tevékenységet is elemzés követ. A Pedagógiai gyakorlat 4 az iskolai klubokban való aktív tevékenységet jelent 10 óra terjedelemben, a gyakorlatot a hallgatók tevékenységének elemzése zárja.

Tanítóképzés

A tanítóképzés tanulmányi program (mesterszint, Mgr.) különböző típusú pedagógiai gyakorlatai a 2. (PPX5), a 3. (PPX6) és a 4. (PPX7) szemeszterben kerülnek megszervezésre. A Pedagógiai gyakorlat 5 (PPX5) hospitációs gyakorlat, melynek alkalmával a gyakorlatozó hallgatók 1 héten keresztül (5 egymást követő tanítási napon) 10 óra terjedelemben figyelemmel kísérik a komplex oktatási-nevelési folyamatot, a megfigyelői ívek kitöltésével pedig jegyzeteket készítenek. A hospitációt elemzés követ, melyet a hallgatók részvételével a gyakorlópedagógus vezet. A Pedagógiai gyakorlat 6 esetében (PPX6) a 20 óra gyakorlat a következő bontásban teljesítendő:

- 5 tanóra megfigyelése (hospitáció), melynek keretén belül a hallgatók a gyakorlópedagógus által vezetett tanórákon figyelemmel kísérik az oktatási-nevelési folyamatot;
- 5 óra elemzés, melynek keretén belül a hallgatók a gyakorlópedagógussal közösen, pedagógiai-módszertani szempontok alapján kielemzik a megfigyelt órákat;
- 5 óra tanítás, melynek keretén belül a gyakorlatát végző hallgató a gyakorlópedagógussal előre egyeztetett témákban és módszertani-didaktikai szempontokat figyelembe véve önállóan tanórát vezet, tanít;
- 5 óra elemzés, melynek keretén belül a gyakorlópedagógus a gyakorlatozó hallgatóval/hallgatókkal közösen, a hallgató/hallgatók által letanított tanórákat pedagógiai-módszertani szempontok alapján kielemez.

A Pedagógiai gyakorlat 7 (PPX7) a fenti bontás szerint, viszont magasabb óraszámban teljesítendő. A gyakorlatozó hallgató 10 órát hospitál, majd ezeket az órákat kielemzi a gyakorlópedagógus vezetésével. Ezt követően a hallgató 20 órát tanít. A tanítási gyakorlatot a letanított órák elemzése zárja.

A pedagógiai gyakorlat dokumentumai

A pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos dokumentumok közé azokat a dokumentumokat soroljuk, amelyek: 1. tisztázzák a gyakorlóintézmény és az SJE közti, a pedagógiai gyakorlat területén való együttműködés feltételeit; 2. lefektetik a pedagógiai gyakorlat szabályait, felsorolják a gyakorlatban érintett személyek jogait és kötelességeit; 3. igazolásul szolgálnak a pedagógiai gyakorlat teljesítéséről; 4. dokumentálják a hallgató tevékenységét; 5. kimutatják a gyakorlópedagógus tevékenységét.

A pedagógiai gyakorlat alapelvei című dokumentum dékáni rendelet szintjén tisztázza a pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos alapfogalmakat, tartalmazza a pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos általános információkat, a gyakorlat lebonyolításának szabályait, a gyakorlattal kapcsolatos tanegységek teljesítésének feltételeit, valamint a gyakorlat működéséhez szükséges jogok és kötelességek leírását. Mivel a Selye János Egyetem Tanárképző Karán nappali és levelező tagozatos képzés is folyik, a gyakorlat alapelvei mindkét tagozat hallgatóira egyaránt vonatkoznak.

A *Gyakorlati képzési napló* a hallgató pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos dokumentumainak fontos része. Tartalmazza a pedagógiai gyakorlat alapelveit, a gyakorlat során kitöltendő jegyzőkönyveket (protokoll),

az óralátogatások megfigyelői íveit stb. A hallgató az aktuális pedagógiai gyakorlatának végeztével kitölti a napló megfelelő részeit, és a megadott határidőn belül leadja a tanszéki gyakorlatvezető tanárnak.

A pedagógiai gyakorlat jegyzőkönyve (protokoll) igazolja, hogy a hallgató teljesítette az adott pedagógiai gyakorlatot, valamint kimutatásként szolgál a gyakorlópedagógus tevékenységéről. A jegyzőkönyv tartalmazza a hallgató azonosítására szolgáló adatokat, a letanított órák kimutatását, a gyakorlópedagógus megjegyzéseit és értékelését. A tanszéki gyakorlatvezető tanár az aktuális jegyzőkönyvet aláírva igazolja, hogy a hallgató teljesítette az adott pedagógiai gyakorlatot, a hallgató tevékenységének értékelését pedig beviszi az Akadémiai Információs Rendszerbe.

A hallgató pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos dokumentumainak összessége a portfólió, amely a gyakorlati képzési naplót, az oktatói-nevelői munka megfigyelése, illetve az órahallgatások alkalmával készült megfigyelői íveket és jegyzeteket, az előkészületeket és óravázlatokat, az esetleges prezentációk anyagát, a felhasznált segédanyagokat (dalok, mondókák, versek, feladatlapok, tesztek stb.), a tanulók munkáit (pl. rajzok) stb. tartalmazza. Tartalmazhatja még az áttanulmányozott pedagógiai dokumentáció jegyzékét, ezek kivonatát, másolatát (az adatvédelmi előírások betartásával), mellyel a hallgató a gyakorlata folyamán találkozott. A portfólió elektronikus anyagokat is tartalmazhat (CD, USB).

Az SJE gyakorlóintézményei

Gyakorlóintézményeink hálózatát olyan óvodák, alap- és középiskolák alkotják, amelyek a Selye János Egyetemmel a pedagógiai gyakorlatra vonatkozó együttműködési szerződést írtak alá. Hallgatóink tehát nem önállóan szervezik meg pedagógiai gyakorlatukat, nem az általuk választott, megfelelőnek vélt oktatási intézményben gyakorlatoznak, hanem az egyetem által, többféle szempont alapján kiválasztott, vele szerződéses viszonyban álló intézménybe kerülnek beosztásra.

Az SJE gyakorlóiskolai hálózata teljes egészében lefedi a Felvidék magyarlakta régióit Pozsonytól Komáromon és Rimaszombaton át Királyhelmecig. A legtöbb gyakorlóiskolánk az ország nyugati részén van, ez részben annak is köszönhető, hogy egyetemünk hallgatóinak nagyobb része e térségből való. Jelenleg összesen 31 oktatási intézménnyel működünk együtt hallgatóink pedagógiai gyakorlatának lebonyolítása kapcsán. Ezek között az intézmények között vannak önkormányzati fenntartású óvodák és alapiskolák, az adott megyéhez tartozó állami középiskolák, egyházi

fenntartású iskolaközpontok (óvoda, alap- és középiskola), illetve magánkézben lévő iskolák.

A pedagógiai gyakorlat lebonyolítása az egyes intézmények számára több szempontból is előnyös, pl. átlátható képet szerezhetnek a végzős hallgatók képességeiről, a leendő kollégákról, akik közül így megbízhatóbban választhatnak, illetve ajánlhatják őket más intézmények figyelmébe.

1. táblázat. **Az SJE gyakorlóintézményei a 2018/2019-es akadémiai évben**

Az intézmény neve	Típusa	Fenntartó
Bóbita Óvoda, Komárom	óvoda	önkormányzat
Halpiac Téri Óvoda, Dunaszerdahely	óvoda	önkormányzat
Komenský Utcai Óvoda, Dunaszerdahely	óvoda	önkormányzat
Október Utcai Óvoda, Dunaszerdahely	óvoda	önkormányzat
Tulipán Óvoda, Komárom	óvoda	önkormányzat
Ady Endre Alapiskola, Párkány	alapiskola	önkormányzat
Bartók Béla Alapiskola, Nagymegyer	alapiskola	önkormányzat
Czuczor Gergely Alapiskola, Érsekújvár	alapiskola	önkormányzat
Eötvös Utcai Alapiskola, Komárom	alapiskola	önkormányzat
Helmeczy Mihály Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola, Királyhelmec	alapiskola	önkormányzat
Jókai Mór Alapiskola, Komárom	alapiskola	önkormányzat
Kodály Zoltán Alapiskola, Galánta	alapiskola	önkormányzat
Munka Utcai Alapiskola, Komárom	alapiskola	önkormányzat
Rozsnyói Református Egyházközség Alapiskolája, Rozsnyó	alapiskola	református egyház
Vámbéry Ármin Alapiskola, Dunaszerdahely	alapiskola	önkormányzat
Gimnázium, Párkány	középiskola	megye
Ipari Szakközépiskola, Komárom	középiskola	megye
Jókai Mór Gimnázium, Komárom (HU)	középiskola	tankerületi központ
Kereskedelmi Akadémia, Nagymegyer	középiskola	megye
Kodály Zoltán Gimnázium, Galánta	középiskola	megye
Magán Kereskedelmi és Szolgáltatóipari Szakközépiskola, Bátorkeszi	középiskola	magánszemély
Magyar Tanítási Nyelvű Magángimnázium, Dunaszerdahely	középiskola	magánszemély
Magyar Tannyelvű Magán Szakközépiskola, Gúta	középiskola	magánszemély
Pázmány Péter Gimnázium, Érsekújvár	középiskola	megye
Selye János Gimnázium, Komárom	középiskola	megye
Tompa Mihály Református Gimnázium, Rimaszombat	középiskola	református egyház
Vámbéry Ármin Gimnázium, Dunaszerdahely	középiskola	megye
Döme Károly MTNy Óvoda és Alapiskola, Izsa	óvoda és alapiskola	önkormányzat
Magyar Tannyelvű Alapiskola és Gimnázium, Pozsony	alap- és középiskola	megye
Fegyverneki Ferenc Közös Igazgatású Katolikus Iskola, Ipolyság	iskolaközpont	katolikus egyház
Marianum Egyházi Iskolaközpont, Komárom	iskolaközpont	katolikus egyház

Befejezés

Megalakulásunk óta az egyik legfontosabb szempont, hogy hallgatóink gyakorlati képzése is magas szintű legyen. Intézményünk vezetői folyamatosan építették ki a hazai gyakorlóiskolai hálózatot. Célunk annak elérése, hogy valamennyi régióban, ahonnan vannak hallgatóink, gyakorló intézményeink is legyenek. Ezzel biztosíthatjuk, hogy a fiatalok a saját régiójukban tehessenek szert a szükséges gyakorlati ismeretekre, illetve a diplomaszerzés után majd szülőföldjükön kamatoztathassák tudásukat.

Hivatkozott irodalom

Albert S. (2005): *Az induló Selye János Egyetem*. Komárom, KT.

Török T. (2017): Pedagógusképzés a Selye János Egyetem Tanárképző Karán. In: Kurucz R. (szerk.): *A pedagógusképzés évszázadai a Kárpát-medencében*. Szekszárd, Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, pp. 90–95.

Varga N. (2006): A Selye János Egyetem. In: László B. – A. Szabó L. – Tóth K. (szerk.): *Magyarok Szlovákiában*. 4. kötet. *Oktatásügy (1989–2006)*. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet, pp. 168–180.

Zakar P. – Mészárosová A. szerk. (2014): *A Selye János Egyetem – Univerzita J. Selyeho 2004–2014*. Komárom, Selye János Egyetem.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ: УДОСКОНАЛЕННЯ СПОРТИВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ

Візавер Арпад Дезідерович

Закарпатський угорський інститут ім. Ф.Ракоці ІІ
кафедра педагогіки та психології, директор ОСЦ
arpad@kmf.uz.ua

Abstract

In the present study the health condition and physical development of students and the physical education normative base were analysed. Also the basic principles of developing students' athletic skills at higher educational institutions were determined.

Key words: *health, physical development, sporting skills, sports training, trained.*

Анотація

Проаналізовано стан здоров'я та фізичного розвитку студентської молоді та нормативної бази з фізичного виховання, визначено основні принципи роботи вищого навчального закладу з удосконалення спортивної майстерності студентів.

Ключові слова: *здоров'я, фізичний розвиток, спортивна майстерність, спортивне тренування, тренованість.*

Головна цінність суспільства – життя і здоров'я людини. Здоров'я – це те, без чого людина не може бути щасливою. Здоров'я можна лише сформувати, здобути шляхом цілеспрямованої напруженої праці над собою і набуттям знань. Це знання засад здорового способу життя, тобто порядку життєдіяльності, який би зберігав і навіть примножував здоров'я, а не руйнував його.

Найголовнішим чинником дотримання здорового способу життя є бажання людини бути здоровою. За даними ВООЗ, стан здоров'я індивіда майже на 50% залежить від способу життя, десь на 40% – від, генетичних чинників та екології і лише на 10% від медичного обслуговування (Палатайко – Баканова 2010).

Молодь майбутнє кожної держави, перспективи її економічного, соціального та духовного розвитку. Здоров'я завжди було головним чинником безпеки нації. Але саме на початку третього тисячоліття ця істина почала звучати як дзвін на сполох. Завдання поліпшення здоров'я студентів не може бути розв'язане тільки зусиллям медиків. Здоров'ям нації повинна займатись і освіта. Україна активно сприйняла світові тенденції щодо поліпшення стану здоров'я населення через освіту. Одне із основних завдань сучасного суспільства – створення такої освітньої системи, що б не тільки виховувала освічену культурну людину, а й зберігала б та розвивала її здоров'я.

Навчальний заклад – життєвий простір студентів, в якому вони перебувають близько 70% свого часу, тому саме навчальний заклад

повинен давати знання та вміння організовувати життя, діагностувати, берегти та поліпшувати здоров'я.

Соціологічними комплексними дослідженнями серед студентської молоді встановлено, що:

37% студентів курять;

60% вживають алкогольні напої;

40% пробували наркотичні речовини;

14% постійно їх вживають (Черненко – Миронюк, 2010).

Саме тому, враховуючи таку ситуацію в процесі формування освіти, необхідно докласти максимум зусиль, щоб існуюче становище направити в правильне русло, а збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління держави набувало особливого значення.

Існують різні підходи до створення моделі. Модель вищої освіти потребує вихідної теоретичної розробки, концепції, положення та ідеї, яку необхідно вміти на практиці втілити, опираючись на досвід. Завдання – знайти найкращий варіант організації навчально-виховного процесу із використанням усіх існуючих можливостей для підвищення результативності роботи.

Навчання тоді буває найбільш успішним і мінімально травматичним для психіки людини, коли строго координується з віковими фізіологічними і психологічними можливостями, коли педагог бере до уваги спадкоємний потенціал молодої особистості. Навчання повинно бути зорієнтоване на здібності організму протистояти стресам, особливо на сучасному етапі, а цією здібністю є не що інше, як здоров'я.

Фізичне виховання і спорт є важливими елементами неперервної освіти в загальній системі освіти. Кафедрам фізичного виховання ВНЗ належить найважливіша роль у формуванні культури здоров'я, здорового способу життя.

Спорт у всіх формах має бути доступним для всіх молодих людей, не допускаючи дискримінації, він повинен надавати рівні можливості юнакам та дівчатам, враховуючи спеціальні вимоги до кожної вікової групи та групи із спеціальними потребами.

У цьому напрямку і працює колектив фізичної культури Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ.

Викладачі заняття спортом спрямовують на вирішення наступних завдань:

1. Розвиток фізичних, психічних та соціальних якостей;
2. виховання справедливості, дисциплінованості;

3. виховання поваги до себе і інших людей, зокрема до груп меншин, засвоєння етичних цінностей;
4. виховання терпимості й відповідальності як передумов життя в демократичному суспільстві;
5. виховання самоконтролю і розвиток позитивних якостей особистості;
6. пропаганда здорового способу життя.

Крім оздоровчої роботи, викладачі фізичної культури велике значення приділяють роботі з обдарованими студентами, надаючи їм можливість удосконалювати свою спортивну майстерність в улюбленому виді спорту. Завдяки спільній роботі керівництва навчального закладу та викладачів фізичної культури ми досягли того, що вже декілька років всі студенти I–II курсів систематично відвідують секційні заняття з окремих видів спорту. Завдяки цьому, у нас появилась можливість зробити певний відбір обдарованих студентів, а деяких з них, враховуючи їхні фізичні показники, спрямувати на той вид спорту, в якому вони спроможні досягнути найбільш високих спортивних показників.

Спортивний відбір є системою організаційно-методичних заходів, на основі яких виявляються завдатки і здібності студентів для спеціалізації в окремому виді спорту. У полі зору повинні знаходитись завдатки, тобто природні, анатомо-фізіологічні особливості й індивідуальні особливості людини, від яких залежить успішне виконання визначених видів діяльності. Досягнення високих результатів у будь-якому виді діяльності, в тому числі і в спортивній, потребує найвищих форм проявлення здібності-обдарованості, таланту. Тому у визначенні поняття «спортивний відбір» доцільно включити поняття «обдарованість» (Волков, 2002).

Тренувальні і змагальні впливи розвивають завдатки в рухові, фізичні та психічні можливості. Такий підхід до розуміння значення задатків обумовлений перш за все вимогами сучасного спорту, оскільки в змагальних умовах є можливість дослідити руховий, фізичний та психологічний потенціал людини. Тому необхідна інформація про ті ознаки, які визначають зміст задатків і є, по суті, ядром спортивної здібності. Така інформація охоплює віковий спектр від початкового етапу занять спортом до етапу вищих спортивних досягнень.

Для виявлення обдарованих студентів з окремих видів спорту підбираємо тести і тестові програми з метою визначення спортив-

ної спеціалізації і спортивного відбору. Ці тести відповідають таким вимогам:

- бути доступними і цікавими для початківців;
- бути зручними для практичного використання в умовах спортивного залу, стадіону;
- забезпечувати відносно швидке вирішення завдань з визначення тієї чи іншої здібності;
- мати стабільні результати, на які би не впливали суб'єктивні фактори (погодні умови, освітлення, викладач);
- мати оцінювальні таблиці для співставлення з індивідуальними показниками.

У своїй практичній діяльності під час навчання і виховання обдарованих студентів дотримуємось таких основних дидактичних принципів:

- принцип наочності навчання;
- принцип систематичності і послідовності;
- принцип свідомості, активності і самостійності;
- принцип наочності;
- принцип доступності;
- принцип знань, умінь, навичок;
- принцип індивідуалізму;

Не можна забувати, що принципи навчання знаходяться в тісному взаємозв'язку, що вони проявляються одночасно в усіх елементах навчання, хоча різною мірою, при домінуючому значенні одного або декількох з них.

Одним із важливих методів удосконалення спортивної майстерності студентів є залучення їх до регулярних змагань як у межах внутрівузівської спартакіади, так і участі в обласній *Універсіаді* серед студентів 3–4 рівня акредитації. Це хороша можливість побачити свій рівень підготовки, помірятися силами, збагатити досвід участі в різного роду спортивних змагань.

Аналіз проведеної в цьому напрямку роботи протягом кількох років засвідчує, що ми йдемо правильним шляхом, він дозволяє нам не лише удосконалювати спортивну майстерність студентів, але і домогтись кращих результатів за підсумками обласної *Універсіади* і вже декілька років підряд посідати призові місця.

Використана література

Волков Л. П. (2002): *Теория и методика детского и юношеского спорта.* Олимпийская литература, Київ. С.38.

Дубогай О. (2006): *Фізкультура як складова здоров'я та успішного навчання дитини*. Шкільний світ, Київ.

Палатайко, Ю. О – Баканова, О. Ф. (2010): *Здоровий спосіб життя студентів: стрес, адаптація, спорт*. ХАІ, Харків. С. 40–41.

Черненко Н., Миронюк Г. (2010): *Школа сприяння здоров'я від А до Я.* Шкільний світ, Київ. С. 46.

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Зорочкіна Тетяна Сергіївна

Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
кафедра початкової освіти
tetyanna@ukr.net

Abstract

The system of training specialists in Great Britain is described. Educational degrees of higher education are highlighted. It is emphasized that the system of higher education in Great Britain includes three tiers: bachelor; Master of Arts; doctor. To obtain a bachelor's degree, you must study for three (England and Wales) or four (Scotland) years, a master's degree – 1-2 years; doctor – 3-4 years.

Key words: *training of specialists, Great Britain, university, education.*

Анотація

Розкрито систему підготовки фахівців у Великій Британії. Висвітлено освітні ступені вищої освіти. Наголошено на тому, що система вищої освіти у Великій Британії – триступенева: бакалавр; магістр; доктор. Щоб отримати ступінь бакалавра, необхідно провчитися три (Англія й Уельс) або чотири (Шотландія) роки, ступінь магістра – 1-2 роки; доктора – 3-4 роки.

Ключові слова: *підготовка фахівців, Велика Британія, університет, освіта.*

Як і в більшості країн Європи, система вищої освіти у Великій Британії – триступенева: бакалавр (3 роки навчання в Англії та Уельсі; 4 роки – в Шотландії; для вступу необхідний атестат про завершену середню освіту з високими оцінками); магістр (1-2 роки навчання після отримання ступеня бакалавра); доктор (3-4 роки навчання після отримання ступеня магістра) (Вища освіта у Великій Британії, 2017).

Доктор – (дослідницька діяльність). Ступені: магістр філософії (Master of Philosophy – M Phil) через 2 роки навчання та захисту дисертацій; доктор філософії (Doctor of Philosophy – D Phil (PhD) через 3 роки після захисту дисертації. Ступінь доктора філософії є вищим ступенем підготовки вчителя у Великій Британії.

Вчені ступені у Великій Британії присвоюються студентам, що успішно завершили курс навчання. Формально ступені одного рівня, отримані в різних університетах, нічим не відрізняються одне від одного, але на практиці їх "вага" визначається репутацією університету, що їх присвоїв.

Ось деякі з вчених ступенів першого ступеня, присуджуваних університетами Англії й Уельсу: BA – бакалавр гуманітарних наук; BEd – бакалавр педагогічних наук; EEng – бакалавр технічних наук; BSc – бакалавр природничих наук; LLB – бакалавр права; BMus – бакалавр музики; BM – бакалавр медицини.

Назви ступенів у різних університетах іноді різні, існують і винятки з правил. У деяких шотландських університетах власник першого ступеня з гуманітарних наук – магістр (MA), а не бакалавр (BA). У деяких університетах, включаючи Оксфорд і Кембридж, BA привласнюється з гуманітарних і природничих наук, однак кваліфікації бакалавра природничих наук (BSc) у Кембриджі немає, а в Оксфорді, це вищий учений ступінь.

Отже, щоб отримати ступінь бакалавра, необхідно провчитися три (Англія й Уельс) або чотири (Шотландія) роки. Однак є ступені, для одержання яких необхідний ще й досвід практичної роботи, – строк навчання відповідно зростає. Майбутнім дизайнерам, наприклад, потрібно пройти підготовчий курс, а потім – основний трирічний. Для одержання ступеня в області медицини, стоматології та архітектури потрібно вчитися до 7 років (Вища освіта Великої Британії, 2018).

Для отримання ступеня магістр наук в освіті (Master of Sciences in Education – MSc) необхідно закінчити річний курс навчання, до якого входять три основні дисципліни (наприклад, навчання в класі, педагогічна освіта і становлення вчителя, стратегія та навички дослідницької роботи в класі), додаткова дисципліна (природа шкільних дисциплін, тобто їх філософський й ідеологічний характер), та, найчастіше, лише одна з «базисних» шкільних дисциплін. Після 8–9 місяців лекцій і семінарів складаються екзамени. Ступінь магістра присвоюється за результатами екзаменів та захисту дипломної роботи, обсягом від 15 до 20 тисяч слів (*Соколова* 2008).

Третій ступінь вищої освіти – ступінь магістра філософії, доктора філософії – присвячено виключно дослідницькій діяльності. Після 2 додаткових років навчання в університеті та успішного захисту дисертації присвоюється ступінь магістра філософії (Master of Philosophy MPhil). Через 3 роки подальшого навчання, після завершення магістерської програми кандидат може представити дисертацію на здобуття ступеня доктора філософії (Doctor of Philosophy – DPhil або PhD) (Навчання у Великобританії 2018).

Отже, вищим ступенем підготовки вчителя в Англії та Шотландії є ступінь доктора філософії (Doctoral or PhD Degree). Згідно з такою структурою професійної підготовки вчителя у навчальних закладах Англії та Шотландії, педагогічні університети Англії випускають учителів-експертів, які вміють застосовувати свої знання й майстерність

у школах та коледжах, інститутах подальшої освіти та університетах різного типу (Соколова 2008).

Незважаючи на притаманну англійцям консервативність, вони постійно працюють над поліпшенням системи освіти, впроваджуючи інноваційні методи викладання та активно користуючись сучасними технологіями. Але, звичайно, головним чином, славляться британські вищі навчальні заклади саме сильною академічною підготовкою, яка ввібрала найкраще з багатовікової історії освіти цієї країни.

Розуміючи значимість вищої освіти не тільки з точки зору репутації, але і економічних вигод, уряд здійснює регулювання якості освіти на державному рівні. Для цього в країні діє Управління із забезпечення якості в освітній сфері (QAA), що перевіряє «академічні стандарти» і «академічну якість» університетів. Таким чином, студент будь-якого навчального закладу Великої Британії може бути впевнений, що отримає актуальну освіту, а його диплом буде цінуватися в будь-якій країні світу (Система образования Великобритании 2018).

Використана література

Вища *освіта у Великій Британії.*

[Електронний ресурс]: http://vyvchay.com/higher-education-uk

Вища освіта Великої Британії

[Електронний ресурс]: http://www.osvita.org.ua/abroad/edusystem/gbr/higheredu/

Навчання у Великобританії

[Електронний ресурс]: http://ininv.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=528&catid=56&Itemid=857

Соколова А. В. (2008): Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії: дис.кандидата пед. наук : 13.00.01. Алла Вікторівна Соколова., Одеса.

Система образования Великобритании.

[Електронний ресурс]: https://www.globaldialog.ru/countries/great_britain/higher education/sistema-obrazovaniya-angliya/

A II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA MESTERKÉPZÉSÉBEN RÉSZT VEVŐ TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓINAK A PUBLIKÁCIÓI

ПУБЛІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ЗАКАРПАТСЬКОГО УГОРСЬКОГО ІНСТИТУТУ ІМ. ФЕРЕНЦА РАКОЦІ II

RESEARCH PAPERS OF STUDENTS STUDYING FOR MASTER'S DEGREE IN PRIMARY EDUCATION OF FERENC RÁKÓCZI II TRANSCARPATHIAN HUNGARIAN COLLEGE OF HIGHER EDUCATION

A MAGZAT ELVESZTÉSE MINT KRÍZISHELYZET

Bábel Zsuzsanna

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
zsuzsababel81@gmail.com

Abstract

Loss and mourning are inherent in human life. We can lose a job, we can divorce but the biggest loss, however, is the loss of a loved one. It always causes grief and the way we live through it is individual. This list includes the loss of fetus because it is difficult to deal with our feelings in case of death of our close relative. Women who undergo abortion are not expected to experience any negative feelings since people think that this grief is not so deep because the fetus has not been born yet. The literature contradicts this and the reports of women who have gone through this process. The majority of women need help to process trauma caused by such a serious loss.

Key words: *loss, grief, abortion, grieving process, the role of the family, crisis, religiosity, community.*

Absztrakt

A veszteség és a gyász az emberi élet velejárója. Veszteségként élhetjük meg egy munkahely elvesztését, egy válást, de a legnagyobb veszteség mégis egy szerettünk elvesztése. Ezt mindig komoly gyászfolyamat követi, melynek a feldolgozása egyénfüggő. Ebbe a felsorolásba beletartozik a magzat elvesztése is, hiszen ezt ugyanolyan nehéz átélni és feldolgozni, mint egy közeli hozzátartozónk halálát. Mégis az abortuszon átesett nőktől mintha mást várnának el, mintha azt éreztetnék velük, hogy ez a gyász nem olyan mély, hiszen a magzat meg sem született még. Ennek ellentmond a szakirodalom és azoknak a nőknek a beszámolói, akik átmentek ezen a folyamaton. Szinte valamennyiüknek segítségre van szükségük ahhoz, hogy feldolgozzák azt a traumát, amit ez a súlyos veszteség okoz. Ez a segítség sokszor nem kell, hogy más legyen, mint egy odafordulás, egy őszinte meghallgatás, egy olyan személy, akinek őszintén elmondhatják mindazt, ami a lelkük mélyén van. Sokszor már ez is óriási segítséget jelent ahhoz, hogy ezek a nők elinduljanak a gyógyulás útján.

Kulcsszavak: *veszteség, abortusz, gyászfeldolgozás, a család szerepe, krízishelyzet, vallásosság, közösség.*

Az ember életének a velejárója, hogy veszteségeket kell elszenvednie. Az ember számára veszteségérzést okoz minden olyan dolognak vagy tulajdonságnak az eltűnése, megszűnése, amely az egyén számára fizikai, érzelmi vagy pszichológiai szempontból jelentős volt (Komlósi 1992). Bár a veszteség minden egyénnél szubjektív dolog, egyben azért a kutatások is megegyeznek: a legnagyobb veszteségnek az egyén számára egy fontos személynek a halála számít. A veszteség tipikus fajtái közé sorolható a halálozás következtében elszenvedett veszteség. Ebbe beletartozik a halvaszülés, vetélés vagy abortusz is (Komlósi 1992). Az anya az abortuszt követően azokon a gyászreakciókon és fázisokon megy keresztül, mint az az ember, aki valamelyik szerettének a halálát próbálja meg feldolgozni. 4 fázisa van ennek a folyamatnak: a) sokkos állapot – ez a hitetlenkedés és a realitás tagadásának állapota; b) tiltakozás – a düh, a bánat és a bűntudat hullámokban váltakozik; c) kétségbeesés – az egyén gondolatait leköti az elveszített személy (édesanyáknál az elveszített magzat) és mindeközben megpróbálnak a mindennapi teendőkbe menekülni; d) gyógyulás – ebben

a szakaszban, a normális gyászfeldolgozáson átesett egyén már képes újraépíteni a kapcsolatait, új célokat tud kitűzni maga elé és már csak néha fájdalmas az, amin keresztülment.

Egy abortuszon átesett nő mindezen a folyamatokon és szakaszokon átmegy anélkül, hogy tudná mi is történik vele valójában. Abban viszont, hogy egészséges gyászreakció folytán eljusson a gyógyulásig, óriási szerepe van a családnak, amely körülveszi. A család, és főleg a házastárs az, aki segíteni tud ebben az esetben. Kutatási adatok bizonyítják, hogy a házasságban élők között kisebb a halálozási arány és a megbetegedések is, mint azoknál, akik egyedül élnek (Komlósi 1997). Ugyan így működik a tágabb család is, hiszen ún. „támogató rendszerként" hat az egyénre.

A családnak mint „támogató rendszernek" több funkciója is van: 1) a világra vonatkozó információk összegyűjtése és terjesztése; 2) visszajelentő-útmutató rendszer; 3) a világról kialakuló kép, az életfilozófia forrása; 4) a problémák megoldásában eligazít és közbenjár; 5) gyakorlati és konkrét segítség forrása; 6) a pihenés és regenerálódás színtere; 7) referencia- és kontrollcsoportként hat; 8) az identitás forrása; az érzelmi teherbírást fokozza.

Mentálhigiénés megközelítésből nézve a család segítő szerepei közül talán e legutóbbi a leglényegesebb. Az érzelmi teherbírástól függ ugyanis, hogy a személy hogyan tud megbirkózni a különböző nehézségekkel. Már az előbb is említettem, hogy minden ember átesik élete során különböző kríziseken, ami sok energiát igényel az egyéntől. A krízisek pedig nagyon sokszor végződnek veszteséggel, mint pl. a szeretett személy elvesztése, a mi esetünkben a magzat elvesztése, az abortusz ténye. Az ilyen eseményeknek a feldolgozása hosszabb folyamat, melyben nagyon sokat tud segíteni a család azáltal, hogy biztonságot és stabilitást nyújt. Szeretetével körülveszi és erősíti a veszteséget elszenvedő egyént, a mi esetünkben az abortuszon átesett anyát, feleséget. A krízishelyzetek feldolgozásának folyamatában a családra több szerep is hárul:

- a krízisek negatív érzelmeket hoznak elő az egyénben, ilyen lehet a szorongás vagy düh, az én kliensem esetében megfigyelhető a szégyenérzet és a bűntudat érzése is. Ilyen esetben a család támogató rendszere az, ami segíteni tud abban, hogy az egyén harcolni tudjon ezek ellen a negatív érzések ellen;
- a krízishelyzetben lévő ember frusztrálttá válhat, cselekedetei nem állnak összhangban az egyén addigi viselkedésével, regresszív irányba fordul. Ebben az esetben az is elég, ha a család a szolidaritását fejezi ki a családtag felé, ezáltal javíthat a frusztrációs viselkedésén;

- ha a krízis veszteséggel zárul, ennek feldolgozása hosszadalmasabb folyamat az egyén számára. Ebben az esetben a család az, ami szeretetével oldani tudja a lelki gyászmunka folyamatát;
- egy szeretett személy elvesztése (fokozottan igaz ez véleményem szerint akkor, ha saját magzatát veszíti el egy anya) az értéktelenebbé válás érzését válthatja ki a személyből. Ekkor kell igazán helyén lenniük a családtagoknak, hogy tisztelettel tudják továbbra is kezelni az egyént, erősíteni önbecsülésében.

Az viszont kétségtelen, hogy „a család épségén, stabilitásán és integráltságán múlik, hogy e segítő funkciók mennyire érvényesülnek benne" (Komlósi 1997). Hogy ki segíthet ebben az esetben? Nyílván az első a család, ahogyan azt már fentebb is említettem.

A család mellett a vallás egy másik olyan tényező, ami sok más mellett, szintén segíteni tud az egyénnek a problémák megoldásában, a krízishelyzetek kezelésében. Bizonyított tény, hogy a vallásos személyek könnyebben tudnak megbirkózni a stresszhelyzetekkel. A gyásszal való megküzdésben, annak különböző módszerei közül a vallásos megküzdés az egyik leghatékonyabb (Kövi et al. 2015). A vallás és a megküzdés (coping) vitathatatlanul kapcsolatban van egymással. A vallásos személyek sikeresebben küzdenek meg a kialakult stresszhelyzetekkel és a veszteségeket is könnyebben kezelik, lelki egyensúlyuk könnyebben áll vissza. A vallás értelmet és célt ad a személynek, ezáltal segít a kialakult helyzet feldolgozásában. „ A vallásos megküzdés segít a traumák feldolgozásában, a spirituális értelmezés pedig erőt adhat a személynek, hogy elfogadja azokat helyzeteket, amelyeken nem tud változtatni, segít neki a béke megtalálásában" (Kövi et al. 2015).

A másik a közösség, amelynek szintén szerepe van a gyászmunkában. Bár nem mindenki képes arra, hogy nagy közösség előtt megnyíljon, de ennek ellenére szükség lenne arra, hogy a közösség is segítse a veszteségen átesett személyt. Bár a mai világunkban már kevésbé van jelen, hogy a veszteséget átélt ember segítő társakra találjon egy közösségben, de néha az is elég, ha meghallgatják őt, ha megadják neki a lehetőséget, hogy elmondhassa bánatát (Komlósi 1997).

Komlósi írását olvasva „a veszteségek néhány tipikus fajtájáról" (Komlósi 1992) fontosnak tartom megemlíteni azokat: halál általi veszteség (ebbe beletartozik a halvaszülés vagy az abortusz is); betegség – vagyis az egészség elvesztése; fogyatékosság, ez lehet fizikai vagy szellemi; válás; egzisztencia elvesztése; önértékelés és biztonságérzet vesztése; bizalomvesztés; önbecsülés, megbecsülés, vágyak elvesztése.

Valamennyi veszteség komoly terhet jelent az egyén életére nézve, hiszen annak feldolgozása és elfogadása nehéz terhet jelent. Ezt bizonyítják azok a beszámolók is, amelyeket Singer írt le. Ezek az interjúk olyan nőkkel készültek, akik magzatukat, babájukat veszítették el. Ami közös valamennyiük történetében a számomra, az az, hogy mindannyian egyedül maradtak a gyászukkal. Egy idő után azt vesszük észre, hogy szinte elvárják tőlük, hogy lépjenek végre tovább és felejtsék el azt, ami történt velük (Singer 2006). Ez viszont egy hosszú folyamat, amelynek megvannak a lépcsőfokai. Az abortusz első pillanatában az anya sokkos állapotba kerül. A veszteségre adott első reakció, amit elszenved ilyenkor, nem más mint a tagadás (Singer 2012). Nem tudja elfogadni, ami történt, és ez az állapot napokig eltarthat. Emellett meg kell birkózni a kórházban eltöltött napokkal is, ami szintén nagy feladat. A kórházi légkör fokozza a tudatállapotot, főleg terhes nők esetében. Ha pedig abortusz következik be, akkor azzal is meg kell birkóznia az anyának, hogy elengedje a meg sem született magzatát. Sokszor ezzel a kórházi dolgozók nem is törődnek, hiszen nekik abban a pillanatban nem ez a feladatuk. De az édesanyának el kell engednie a gyermekét, még ha nem is születik élve erre a világra. A kórházból távozva megindul egy újabb folyamat, a gyászfeldolgozás. Eddig erre nem volt idő. Innen kezdve válik életszerűvé a helyzet, hiszen a szülők egyedül maradnak az átélt eseményekkel. Sokszor pillanatok alatt dől össze mindaz, amire hónapokig készültek. A gyászra adott reakciók különbözőek lehetnek. Van olyan vallomás, amely azt mondja el, hogy hosszú ideig nem volt képes férjével házas életet élni, attól rettegve, hogy újra teherbe esik (Singer). Ami nehézzé teszi a gyászolást az abortuszon átesett nők esetében az, hogy nincs mód arra, hogy elbúcsúzzanak magzatuktól. Ekkor segíteni tud minden olyan módszer, amit a szülők maguk találnak ki a fájdalmuk enyhítésére. Egyénfüggő, hogy kinek mi segít. Emellett az is sokat segít a szülőknek, ha a családtól vagy a baráti körtől kapnak támogatást. Akár családterápiát is lehet alkalmazni, amely különösen sokat segít a gyermekét vagy magzatát elveszítő szülők esetében (Pilling 2012).

Egy idő után az értelmét próbálják megkeresni annak, hogy miért történt velük az, ami történt. És miért pont velük történt? Amikor meg tudják magyarázni maguknak mindezt, ez szinte egyfajta előrelépés a jövőjüket illetően (Singer 2012).

De amíg idáig eljutnak, végigmennek egy gyászfolyamaton, amelynek különböző állomásai vannak. Bár minden eset más, és minden egyén másképpen reagál az őt ért veszteségre, azért van egy általános gyászfo-

lyamat, amelynek ismerete segít a gyászoló könnyebb megértésében, és támogatásában. A „normál gyász” fogalma a következő szakaszokat különíti el (Pilling 2012):

- anticipációs gyász, erről akkor beszélünk, ha a halál bekövetkezte előre látható volt, és ezáltal a hozzátartozók fel tudnak rá készülni valamilyen szinten. Egy abortuszon átesett nőnél is lehet ilyen, ha előre figyelmeztetik az orvosok erre, ha valamilyen rendellenességet tapasztalnak a terhességben;
- sokk, a halál hírére sokan tagadással válaszolnak, akár közömböseknek is tűnnek a kívülálló szemében. Ez az időszak nem tart sokáig;
- kontrolált szakasz, ebben az időszakban úgy érezheti magát a gyászoló, mintha nem is vele történne meg mindez, ekkor döbben rá arra, hogy életét az elveszített személy nélkül kell tovább élnie. Vagy az elveszített magzata nélkül;
- tudatosulás, ez az időszak a gyász legnehezebb szakasza. A gyászoló lassan szembenéz a helyzetével és előtörnek az érzései. A szomorúság haraggá változik, ami irányulhat emberekre, de magára Istenre is. Ebben az időszakban érezhető a személyben a feszültség, ingerlékenység, akár testi tünetek is felléphetnek, rosszullét, fejfájás, alvászavar;
- átdolgozás, lassan megjelennek az elveszített személlyel kapcsolatos szép emlékek, itt érzi először a gyászoló, hogy meg tud birkózni a helyzetével. Ez a folyamat több hónapig is eltarthat, míg idáig eljut;
- adaptáció, azt jelenti, hogy a gyászoló újra bűntudat nélkül tud élni. Nem azt jelenti, hogy elfelejtette a halottját, hanem azt jelenti, hogy a halott emlékével úgy tud együtt élni, hogy az ne zavarja őt normál életvitelében (Pilling 2012).

Míg egy abortuszon átesett nő eljut idáig, akár évek is eltelhetnek. A veszteségre adott reakció mindig egyéni. Tehát a gyász is mindig egyéni. De ha a gyászfolyamat normál mederben folyik le, akkor ez építő jellegű is lehet az egyén számára (Singer 2012).

A kliensem egy harmincas évei elején járó fiatal nő volt. Rendezett családi állapot, boldog párkapcsolat. A terhessége elején minden rendben volt, de pár hónap múlva kiderült, hogy valami gond van. Majd bekövetkezett a magzat elvesztése. A beszélgetések előtt megegyeztünk abban, hogy semmi olyan nem fog történni, amit a kliens nem szeretne, semmi olyanról nem kell beszélnie, amiről ő maga nem akar beszélni. Talán ezek azok a varázsszavak, amelyek elősegítették a beszélgetések menetét. Láttam rajta,

milyen mély nyugalommal beszélt mindarról, ami vele történt. Hiszen önszántából mondhatott el olyan dolgokat, amelyek lelke legmélyét érintették és sebezték meg.

Nagyon sok olyan nő van, aki hasonló élethelyzeten megy keresztül. Számát nem tudni azoknak, akik nem is mernek beszélni arról, amit megtapasztaltak. Pedig a szakirodalmi áttekintés során is világossá vált számomra, hogy az abortusz ugyanolyan tragikus élethelyzet, mint a halál általi veszteség, vagy a különböző krízishelyzetek okozta nehézségek. Csak valahogy ezt másképp kezelik. Sokszor elvárják a gyászoló anyától, hogy mihamar lépjen túl a veszteségen, hiszen meg sem született a gyermek, akkor meg mit kell annyit beszélni róla? Élje tovább az életét úgy, mintha semmi nem történt volna. Pedig ennek a gyászfolyamatnak is végig kell élni minden fázisát ahhoz, hogy normális életet tudjon élni az anya, hogy fel tudja dolgozni azt a fájdalmat, amit a gyermeke elvesztése okozott a számára. A segítő beszélgetések alatt észrevehető, mennyi sokat segít, hogy beszélhet a kliens fájdalmáról. Ahogy telnek a napok és a hetek, ahogy halad előre a gyászfeldolgozásban, egyre könnyebben beszél a megtörtént eseményekről és ezáltal egyre bizakodóbban látja az előtte álló napokat. Eleinte csak a következő napot tudja megtervezni, de később már azt is látja, milyen életet tud élni a továbbiakban. El kell telni egy bizonyos időnek, amíg idáig eljut, meg kell tanulnia együtt élni azzal az eseménnyel, amit soha többé nem tud megváltoztatni és nem tud meg nem történtté tenni.

Mint mentálhigiénés segítő szakember azt mondhatom, hogy nem könnyű feladat a miénk. A klienseink a problémájuk megoldóját látják bennünk. Meglehetősen nehéz feladat megértetni velük, hogy nem mi vagyunk a probléma megoldásának a kulcsa, hanem ők maguk. A megoldás bennük van, csupán fel kell ismerniük. Ez az a feladat, ami a segítő szakemberre hárul egy klienskapcsolatban: támogatni a kliensét abban, hogy megtalálja azokat az erőforrásokat, amelyek segítik őt a továbblépésben, megerősíteni abban, hogy merjen változtatni, ha kell, hozzon meg olyan döntéseket, amelyek könnyebbé teszik további életét.

A legnagyobb tanulság, amit levonhatunk, az az, hogy vannak olyan dolgok az életünkben, amin nem tudunk változtatni és ahelyett, hogy a megoldást keresnénk, inkább fogadjuk el úgy az életünket, ahogy az van. Hiszen valamikor az a megoldás egy problémára, hogy nincs megoldás. És ha ezt megértettük, könnyebb lesz vele együtt élni.

Hivatkozott irodalom

Bagdy E. (2000): Fejlődéslélektan az életfolyamaton át. In: *Pszichoterápia*. IX. évf. pp. 263–296., https://forraskozpont.kre.hu/. Letöltve: 2017.10.10.

Tringer L. (2007): *Empátia és verbalizáció a gyakorlatban*. Magyar Viselkedéstudományi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest. pp. 50–53. https://forraskozpont.kre.hu/. Letöltve: 2017.10. 02.

Komlósi P. (1997): *A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére* https://forraskozpont.kre.hu/. Letöltve: 2017.10.11.

Komlósi P. (1992): Veszteségek kezelése a családban. https://forraskozpont.kre.hu/, Letöltve: 2017.10.12.

Kövi Zs.–Grezsa F.–Kása D.–Mirnics Zs.–Rózsa S.–Vargha A.–Koós T.,–Vass Z. (2015): A vallásosság és a lelki jólét alakulása általános- és középiskolásoknál. In: *Vallástudományi Szemle*, 2015. pp. 3–4. https://forraskozpont.kre.hu/. Letöltve: 2017.10.15.

Pilling J. (2012): *A gyász lélektana és a gyászolók segítésének lehetőségei*, Semmelweis Egyetem, Magatartástudományi Intézet. semmelweis.hu/klinikai-pszichologia/files/2012/.../Pilling-János-A-gyász-lélektana.pdf Letöltve: 2017.10.30.

Singer M. (2012): *Asszonyok álmában síró babák – születés és gyász.* Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest.

AZ ÓVODÁS GYERMEK ÉRZELMI INTELLIGENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSE MESÉKKEL

Fekete Evelin

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
evelinkefekete@gmail.com

Анотація

У дослідженні розглядається розвиток емоційного інтелекту в дитинстві.
Тема має велике значення, оскільки для того, щоб дитина стала психічно здоровою дорослою людиною, яка може свідомо розпізнавати, відчувати почуття, співчувати і терпимо співпрацювати з іншими, керувати конфліктами і вміти приймати правильні рішення, вона також потребує емоційного інтелекту, крім матеріальних знань. Метою роботи є доведення корисного ефекту прослуховування живої казки на розвиток емоційного інтелекту. Як педагог важливо визнати потенціал казок і використовувати їх у найбільш оптимальній доступній формі. Казки дають велику допомогу у вихованні дітей, тому що в них закладено дуже багато інформацій, які допомагають зрозуміти духовний світ дітей.
Ключові слова: *емоційний інтелект дитини ,емоційна безпека, магічне мислення, жива казка, мотиви казки.*

Absztrakt

A tanulmány az érzelmi intelligencia fejleszthetőségét vizsgálja gyermekkorban. A téma nagy jelentőséggel bír, mivel ahhoz, hogy egy gyermekekből lelkileg egészséges felnőtt váljon, aki képes tudatosan felismerni, megélni érzéseit, empatikusan és toleránsan együttműködni másokkal, kezelni tudja a konfliktusait és képes jó döntéseket hozni, tárgyi tudás mellett kétségtelenül szüksége van érzelmi intelligenciára is. A tanulmány célja bizonyítani, az élő mesehallgatás jótékony hatását az érzelmi intelligencia fejlődésére. Pedagógusként fontos felismerni a mesékben rejlő lehetőségeket és ezeket a lelhető legoptimálisabb formában felhasználni.
Kulcsszavak: *gyermeki érzelmi intelligencia, érzelmi biztonság, mágikus gondolkodás, élő mese, mesei motívumok.*

Az érzelmi biztonság megalapozása gyermekkorban történik. Ha a gyerekben ki tud alakulni a szülőkhöz való bizalom, és megtapasztalja azt, hogy szülei érzelmileg hozzáférhetők, érzékenyek a szükségleteire, kifejezheti feléjük a negatív érzelmeit is, és ezek csillapításra, megnyugvásra találnak a szülői „ölben". A családban megélt jó mintákat átveszi, amellyel a saját érzelmi intelligenciáját gazdagítja.

Az érzelmi biztonság kialakításához nagyban hozzájárul az életkori sajátosságoknak és egyéni érdeklődésének megfelelő meseolvasás, mesehallgatás, saját életéből vett történetmesélés. Az érzelmi intelligenciának a következő általános jelentéseit különítik el az alábbi évek során: Egy olyan intellektuális vagy érzelmi áramlat, ami egy adott időszakot, egy adott kultúrát jellemez (legszélesebb értelemben vett). Képességek, személyiségtulajdonságok olyan csoportja, amely az életben elért sikerekhez szükséges (Margitics 2011, 127).

Az érzelmi intelligenciáról szóló legismertebb elmélet Mayer és Salovey nevéhez fűződik, akik szerint az EQ azon képességek készlete,

amelyeket az érzelmi információ feldolgozásakor használunk. Magába foglalja az érzelmek észlelését, kifejezését, megértését, kezelését, valamint azok irányításának képességét. Az érzelmi intelligencia távolabbi gyökerei a szociális intelligencia fogalmához vezethetők vissza, amely Thorndike meghatározása szerint „arra a képességre vonatkozik, hogy megértsünk másokat, és bölcsen viselkedjünk emberi kapcsolatainkban". Ő használta először a „szociális intelligencia" fogalmát, amely az emberekkel való viselkedés, bánásmód, az emberek megértésének képessége. 1940-ben D. Wechsler is felvetette, hogy az intelligenciának vannak nem intellektuális elemei is, és ezek a nem intellektuális képességek jelzik előre a siker lehetőségét az életben. Ennek ellenére még évtizedeken keresztül az IQ-eredmények, tesztek alapján ítélték meg a gyerekek iskolai teljesítményét, és ezt tartották a siker mércéjének.

Mayer és Solovey négykomponensű modellt hoztak létre a fogalom leírására:

Az első az érzelmek észlelése, értékelése, kifejezése. Itt nem csupán a mások és a saját érzelmi állapotainak a felismeréséről van szó, hanem arról, hogy az átélt érzelmeinket ki is tudjuk fejezni, másokon felismerjük, továbbá el tudjuk különíteni a hiteles érzelmi megnyilvánulásokat a nem hitelesektől.

A második elem az érzelmek felhasználásának képessége a kognitív folyamatok serkentésére, például kellemes emlék felidézése a kreativitás beindítására.

A harmadik komponens az érzelmek megértésére, elemzésére és az érzelmi tudás alkalmazására vonatkozik. Az érzelmileg intelligens személy árnyaltan megtudja nevezni, milyen érzéseket él át, foglalkozik érzései elemzésével.

A negyedik elem a saját és a környezetünkben élő személyek érzelmeinek szabályozó képességét takarja. Hatást tudunk gyakorolni másokra, ami elengedhetetlen a konfliktuskezelésben.

Az érzelmi intelligencia kutatás számára a népszerűséget Daniel Goleman *Az érzelmi intelligencia* című könyve hozta meg, amely tudományos bestsellerré vált. Goleman könyvében számos pszichológiai kísérlet mellett a legújabb neurológiai kutatások eredményeit is felhasználta, így bizonyítva, hogy az agy értelmi és érzelmi tevékenysége nem függetleníthető egymástól. A siker titka, ha az értelmi képességek fejlett érzelmi készségekkel párosulnak, és ebben Goleman szerint az EQ-nak 80%-os részesedése van. A Salovey–Mayer modelljét egészítette ki egy ötödik pillérrel:

az egyéni hatékonysággal, majd 1998-ban újraértelmezte elméletét, és az érzelmi intelligencia területét négy tartományra osztotta, amelyek az adott terülten elsajátítandó kompetenciákat tartalmazzák. A négy területből kettő a személyes, kettő a szociális képességekre vonatkozik. Ezek elsajátítása szükséges a hatékonysághoz és a sikerhez. A négy tartomány az alapvető képességeket jelölte, ezek a következők Goleman modelljében:

- éntudatosság: tudni azt, hogy mit érzünk,
- önszabályozás: érzelmeink szabályozásának képessége,
- társas készség: mások érzéseinek azonosítása és értelmezése,
- kapcsolatirányító képesség: mások érzéseinek befolyásolása (Goleman 1997, 12).

Goleman meghatározása ezáltal egy szélesebb értelmezési lehetőségét adja az érzelmi intelligenciának, az érzelmi és társas kompetenciákra helyezve a hangsúlyt. Könyvei, népszerűsítő cikkei nagyban hozzájárultak az érzelmi intelligencia fogalmának elterjedéséhez és az itt ismertetett elméletek mellett többen is megalkották saját modelljüket. Ezek természetesen eltérő nézőpontból közelítenek az érzelmi intelligencia fogalmához. A különbségek mellett azonban fontosabbak azok az összetevők, amelyeket minden modell tartalmaz. Mindegyik modellben szerepet kap az érzelmek felismerése, kezelése, és ezek alapja az önismeret (Balázs 2014).

Az érzelmi intelligencia fejleszthető, tanítható és tanulható. Az érzelmi nevelés a családban kezdődik, a gyermek itt kapja meg az alapokat, amelyekkel az óvodába, majd az iskolába érkezik. A pszichológiai felmérések alapján kimutatható, hogy a szülők érzelmi intelligenciájának mértéke, a családi, otthoni környezete meghatározza a gyermekek érzelmi érettségét, kompetenciáit. Napjainkban azonban egyre több a széteső család, az érzelmileg elhanyagolt gyermek, így az érzelmi nevelésben is egyre nagyobb feladat hárul az intézményekre.

A nevelés mindig kölcsönösségen alapuló folyamat, és ebben kulcsszerepe van a pedagógus személyiségének. „Aki nevelni akar, legyen maga is nevelt”– idézzük gyakran Jungot (Jung 2005). Az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez a pedagógusoknak is rendelkeznie kell az érzelmi kompetenciákkal, hogy empátiával, segítő, támogató magatartással fordulhassanak a gyermek felé.

Egy gyermek érzelmi intelligenciájának fejlődéséhez a mesék is nagyban hozzájárulnak. Miközben hallgatja a mesét, befelé is figyel. Belső képet készít, ezeknek a segítségével és ugyanannak a mesének újra és újra meghallgatásával oldja feszültségét. Évszázadok óta nem változnak a

mesék, tartalmuk hasonló. A rossz elpusztul, a jó viszontagságos megpróbáltatások után elnyeri méltó jutalmát. A pozitív végkifejlet segíti a felgyűlt agressziót, félelmeket, indulatokat a mesehős kalandjaihoz kapcsolódóan feloldani.

A gyermek számára a valóság megismerésének fontos eszközei a mesék, mert a mesei motívumok összhangban vannak a gyermek pszichés fejlődésének jellegzetességeivel (Mérei–V. Binét 1993). A mesében „minden minden lehet", akárcsak a gyermek gondolkodásában vagy játékában.

A mese egyik legjellemzőbb motívuma az átváltozás. A mesékben a békából délceg herceg, a hattyúból pedig gyönyörű királykisasszony válik, ami a mesehős problémáinak megoldásában jelentős tényező. Ez az, ami kiszolgáltatottság kompenzálásában nagyon fontos segítsége a gyermeknek. A mesékre mind a motívumok, mind az értékek szintjén jellemző a bipolaritás: a szereplők jók vagy gonoszak, szépek vagy rútak, szegények vagy gazdagok, és ez az alaptulajdonságuk a mese elejétől végéig változatlanul megmarad.

Az ellentétek motívuma, a kisgyermek nehezen tud arányba állítani, mindent magához viszonyit, csak a nagyon eltérő tárgyakat tudja egymástól megkülönböztetni, nem érti az ambivalenciát. Érzékeli a csúnyát és a szépet, az óriásit és a parányit, de a közbülső fokozatokat nem képes meghatározni. A szélsőséges meseelemek segítik a gyermeket abban, hogy a környezetében lévő tárgyak, jelenségek ellentétes vonásait, illetve a közöttük lévő különbségeket jobban meg tudja ragadni. A kisgyermek is a szélsőséges különbségekre érzékeny, a világ dolgait kétfokú skálával méri, a fokozatokat, árnyalatokat nem tudja megkülönböztetni.

A mesében bizonyos fordulatok, helyzetek vissza-visszatérnek. A mesét hallgató gyermeknek az újdonság varázsát és a ráismerés örömét adja az ismétlés folyamatossága és biztonsága, ettől a mesehallgatás a várakozás-bekövetkezés mentén halad, a feszültség fokozódásának és oldódásának hullámzásától kísérve. Ez a meseélmény lényeges meghatározója. Nem csupán a cselekvések ismétlődnek, hanem a verbális fordulatok is, például az átváltozásoknál ugyanazt a varázsigét kell mondani, az öreg király mindegyik gyermekét egyforma szavakkal küldi vándorútra stb. Továbbá ismétlődik a mese kezdete: „Hol volt, hol nem volt" és befejezése: „Máig is élnek, ha meg nem haltak". A mesei ismétlések nemcsak a folyamatosságot teremtik meg, hanem a biztonságot is fokozzák. Ez már áttételes hatás, a ráismerés az ismerősség biztonságélményét keltik (Mérei – V. Binét 1993).

A hős gyakran kerül veszélybe, amiből végül meg is menekül. A „veszélybe kerülés és a megmenekülés" a kisgyermek képzeletének jellegzetes motívuma: a gyermek maga is gyakran kiszínez bizonyos vele megtörtént eseményeket, azokat átélhetővé, őt magát pedig kevésbé kiszolgáltatottá, sőt, győztessé téve.

A mese azt az üzenetet hordozza, hogy a legkisebb is, a legszegényebb is, a leggyengébb is boldogulhat, amivel a gyermek kompenzálhatja kicsiségét, életkori helyzetéből adódó kiszolgáltatottságát, s ez reménykeltő számára. Ez akkor valósul meg mikor a gyermek képzeletben azonosul a mesehőssel (Dankó 2004). Bruno Bettelheim szavaival élve a mesék megtanítják a gyermeket arra, hogy felismerjék az élet magasabb rendű értékeit. (Bettelheim 2011).

A mesehallgatás alkalmával nemcsak a gyermek fantáziája és a szókincse gazdagodik, de ha beleéli magát a hősök szerepébe, tudattalan feszültségeit is feloldhatja. Nem bűntudatot kelt a gyerekben, hanem kiutat mutat arra, hogyan kell megküzdeni a problémákkal (Fischer 2001). A kisgyermek, amit még fejletlen értelmével, tapasztalatok híján nem képes felfogni, a mese, a képzelet segítségével, érzelmein keresztül megközelíthetővé, felfoghatóvá teszi számára segítséget nyújtva érzelmi életének pozitív tartalmakkal való gyarapításához. A kisgyermek a mesében találkozik, ismerkedik meg az emberi élet meghatározó tényeivel: a születéssel, a szerelemmel, a halállal. Erkölcsi és esztétikai fogalmakkal, mint a jóság-gonoszság, szépség és rútság és ezek szinonimáival. A mese az esztétikum sajátos eszközeivel kényszeríti hallgatóját állásfoglalásra, azonosulásra vagy tiltakozásra. A tudat fehér lapja benépesült tényekkel, fogalmakkal. Az érzelmek – kezdetben szűkös – világa kiszélesedik, kiteljesedik, színekkel, variációkat gazdagodik. A gyerek képessé válik a jelenségek felismerésére, értelmezésére, újfajta élmények átélésére, az élet sokrétűségének és szépségének teljesebb befogadására. Képes lesz megérteni mások örömét, fájdalmát, vagyis az énközpontú, magányos egyedből társadalmi lénnyé válik. S ennek a nagy metamorfózisnak az útja a mese réz-, ezüst- és aranyerdein keresztül vezet (Petrolay 2015).

Az EQ fejlesztésének folyamatában a mese alapvetően fontos szerepet tölt be. A mese a gyerek lelkivilágát testesíti meg, segít különválasztani egymásnak ellentmondó éréseit, mint például, az amikor azok iránt érez mérhetetlen haragot, akiket a legjobban szeret. A mesék szinte észrevehetetlenül juttatják a gyermekeket a szellemi, lelki, érzelmi gazdagodáshoz. Aki elmerül egy tündérmese mondanivalójában, annak a számára a mese

mély és csendes tóvá változik, amely ugyan a saját lelke képét tükrözi vissza, de mögötte felfedezheti a mélységeket, és azt is, hogyan érheti el a békét önmagában és a világban. A mesék szimbolikus történetek, amelyek általános emberi problémákat és lehetséges megoldásokat fogalmaznak meg. A mese mindig valami olyan dologról szól, ami az élet folyamatát veszélyezteti, többnyire ez a mese kiinduló helyzete, és azt mutatja meg, hogy milyen fejlődési út vezet ki ebből a problémából egy új élet helyzetbe (Kast 2002).

A gyermek gyakran átéli az érzések ambivalenciáját is, egyszerre imádja és gyűlöli szüleit, és tehetetlenül áll a kavargó belső érzései előtt. Hogyha a szülő teljesítményorientált, ha nagyon magasra helyezi a mércét, vagy átadja a gyermeknek saját szorongásait, bizonytalanságát, felnőtt szerepbe emeli a gyermeket, ha értelmezi a gyermek problémáit, ha semmibe veszi és lekicsinyli a gyermek félelmeit, szorongásait, akkor még jobban kibillentheti a gyermeket az amúgy is ingatag egyensúlyi állapotból. Szimbolikusan tudja kifejezni élményeit, áttéve játékba és mesébe, ahol képek segítségével dolgozik, kivetítve dühét, haragját egy állatfigurába, vagy mesehallgatás közben egy negatív szereplőre. A mesék az érzelmek kiváltását teszik lehetővé, az újrahallgatása pedig lehetőséget ad számukra, hogy ezeket újból és újból átéljék. Mivel a történetnek nem ő a szereplője, nem kell ugyanúgy félnie, mint a valóságos helyzetekben, így egy biztos környezetben tapasztalja meg a különböző élményeket. Ha többször meséltet egy mesét, ennek kapcsán azokat a félelmeit, aggodalmát, szorongásait ismerhetjük meg, amelyekkel küzd (Kádár 2012).

Napjainkban sajnos az elektronikus mese dominál az élő mesével szemben. A szülők egyre kevesebbszer alkalmazzák az élő mesét a gyerekek nevelése során, amely az érzelmi intelligenciát erőteljesen befolyásolja. Amikor a szülő a gyermekét a televízió elé ülteti, vagy a kezébe tesz egy okos telefont, egyrészt megfosztják őt attól a lehetőségtől, hogy a mozgás segítségével dogozza fel élményeit, másrészt a külső képek azonnal leállítják a belső képkészítés, képáramlás folyamatát, amit a gyermek mesehallgatás közben él át. Itt tehát a fantázia nem működik, nem fejlődik kreativitása sem. Az elektronikus mesenézés másik nagy problémája, hogy hiányzik belőle az intim kapcsolat, ami a gyermek és a mesélő között létrejön (Kádár 2013). Nem jelent azonban nagy veszélyt a gyermekre az elektronikus mese, ha a szülő a meseválasztásnál figyelembe veszi az életkori sajátosságokat, és a végén közösen megbeszélik a látottakat. A probléma ott kezdődik, amikor elektronikus mesenézéssel az élő meséket szeret-

nék helyettesíteni. Hiszen az élő mesében a történet a gyermek elméjében kel életre, megmozgatva fantáziáját, érzelmeit, félelmeit, vágyait. A mese funkciója, hogy a világ különböző jelenségeit képekre és szimbólumokra fordítja le, ezáltal lehetővé teszi a feszültségek levezetését (Kádár 2013).

Az elmúlt évtizedekben számos kutatás mutatott rá arra, hogy nehézségekbe fog ütközni a valóság problémáinak feldolgozásaiban az a gyermek, akit nem engednek álmodni. Bruno Bettelheim a következőket írta ezzel kapcsolatban: „*egyszer talán kísérleti úton ugyanezt a mesékkel kapcsolatban is ki fogjuk tudni mutatni: hogy sokkal rosszabb azoknak a gyermekeknek, akik nem részesülnek abban, amit a mesék nyújtanak, akiknek a mesék nem segítenek, hogy tudattalan feszültségeiket képzeletben dolgozhassák fel" (Bettelhiem 2011).*

Ez inspirált arra, hogy a Nagybégányi „Csöppség" Óvodában, ahol óvónőként dolgozom, megvizsgáljam, hogy a nagycsoportos gyermek *érzelmi* intelligenciája mely mértékben fejleszthető, ha napi rendszerességgel élő mesét hallgatnak.

A vizsgálat koncepciója az volt, hogy előzetes felmérést végezzek az óvodai csoportba járó gyerekek érzelmi intelligencia fejlettségi szintjéről. Ehhez a R. Teml, M. Dorki és V. Amen tesztjét L. Jászjukova adaptálásában használtam (Molodushkina 2011). A kapott eredményeket jegyzőkönyvbe rögzítettem. Közel 5 héten át zajlott élő meseolvasás.

A feltételezés értelmében, hogy a pozitív érzelmi tartalmakat közvetítő mesék intenzív érzelmi intelligencia fejlesztő hatást gyakorolnak a gyermeki érzelmekre, tudatosan választott meséket olvastam fel azoknak a gyermekeknek, akikkel elvégeztem a kezdeti állapotfelmérő vizsgálatot Kádár Annamária *Mesepszichológia – Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban* című könyvéből. Ez a könyv 10 mesét tartalmaz egy Lilla nevű óvodás korú kislányról, akinek Tündérbogyó, az ő képzeletbeli barátja segít az érzelmi konfliktusainak megoldásában. A mesék a következők: *Megérkezik Tündérbogyó, Cinci és a homokvár, Játszunk anyukásdit, A hétköves és pincebogár és a várakozás történet, Olyan rossz nekem egyedül! Kinek kellett ez a testvér? Bátor vagyok, vagy inkább vakmerő? Kakukkóra, porcelánfigurák és sátrazás, Mese a gonosz Szombati bácsiról, Tündérbogyó elbúcsúzik.*

Ezek a mesék segítenek a frusztrációk, csalódások elviselésében, a pozitív és negatív érzelmek tudatosításában, a félelmek megszelídítésében, a testvérféltékenység kezelésében, a veszteségek elfogadásában és az önfeledt játékban. Tündérbogyó segít Lillának és a mesét hallgató gyer-

meknek is kifejezni az érzelmeit, megérteni és elfogadni azokat. Nem oktat ki, nem mondja meg, mit kell tenni, csupán ott van Lillával örömében, bánatában, magányában; együtt érez vele, amikor csalódott; megérti és visszatükrözi érzelmeit; törődik a szükségleteivel, és támogatja őt döntéseiben. Lilla kifejezheti előtte negatív érzelmeit is, nem kell tartania attól, hogy barátja kineveti vagy megkérdőjelezi azokat. Tündérbogyó példát mutat arra, hogyan lehet a fájdalmas belső élményeket – például a haragot, a testvérféltékenységet, a gyászt – feldolgozni, a félelmeket kezelni. Beszélgetnek szeretetnyelvekről, családi történetekről, az álmok, vágyak megvalósulásáról és a másság elfogadásáról is. A mesét hallgató gyermeknek a Lillával és Tündérbogyóval való azonosulás lehetőséget ad saját érzelmei megfogalmazására, kifejezésére és a hasonló önéletrajzi emlékek felelevenítésére.

A meseolvasás közben azt tapasztaltam, hogy a gyerekeket mélyen megérintették egyes mesék tartalmi elemei, érzelmi üzenetei, játékaiban és a kommunikációikban megjelentek a mesében hallott kifejezések és jelenetek. Az *Olyan rossz nekem egyedül* és a *Kinek kellett ez a testvér?* című mesék voltak azok, amelyeket kérték, hogy többször is meghallgathassák. Úgy gondolom, azért nyerték el ezek a mesék a tetszéseiket, mert érzelmileg érintettek voltak saját családi körülményeik okán. Például sokuknak nemrégiben érkezett az új kistestvére, és a mesében hallott Lilla általi félelmeket, kétségeket újra át tudták élni, ezáltal feloldani önmagukban. Megfigyeltem, hogy a gyerekek a saját érzelmeiket szóban szabadabban kifejezésre tudták juttatni.

Az 5 hét leteltével R. Teml, M. Dorki és V. Amen módszerével ismételten felmértem az óvodai csoportom *érzelmi kiegyensúlyozatlanság*ban történt változásokat.

Ezt követően összehasonlító elemzést végeztem a meseolvasás előtti, és az azutáni felmérés eredményeiből. Öt gyermek esetében, az érzelmi intelligencia szint értékei csökkentek. Egy gyereknél nem változtak. Az összes többinél, vagyis 11 gyermeknél ez a szint növekedett. Ezek a pozitívnak értékelt változások az érzelmi intelligencia fejlődése felé mutatnak, s arra engednek következtetni, hogy a kutatás kiterjesztésének van létjogosultsága.

Hivatkozott irodalom

Balázs L. (2011): *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben.* Z-Pressz Kiadó, Miskolc.

Bettelheim, B. (2011)*: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina, Budapest. pp. 27–65.

Dankó E. (2004): *Irodalmi nevelés az óvodában*. Okker, Budapest. pp. 51–53.

Fischer E. (2001): A népmese és a gyermeki tudattalan. http://www.fischereszter.hu/irasok/a_nepmese.pdf Letöltés ideje: 2017.12.06

Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.

Jung, C. G. (2005): *Gondolatok az apáról, az anyáról és a gyermekről*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Kádár A. (2013): *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó. pp. 52–56., pp. 272–273.

Kast, V. (2002): *Férfi és nő a mesében*. Euro Advive Kiadó, Budapest.

Mérei F. – V. Binét Á. (1993): *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest. pp. 246–249.

Margitics F. (2011): *A személyiség fejlődése*. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok.

Molodushkina, I. V. (2011): *Zahadkovyi svit emotsii. Rozvytok emotsiinoi sfery doshkilnykiv, Vydavnycha hrupa* «Osnova», Kharkiv.

Petrolay M. (2015): *Tanulmányok meséről, gyermekirodalomról*. Fapadoskönyv.hu.

A SZOCIALIZÁCIÓ ÉS ALKALMAZKODÁS MÉRFÖLDKÖVEI AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEK ÉLETÉBEN

Hete Klára Annabella

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
hete.annabella@freemail.hu

Анотація

У роботі розглядаються питання соціалізації, обговорюється її процес та етапи. Особлива увага приділяється здатності дітей дошкільного віку адаптуватися та пристосовуватися до різних ситуацій. Ця тема є важливою, тому що у житті кожної дитини це є вирішальним процесом, який є частиною того етапу життя, коли дитина стає дорослішою та інтегрується в середовище, в соціум яке її оточує. Вважаю, що дуже важливо займатися цією темою, і як педагог, маю приділяти значну увагу цьому етапу в житті дошкільника. Мета роботи - надати кожному уявлення про процес соціалізації, її первинних інститутів та про труднощі, які можуть виникнути.

Ключові слова: *сімейна соціалізація, дошкільна соціалізація, дитина без батьків, адаптації дитини.*

Absztrakt

A tanulmány a szocializációt, annak mérföldköveit, lényegesebb állomásait taglalja részletesen. Nagy hangsúlyt fektet az óvodáskorú gyerekek alkalmazkodóképességére, különböző élethelyzetekhez történő alkalmazkodására. A téma nagy fontossággal bír, mivel minden gyerek életében döntő jelentőségű folyamatról van szó, mely része a felnőtté válásnak, a társadalomba való beilleszkedésnek. Kiemelten fontos beszélnünk a témáról, pedagógusként körültekintően kezelnünk és odafigyelnünk, ezáltal segítenünk a gyermekeknek ebben az összetett tanulási folyamatban. A munka célja, hogy mindenki számára betekintést nyújtson a szocializáció folyamatába, annak elsődleges szintereibe, felmerülő nehézségeibe.

Kulcsszavak: *családi szocializáció, óvodai szocializáció, gyermek szülő nélkül, a gyermek alkalmazkodóképessége.*

Az ember természeténél fogva társas lény, beleszületik a szociális környezetbe. Fejlődése során, egy tanulási folyamaton keresztül érett személyiséggé válik, aki képes lesz a társadalom elvárásainak megfelelni (Oláh–Bugán 2001, 260). Mindemellett megtanulja az egyén megismerni önmagát és környezetét, elsajátítani az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat. Ebben a folyamatban az ember fejlődik, változik, formálódik (Bagdy 1977, 11). A szocializáció fogalma arra vonatkozik, hogyan válik társadalmi lénnyé az egyén, s miként kapcsolódnak egymásba az emberi személyiségben társas viszonyok, társadalmi erők és kulturális jelentésrendszerek. Brim és Ziegler pszichológiai nézőpontja szerint a szocializáció az a folyamat, melyben az egyén elsajátítja mindazokat az ismereteket, készségeket és beállítódásokat, melyek lehetővé teszik számára, hogy többé-kevésbé hatékony tagja legyen a csoportnak és a társadalomnak. Ranschburg Jenő megfogalmazása alapján a szocializáció egy folyamat, mely során a gyermek alkalmassá válik arra, hogy közösségben éljen (Vajda–Kósa 2005, 49–50).

A szociális identitás kialakulása a szocializáció mechanizmusával megy végbe, mely egy szociális tanulást jelent, állomásai az utánzás, modellkövetés, azonosulás, interiorizáció (Budavári 2011, 30). Az *utánzás* a szociális tanulás egyik kezdeti formája. Az imitáció lényege, hogy az észlelt viselkedésmódok, cselekvések lemásolásra kerülnek. Célja nem az ismeretszerzés, hanem a *modell követése*. Spontán megy végbe, és az egyénhez legközelebb álló személy választása alapján történhet (Bodnár–Simon 1997, 51). A gyermek utánzásában megjelennek szülei, testvérei, később pedig kortársai és tanárai is (Pálfy 1989, 106). A *modellkövetés* az utánzásnál magasabb szintű tanulási folyamat. Itt a gyerek már nem mindenkit utánoz, csak azt a személyt, akit modellül választott. A tanulás modellválasztás alapján megy végbe (Bányász 2008, 12., Keményné 1989, 108). A modellnek az egyik legfontosabb összetevője a szociokulturális mintázatok követése. Az *identifikáció* döntő eleme a szocializációnak és egyben összetettebb folyamat az utánzásnál, mivel a modelltől átvett elemeket a gyermek sajátjaként éli meg, olyanná szeretne válni, mint a modell (Bodnár–Simon 1997, 51). Az *interiorizáció* a szociális tanulás, a szocializációs folyamat legmagasabb szintje, mely a belsővé tétel. Lényege, hogy az egyén belsőleg is azokat az értékeket tartja elfogadhatónak, amelyet egy számára fontos személy közvetített (Pálfy 1989, 111).

A család életünk legmeghatározóbb közege, legfontosabb kiscsoportja. Olyan intézmény, amelynek fő funkciója nemcsak a gyermekről való gondoskodás, hanem a szocializáció is. A család tehát az egyén és a társadalom közötti közvetítő kiscsoport, elsődleges szocializációs szintér. A társas fejlődés szempontjából fontos, hogy az egyén már kiskorától tartós és bensőséges kapcsolatot alakítson ki a környezetével. Ez a szocializáció döntő tényezője. Ezért fontos, hogy a gyermek teljes (apa, anya és testvér), valamint kiegyensúlyozott légkörű családban (szeretetben) éljen, ahol a családtagok szeretik egymást és foglalkoznak egymással. Elsődlegessége abban áll, hogy a legkorábbi életszakasztól kezdve hat a fejlődő egyénre; érzelmi kötelékei, kapcsolatainak erőssége révén viselkedési modelleket épít be a személyiségbe. Közvetítő funkciója által megvalósítja a családi és társadalmi értékrendszerek beépítését, és így előkészíti a felnövő egyént arra, hogy teljes értékűen részt vegyen a társadalom működésében (Bagdy 1977, 14–15). A családi szocializáció funkcióit és feladatait Kozma a következőképpen fogalmazza meg: a beszéd megtanítása, első interakciós tér biztosítása, modellnyújtás, általános értékek és normák közvetítése, valamint az éntudat és identitás formálása. Ezek ké-

szítik fel a gyermeket az intézményes, óvodai szocializációra. Az óvodába lépéssel kinyílik a család kapuja, és a gyermek belép a gyermektársadalomba (Kozma 1991, 71–72).

Meghatározó nap a gyermek életében, amikor édesanyja először viszi az óvodába. A gyerek számára ez egy új kezdetet jelent. El kell szakadnia otthonától, be kell illeszkednie a gyerektársaságba, el kell fogadnia, alkalmazkodnia kell az új közösség szabályaihoz. Napjainkban a nehéz gazdasági körülmények arra késztetnek számos családot, szülőt, hogy hosszabb időre külföldön vállaljanak munkát, gyerekeiktől távol. Elszakadni attól, akit szeretünk, mindig fájdalmas érzés. Akár hosszabb vagy rövidebb időre szól, mind a szülő, mind a gyerek megszenvedi. A gyereknek minden nap óriási megküzdéssel jár az, hogy a szülő távol van tőle, mely stresszt vált ki belőle. Ezzel a stresszel meg kell birkóznia, le kell gyűrnie, melyben az elhárító mechanizmusok, valamint a megküzdési stratégiák vannak a segítségére. A megküzdés egyfajta válasz, melyet az egyén stresszes helyzetben produkál (Dávid–Fülöp et al. 2014, 34). A szülők nem csak védői és táplálói a gyereknek, hanem azonosulási mintái is. A gyermek szociális alkalmazkodása, veleszületett készségei és képességei csak egy szeretetkapcsolatban tudnak igazán kibontakozni. Ezért az elszakadás élménye a gyermek személyiségfejlődését veszélyezteti. Ez nem csak a kisgyerekekre vonatkozik, de érvényes az egész iskoláskor előtti időre. A gyermeknek az elszakadást követő fájdalma, szomorúsága sokszor nem nyilvánvaló. Nem úgy mutatkozik meg, mint a felnőtteké. Mikor látja, hogy a szülő elmegy, eleinte sír. Ez a sírás lehet viharos, szívszaggató. De egy idő múlva megnyugszik. Elkezd alkalmazkodni. Érzelmi megnyilvánulásai letompítottak. Olyan benyomást kelt, mint aki bizalmatlanul, gyanakodva figyeli szüleit. Védi magát az újabb csalódástól. Előfordul azonban, hogy az elszakadás fájdalma ennél súlyosabb tünetekben nyilvánul meg. A gyermek egy időre elveszítheti a korábban megszerzett szociális gátlásait, visszacsúszik a fejlődés egy régebbi fokára. Izgatottá, nyugtalanná válik. Nem tud figyelni. Környezetével agresszív (Mohás 1989, 109–114).

Az egyik legjelentősebb átmeneti időszak a gyermek életében, amikor a családi környezetből átlép egy intézményes környezetbe, az óvodába. A gyerek hároméves korára megérik arra, hogy a nap egy részét édesanyjától távol, gyerekek között töltse. A külvilág jelentősen kiszélesedik körülötte, kikerül a szűk családi körből, és fokozatosan egy közösség tagjává válik. Megjelenik az együttes tevékenységek igénye, mely jelentős szerephez jut (Hegedűs 1997, 71). A gyermek új szociális szerepeket sajátít el,

új szociális kapcsolatokat alakít ki, alkalmazkodik az új szociális feltételekhez és helyzetekhez, mint a napirend, az új kapcsolatok és elvárások. Nravdorub állásfoglalása alapján a sikeres pszichológiai adaptáció mutatói a következők: a gyermek szívesen jár óvodába, örömmel és szívesen beszél az óvodai történésekről, jókedvű, és nem zárkózik magába. Az ellentétes megnyilvánulások arról tanúskodhatnak, hogy a gyermek még nem nyerte el belső egyensúlyát, nem tudott alkalmazkodni az új környezethez (Borbélyová–Slezáková 2015, 7–9).

Az alkalmazkodóképesség (adaptáció) természetes úton fejlődik ki bennünk az élet viszontagságai közepette. Az adaptációt mindig befolyásolja az egyén pszichikuma, problémamegoldó képessége, valamint az, hogy hogyan tudja kezelni és megoldani a felmerülő helyzeteket, illetve hogyan tud megfelelni az elvárásoknak, amelyeket az új szociális környezet támaszt vele szemben. Piaget adaptációs elmélete szerint az egyén állandó kölcsönhatásban él környezetével, egyrészt alkalmazkodik hozzá, a szervezet belső állapotának megváltoztatásával („akkomodáció", azaz „idomulás"), másrészt pedig igyekszik megváltoztatni magát a környezetet is („asszimiláció", azaz „hasonítás") (N. Kollár–Szabó 2004, 21–27).

A közösség mint társas közeg létfontosságú szerepet játszik az ember egész életében, mert az egyén közösség nélkül élet- és fejlődésképtelen. Jelentős az egyén szocializációjában a család mellett a kisebb közösségek, úgymint az óvoda és a későbbiek során az iskola. Ezek a közösségek vagy csoportok alapvetően meghatározzák a személyiség fejlődését a szocializáció folyamán (Zrinszky 2002, 90–91). A gyermek számára az óvodába lépés óriási környezetváltás, az új körülmények az alkalmazkodás, beilleszkedés képességét feltételezik a gyermeknél. Ennek érdekében jelenik meg a fokozatos beszoktatás. A beszoktatás kétirányú folyamat. Egyrészről a gyermeknek alkalmazkodnia kell a közösségi élet szabályaihoz, el kell fogadnia az új környezetet, másrészről a környezetnek (csoportban dolgozó felnőttek, gyerekek) befogadóvá kell válnia. Mivel minden gyermek egyedi, ezért az óvodai beilleszkedés kezdeti időszakát minden gyermek másként éli meg. Némelyek számára nem okoz problémát az átmenet, sajnos azonban sokakat megvisel. Amennyiben a gyermek az új környezetben nem érzi jól magát, ez a tény befolyásolja teljesítményét, nehezíti új szociális pozíciójának kivívását, rányomja bélyegét a gyermek személyiségének alakulására, fejlődésére. A sikeres beszoktatást követően a gyermek örömmel és lelkesen vesz részt a közösség életében (Borbélyová–Slezáková 2015, 10). Az óvodába járással tovább gyarapo-

dik a gyermekek társas világa. Sorsdöntő esemény a gyerek számára, ami az óvodába kerüléssel együtt jár, a gyerek belépése a közösségbe. A gyermek szociális kapcsolati hálójának bővülésével új felnőttek, gyerektársak lesznek a szociális tér szereplői. A gyermek új feladata, hogy megtanuljon másokkal érintkezni és együttműködni. A rendszeres találkozások a gondozókkal, a közösen végzett tevékenységek hozzájárulnak a személyes kapcsolatok erősödéséhez. A felnőttek mellett fokozatosan fontossá válnak a gyerektársak (Zsubrits 2014, 136). Megnövekszik a kortársak szerepe, a gyerekközösségben jól érzi magát, melynek köszönhetően a szüleitől való távollétet is könnyedén viseli. A gyermek először egyedül játszik, majd játszótársat is igényel ehhez a tevékenységhez. Tevékenységük középpontjában a játék együttes élménye áll. A gyereknek nincs olyan élménye, amely ne válhatnék bármikor egy játék kiindulásává. A játszó gyerek általában derűs, ellazult, mentes a gondoktól. Jellemzi a gyermek játékát a feszültség csökkentése és egyben a megkönnyebbülés élménye is. Az óvodában a gyerek a papás-mamás játékban a család minden tagját képviseli, utánozza. A papa dolgozni megy, a mama bevásárol, a gyereket elkíséri az óvodába. Az ilyen folyamatos, visszatérő elemekből álló játékoknak az örömszínezetét az adja meg, hogy a gyerekek beleélik magukat a szülők mindennapjaiba, lejátsszák ezeket, s a játékban naggyá, felnőtté vállnak (Mérei–Binét 1993, 123).

A Csongori Óvoda óvónőjeként, naponta figyelemmel kísérhetem a gyerekek óvodai beszoktatásának, adaptációjának folyamatát, alakulását. Számos gyerek óvodai szocializációja nem ütközik nehézségekbe, könnyedén tudnak alkalmazkodni a gyerekközösséghez, melyben aktívan és tevékenyen vesznek részt, ezáltal képesek a gyerektársadalom tagjává válni. Ellenben találkozom gyerekekkel, akikről a felsoroltak ellenkezője mondható el. Lázadnak az óvodai napirend ellen, hevesen kimutatják szüleik hiányát vagy éppen visszahúzódóvá, zárkózottá vállnak, nem játszanak, nem veszik ki részüket az óvodai programokból. Napjainkban a nehéz gazdasági körülmények arra késztetnek számos családot, szülőt, hogy hosszabb időre külföldön vállaljanak munkát gyerekeiktől távol. Ez a sokakat érintő körülmény még inkább rányomhatja bélyegét a gyerek szocializációjára, adaptációjára, mely egyre inkább megfigyelhető községünk intézményeiben. A gyerekek ilyen esetben még inkább igénylik az óvónők figyelmét, szeretetét, vagy épp ellenkezőleg. Játékuk során megelevenedik a gyerektől távollevő szülő, a hiányérzet, vagy épp a csalódottság, az egyedülléttől való félelem, szorongás.

Felmerült a kérdés, hogy milyen hatás válthatja ki a gyerekeknél az effajta alkalmazkodást. Elmélyülve a szakirodalomban, valamint a szocializáció folyamataiban, szintereiben egyre inkább körvonalazódnak a gyerekek adaptációjának problémái hátterében meglapulható okok. Összefüggést keresve a gyermekek adaptációs nehézségei, problémái és az azokat kiváltó okok között, felmerült a gyermek szocializációjának és alkalmazkodóképességének a vizsgálata iránti igény. A vizsgálat során érdemes felmérni a Csongori Óvoda kis- és nagycsoportos gyermekeinek óvodai szocializációját a szülőktől való elválás függvényében, valamint a külföldön dolgozó szülők fókuszában. A kutatás *hipotézise* szorosan kapcsolódik a fentiekben megnevezettekhez – a Csongori Óvodába járó nagycsoportos és kiscsoportos gyerekek felének kell megbirkóznia azzal, hogy az egyik szülő külföldön dolgozik, és *ezek a gyerekek csoporttársaikhoz képest kevésbé megfelelően képesek alkalmazkodni.*

A vizsgálatot mindkét csoport esetében célszerűnek véljük anamnézis felvételével kezdeni (Kelemen 2001, 10). Az empirikus vizsgálat a Csongori Óvodába járó nagy- és kiscsoportos gyermekek esetében olyan kardinális jegyeket vesz górcső alá, amelyek meghatározó jelleggel bírnak a gyermek életére nézve. Úgymint: *a gyerek családi körülményeiben bekövetkezett változások*; *mennyi időt van a szülő távol a családtól*; *a gyerek hányadik a testvérsorban és ezt hogyan éli meg*; *jelenlegi alvása*; *társaságban feloldódik-e vagy visszahúzódó*; *szívesen barátkozik gyerekekkel*; *mikor szokott a gyerek dühös, indulatos lenni*; *hogyan alakul a gyerek óvodai beszoktatása*; valamint *a gyerekek félelmei*.

A felmérés két célcsoportra, a kis- és nagycsoportos gyerekekre irányul, s a vizsgálat végeztével a kapott eredményeket összehasonlítva fogalmazunk meg következtetéseket. A felmérés során mindkét vizsgált csoport esetében a gyerekek két részre oszlanak majd. A vizsgálat alanyait tehát a külföldön dolgozó szülők gyerekei képezik, kikkel szemben a kontrollcsoport áll majd, melybe azok a gyerekek tartoznak, kiknek a szülei nem dolgoznak külföldön.

Az előzetes tervek szerint a kutatás alapját a széleskörűen alkalmazott D. Shaffer által készített CGAS, Gyermek Alkalmazkodó Képességét Mérő Skála képezi. A CGAS-skálát egy felnőtt skálából adaptálták, mely egyfajta indikátorként szolgál majd a vizsgálat során számunkra. A megnevezett skála 4–16 éves korig alkalmazható. A gyerekek alkalmazkodóképességét a skálán 1–100 pontig lehet jelölni. A legalacsonyabb szintet az 1-es képzi; 70 fölötti pontszám alkalmazkodó, adekvát működést jelez. A magasabb pontszán tehát jobb működést eredményez (Shaffer 1983).

A vizsgálat várható eredményei: a gyerekek személyiségének, viselkedésének áthatóbb megismerése a szülői anamnézis alapján, a gyerekek óvodai adaptációs folyamatának megismerése, a háttérben meghúzódható nehézségek feltárása.

Szakmámból kifolyólag fontosnak tartom a vizsgálatot. Kutatások, megfigyelések szükségesek ahhoz, hogy minél jobban el tudjunk mélyülni az adott témában. Nagyobb, valamint átfogóbb képet kell kapnunk az óvodáskorú gyermekek alkalmazkodóképességéről, feltárni az aktuális nehézségeit és megoldást találni rá.

Hasznosíthatóságát tekintve segítséget nyújt az óvónőknek a szülővel való együttműködésben, a gyermekek és viselkedésük jobb megértésében, a felmerülő adaptációs nehézségek kezelésében és leküzdésében is egyaránt. Mindez csak úgy valósítható meg, ha az óvónő lehetőséget ad a gyerekek számára, hogy az óvodai adaptáció egy szerető közegben, megfelelő körülmények között történjék.

Hivatkozott irodalom

Bagdy E. (1977): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 11–15.

Bányász I. (2008): *A szocializáció folyamat és színterei, a szociális identitás kialakulásának összefüggései.* Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Bodnár G.–Simon P. (1997): *A viselkedés pszichológiai alapjai*. EKTF Líceum Kiadó, Eger.

Borbélyová D.–Slezáková T. (2015): A pedagógiai szervezési feltételek optimalizációja a gyermek első évfolyamba való beilleszkedésének kontextusában. In: *Képzés és gyakorlat* 13. évf. 1–2. sz. pp. 7–27.

Budavári Takács I. (2011): *A tanácsadás szociálpszichológiája.* Szent István Egyetem.

Dávid I.–Fülöp M.–Pataky N.–Rudas J. (2014): *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Hegedűs T. A. (1997): *Pszichológia.* Aula Kiadó KFT, Budapest.

Kelemen L. (2011): *Képességmérés az óvodában I.*

Keményné dr. Pálfy K. (1989): *Bevezetés a pszichológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 106–111.

N. Kollár K.–Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. pp. 21–27.

Kozma T. (1991): *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 71–72.

Mérei F.–Binét Á. (1993): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Mohás L. (1982): *A szülői mesterség.* Minerva, Budapest. pp. 109–114.

Oláh A.–Bugán A. (2001): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Shaffer, D. (1983): *A Children's Global Assessment Scale (CGAS)*. Arch Gen Psychiatry, pp. 1228–1231.

Vajda Zs.–Kósa É. (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest. pp. 49–50.

Zrinszky L. (2002): *Neveléselmélet.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest. pp. 90–91.

Zsubrits A. (2011): *A gyermekkor kötődései*. NyME Kiadó, Sopron.

Zsubrits A. (2014): Az óvodáskorú gyermekek közeli kapcsolatai. In: *Képzés és gyakorlat* 12. évf. 3–4. sz. pp. 133–142.

KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS KAMASZOK KÖRÉBEN

Mészáros Renáta

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
mesrena12@gmail.com

Abstract

The community plays a very important role in the life of every person at all life stages. Adolescence is the time when young people are looking for their own place in the world. They are expected to meet many expectations that family, school, and their contemporaries place on them.

A reliable well-functioning team has an outstanding impact on an adolescent's personality development. In such a group they can be part of a community, experience sense of belonging, support, consent, or learn to handle difficulties and minor disagreements.

Key words*: adolescence, teenager, self-image, contemporary group, mental health, community, self-esteem.*

Absztrakt

A közösség minden személy életében, éljen bármelyik életszakaszban, nagyon fontos szerepet játszik. A serdülőkor az időszak, amikor a fiatalok keresik helyüket a világban, próbálnak megfelelni a számos elvárásnak, amelyet a család, az iskola, a kortársak támasztanak feléjük.

A serdülők személyiségfejlődése szempontjából kiemelkedő hatása van egy megbízható, jól működő kotráscsoportnak. A csoportban egy közösség tagjává válnak, megtapasztalhatják a valahová tartozás élményét, a támogatást, egyetértést, megtanulják kezelni a nehézségeket vagy az apróbb nézeteltéréseket. Ezek a megtapasztalások és élmények mind a felnőtté válás apró lépései.

Kulcsszavak: *serdülőkor, kiskamasz, énkép, kortárscsoport, mentálhigiéné, közösség, önértékelés.*

A tanulók életének egyik legmeghatározóbb időszaka a Serdülőkor. A 10-12 évesek – belépve a serdülőkorba – nehezen találják helyüket. Bagdy szerint a serdülőkor – egy átmenet, amelyben a személy gyermekkorból az ifjú felnőttkorba lép át. Ennek a korszaknak egyedi feladatai vannak testileg és lelkileg egyaránt. Ez a korszak a legbonyolultabb és legváltozatosabb időszak az egyén életében. Több változás zajlik a serdülőkben, kezdve a biológiai változással, ami 11-16 éves korban figyelhető meg, ezt követi később a szociális és pszichikus fejlődés. 10 éves kor körül a fejlődés e szakaszában el kell sajátítani a társas és társadalmi szerepeket, meg kell tanulni a felnőtt viselkedést és a nagyobb elvárásoknak való megfelelést. Mindezeket nehezíti a testi és nemi érés folyamata. A serdülőkor három komoly próba elé állítja a gyerekeket, amellyel mindenképp meg kell küzdeniük. Ezek:

- Az önállósulás, vagyis ki kell mozdulnia a gyermeki szerepből. Egyenrangú partneri viszonyt kell kialakítani a szülőkkel.
- A megfelelő nemi szerep és nemi érettség megtanulása. Bensőséges párkapcsolatra való képesség elérése.
- El kell sajátítani és alkalmasságát bizonyítani, hogy képes a felnőtté válás feladatait teljesíteni (Bagdy 2000).

Az említett próbák mellett sok-sok kérdés foglalkoztatja a gyereket, mint: Kivé legyek? Mivé válljak? Kivel barátkozzak?

Miközben a gyermek biológiailag már érett, szociálisan keresi helyét a világban. Keresi identitását, folyamatosan hatások érik a család, a csoporttársak, illetve kortársak felől. A család, barátok, az iskola, kisebb csoportok tagjai elvárásokat, normákat, értékeket és hagyományokat közvetítenek a gyermek felé.

A kamaszkor az az időszak, amikor a serdülőnek le kell válnia érzelmileg a családról és azon kívül kell tapasztalatokat szereznie, meg kell önmagát találnia. Vekerdy szerint a kamasz világa külön világ, ahol „titkos zugokban" életre-halálra barátságok köttetnek, kis közösségek, „klikkek" jönnek létre, olyanok, amelyekbe a majdnem érett személyiségek képesek beilleszkedni, mert ezek szabadon választott, számukra igazi közösségek.

„Szerves, élő közösséget csak szabad individuumok szabad társulása hozhat létre. A kényszerközösség éppúgy betegíti magát a közösséget, mint azokat, akik itt értetlenül összekényszerültek" (Vekerdy 2005, 90).

Az Énkép alakulásának kezdete szintén a serdülőkorra tehető, mivel a serdülőkor az az időszak a kamasznál, amikor már nem akar gyerek lenni, de még felnőttként nem tud viselkedni. Gyakran jobban tudja, hogy mit nem akar, mint azt, hogy mit akar. A felnőttek – szülei, tanárai vagy éppen az edzője elvárásokkal szembesíti. A kamaszkorral a testi változások is elkezdődnek, ami szintén nyugtalanító számukra. Ezekkel kapcsolatban érzékennyé válik még a nagyon nyugodt gyerek is. Keresi a helyét a világban. Az identitáskeresés akkor válik nyilvánvalóvá, amikor elkezd a kamasz befelé fordulni, önállóságra vágyik, ugyanakkor a felelősséget meg nem meri vállalni. Kimaradozik, csavarog, eltávolodik a családtól. Kialakít egy képet magáról, ami nagyon gyakran nem reális csak vágyálmainak a tükröződése. Ezeket a „világmegváló" fantáziaképeket kellékek bevonásával elkezdi kipróbálni a gyakorlatban is, mint például egy új hajviseletet, másfajta öltözködést. Felnőtt korára ezekből a kipróbált identitáselemekből csak azokat tartja meg, amelyek megfelelnek az adott társadalom és közösség követelményeinek (Bagdy 2000).

A prepubertás időszakában a kamasz társas kapcsolatokat alakít, keresi a helyét a különböző kortárs csoportokban. Ebben az időszakban távolodik el a család és szülők megszokott közegétől. Ekkor keresi más felnőttek társaságát és kezd el barátságokat kötni. „A barátság a serdülő rendkívüli érzelmi forrása. Ez a családon túlmerészkedő kapcsolatok első, igazi emocionális értékű formája" (Bagdy 2000, 273).

Baráti viszonyban megtanulja az egyenrangú kapcsolatok kialakítását. Ebben az életkorban különösen szüksége van elfogadásra, megértésre

és arra, hogy egy barát néha meghallgassa. Az iskolai jó barátságok meghatározók egy kamasz életében. A kölcsönös bizalom, az, hogy valakivel elbeszélgethet, komoly hatással bír számukra. Az pedig többszörösen hasznos, ha a kiskamasz jó barátja egyben az osztálytársa is, így segíteni tudnak egymásnak a házi feladatokban, vannak közös élményeik, amelyeket megbeszélhetnek. A baráti kapcsolatok általában intenzívek, ami által a gyerekek megtapasztalhatják, hogyan is működik a másik ember (Roeders 1995).

A barátokból alkotott kiscsoportok fontosak a 10-12 évesek számára, hiszen úgy tekinthetnek önmagukra, mint csoporttagra, aki számára fontos, hogy elfogadják, illetve befogadják. Az ilyen csoportban olyan kérdésekre keresi a választ, mint például, „ki vagyok én?" „kivé válok?" „mik az értékeim?" Követi a csoport normáit, amelyek jelentős mértékben befolyásolják a viselkedését. Olyan csoportot választ, amely a legközelebb áll ahhoz a képhez és ideálhoz, amivé válni szeretne. Ezekben a csoportokban tanulja meg a társadalmi normákat és közösségi hatások kezelését.

A prepubertás ugyanakkor az az időszak, amikor a serdülők nemek szerint még inkább elkülönülve töltik idejüket. A fiúk és a lányok különkülön csoportba tömörülnek, ami elsősorban nemi identitásuk megtalálása miatt szükséges. Az ellenkező nemet felcímkézik, a fiúk szerint a lányok „buták és hisztisek", a lányok szerint pedig a fiúk „durvák és verekedősek". Játék közben „fiús" és „lányos" játékokat játszanak, amelyek segítségével férfi/női szerepekbe helyezik magukat azon minták alapján, amelyeket ismernek a környezetükből.

A két nem közötti közeledés 12-13 éves korban jellemző. Elkezdik egymást figyelni, keresik egymás társaságát. Az intimitás és a közös érdeklődési kör fontossá válik. A lányok számára a barátnők nagyon fontosak, utánozzák egymást, egyformán öltöznek, és a lehető legtöbb időt töltik együtt. A fiúk viszont nincsenek folyton együtt, náluk inkább – érzelmek megosztása helyett – a cselekvés, a tettek, illetve egymás bátorítása hangsúlyos.

A serdülőkor legerőteljesebb időszaka az iskoláskorra tehető. Különösen nagy kihívás a gyerek számára, mert az óvodából az iskolába gyakran a szülők és a társadalom részéről állított magas elvárások keltette félelemmel és szorongással érkezik. Az első napok, hetek tapasztalata akár egy életre szólóan meghatározzák az iskoláról alkotott képet, az iskola iránti érzelmi viszonyulást. Az iskolában döbben rá a gyerek, hogy mennyire színes a világ, mindenki másképp értelmezhet dolgokat. Felismeri, hogy a

családtól külön is tud létezni, működni. Fontos, hogy az első iskolás években a gyerek tanuljon meg önállóan működni, eligazodni, illetve váljon képessé arra, hogy megértse, mi van a dolgok mögött. „Arra kell rászoktatni a gyereket, hogy ne csak várjon, hanem adni is akarjon, és egyre tartalmasabban akarjon adni, miközben annak a fontos ténynek ott kell lennie, hogy örömmel teszi mindezt, mert maga is látja, hogy végül az ő közreműködésével megteremtődik valami" (Winkler, 2001, 25.) Az alsó tagozat végére a gyerek jó esetben megtanul érvelni, saját gondolatát kifejezni, és már a csapatmunka sem ismeretlen számára.

A felső tagozatban, 10-11 évesen, gyerek egy teljesen új helyzetbe kerül. Új tanárokhoz, esetleg új csoporttársakhoz is alkalmazkodnia kell, mégpedig abban az életszakaszban, amikor elkezdődik a kiskamaszkor, amikor saját magát kezdi megismerni, próbálja saját útját és önmagát megtalálni.

Az iskolának és a tanároknak nemcsak az oktatása feladata, hanem a tanulók személyiség –, illetve érzelmi fejlődésének a támogatása is. A feladatok, amelyeket a szülők elvárnak az iskolától és gyermekeiktől, hogy az önismeret, a kommunikáció, a konfliktuskezelés és az együttműködő képességük fejlődjön. Miközben a kiskamasz gyermeknek, még futkosni, játszani, fára mászni és vidám gyerekzsivajban szocializálódni kellene (Nanszákné 2012).

A kamaszok egyre magasabb követelményekkel szembesülnek, mivel az iskola és az oktatási rendszer elsősorban a mérhető eredményeket tudja elemezni. Sajnos olyan teszteket nem alkalmaznak, amelyek megmutatnák, hogy egy gyerek mennyire tisztességes, illemtudó, hogyan alkalmazkodik a közösséghez, melyhez tartozik, illetve milyen a lelki és érzelmi állapota, érettsége.

A mai „rohanó" világban az iskola és azon belül az iskolások lelki egészsége egyre nagyobb figyelmet kap. A társadalom nagyobb elvárást támaszt és gyakran csodát vár az iskolától, miközben az iskola nem képes a gyorsan változó igényeknek megfelelni. Annak ellenére, hogy az iskola sok nehézséggel küzd, nevelés szempontjából mégis a leginkább hozzáférhető terep. Buda szerint: „Az egyik akciós tér a mentálhigiéné számára az iskola" (Buda 2003, 13). Annál is inkább, mert a család szocializációs szerepe gyengülőben van. Napjainkban egyre több a válás, a gyerekek csonka családokban nőnek fel, sok a politikai és megélhetési okokból külföldön dolgozó szülő, aki nem közvetít nevelő családi példát. Ebből kiindulva az iskola egyre fontosabbá válik a gyermek lelki nevelése szempontjából (Buda 2003).

Az iskolát a szakirodalom nagy hatású mentálhigiénés intézményként tartja számon. A személyek egyre hosszabb ideig kapcsolódnak iskolához, több időt töltenek ott, mivel a tanulás életkori határai kitolódnak, még a felnőttek is tanulnak, így ők is kapcsolódnak oktatási intézményekhez. A „life long learning" – vagyis a tanulás egy életen át koncepció szerint a személyeknek tanulniuk és képezniük kell magukat egészen életük végéig. Ez a fogalom már a '70-es években megjelent, de igazából csak a 90-es években tudatosult a létezése. A koncepció szerint minden egyénnek lehetőséget kell biztosítani a fejlődésre, képzésre és tanulásra. Tanulhat iskolában, továbbképzésben, a felnőttképzés keretein belül, abban a közösségben (például családjában) is, amelybe tartozik, vagy akár a munkahelyén. A koncepció fontos célja a személyiségfejlődés, a gazdasági növekedés és a szociális összetartozás értékeinek integrálása.

Az iskolai mentálhigiéné koncepciója elsődlegesen az egészségmegőrző magatartás kialakításra, illetve támogatására törekszik.

„A mentálhigiéné célja: minél több ember számára lehetővé tenni az optimális intellektuális és érzelmi fejlődést, a testi-lelki és szociális kibontakozást, fenntartani egy olyan teherbíró, küzdőképes személyiséget, amely alkalmassá teszi az embert feladatainak maradéktalan teljesítésére" (Telkes 1988. 22). Az iskolai nevelésnek és fejlesztésnek köszönhetően az ott tanuló ifjaknak lehetőségük van arra, hogy egészségesek lehessenek. Az iskolai mentálhigiéné arra hivatott, hogy a gyerekek problémamegoldó képességét, személyiségét és lelki egészségét építse, támogassa és megőrizze. Olyan programok révén, melyek csökkentik a környezetből származó ártalmakat (Telkes 1988).

Gerevich szerint az iskola nemcsak egy szocializációs rendszer, hanem mentálhigiénés erőforrás is egyben. Egy olyan rendszer, ahol értékek, célok, eszközök és bizonyos szabályok együttesen jelen vannak az intézmény tagjainak mindenapjaiban (Gerevich 1997).

Életünk mindennapjait folyamatosan (kis)csoportok hatásainak kitéve éljük. Ezeknek a csoportoknak köszönhetően fejlődik, formálódik személyiségünk és e csoportokban átélt és tanult ismeretek határozzák meg a későbbiekben a személyiségünket.

„A kiscsoportok különös erejét és jelentőségét a személyiségformálásban nemcsak az adja meg, hogy a családi „kiscsoport" az első emberi közösség életünkben, hanem az is, hogy minden életszakaszunkban szükségszerűen egy-egy kisebb közösséghez tartozunk, amelyben élünk és tevékenykedünk" (Bagdy–Telkes 1988, 34).

Életünkben különböző társas alakzatokhoz kapcsolódunk, bizonyos formális közösségekhez, intézményekhez, mint például az óvoda, az iskola vagy akár a munkahely is. Ezekben az intézményekben, szabályozott keretek között alakulnak társas kapcsolataink, ahol az együttélés során kisebb közösségekhez csatlakozunk, többnyire érzelmi és önkéntes indíttatásból törekszünk valamilyen csoportnak a tagja lenni. A spontán szerveződő kiscsoportok, kölcsönös és önkéntes társulások alkotják a legszemélyesebb kapcsolatokat. Ezeket Telkes és Bagdy informális kiscsoportoknak nevezi (Bagdy–Telkes 1988).

Ezeknél a csoportoknál az odatartozás és az együttesség (együttes élmény) átélése nagyon meghatározó és komoly csoportidentitás alakító tényező.

Egy kamasz számára különösen fontos csoporttagnak lenni, egy önkéntesen választott csoporthoz tartozni. Amikor egy társaság közös tevékenységet végez, tudatosan, nem tudatosan egy közös célt határoz meg. A csoport a védelem biztonságát is nyújtja tagjainak amellett, hogy kapcsolatalakításra és viselkedési minták elsajátítására és betartására is késztet.

A bizalom elősegíti az egyének, a kamaszok saját értékrendjének és belső normarendszerének kialakulását. A kamaszok együttléte, „bandázása" számos konfliktuson, feszültségek megoldási folyamatán keresztül válik csoport tevékenységgé, ahol mindenki megtalálja a számára fontos szerepet, és az okot, hogy miért is akar a csapat tagja lenni (Bagdy–Telkes, 1988).

Az iskolánk kiskamasz korosztálya a leginkább problémás korosztály. Az ötödik és hatodik osztályos gyerekek, akik egyébként nem rossz képességűek, sok problémával küzdenek. Az új helyzet, hogy felső tagozatba léptek, hogy az egyes tantárgyakat külön tanárok tanítják, illetve hogy még új osztálytársak is csatlakoztak az osztályhoz – nagy kihívás elé állítja a tanulókat. A konfliktusok és az apró különbségek, például az eltérő érdeklődési kör – széthúzó klikkekre – bontja az amúgy is instabil közösséget. Ebben a helyzetben gyakran vitákra és egymás szidalmazására pazarolják idejüket a tanulás és baráti viszonyok kialakítása helyett.

A projekt tervezgetése és ötleteléseim során sokat beszélgettem az iskola pedagógusaival és közvetlen kollégáimmal, valamint próbáltam nyitott fülekkel közlekedni az iskolában. Próbáltam olyan mentálhigiénés problémakört találni, amelynek kezelésével segítségére lehetek a kollégáknak és a gyerekeknek egyaránt.

A hatodik osztály tanárai egyre gyakrabban panaszkodtak nehézségekről. Az osztály kis létszámú, és akik járnak is az osztályba, nagyon

rossz körülmények között élnek. Nem kapcsolódnak sehová, semmilyen közösségbe, csak úgy „elvannak maguknak", és így tovább… Én ezeket az információkat hallva nagyon fellelkesedve kezdem el a projektet tervezni.

A projekt segítségével a kiskamaszok közösségi kapcsolatait szerettem volna erősíteni osztályon belül. Célom volt a „klikkek" fellazítása, tehát az egyes alcsoportok közötti átjárhatóság elősegítése, valamint a tanulók közötti együttműködés erősítése. Továbbá a kommunikáció fejlesztése és egymás elfogadásának segítése. Mindezt a közösséghez tartozás örömének a megtapasztalása által, és a tanulók önértékelésének növelése révén szerettem volna megvalósítani.

Az alacsony önértékelés kérdését azért tartom fontosnak, mert az órákon és csak spontán beszélgetések során megdöbbentően negatívan nyilatkoztak a gyerekek önmagukról, amit későbbiekben a felmérés is alátámasztott.

Célom volt tehát, hogy elsősorban a kiskamaszok önértékelésének erősödése nyomán javuljanak a tanulók, illetve egyes alcsoportok kapcsolatai az osztályon belül, mélyüljön el együttműködésük, épüljön közösségük.

Célom volt továbbá, hogy saját élmény, tapasztalat alapján megérezzék, milyen egy bensőséges osztályközösséghez tartozni.

A program során hat egymást követő foglalkozást terveztünk a teamtagokkal. A foglalkozások hetenként egy alkalommal, iskolai tanítás után lettek lebonyolítva.

Az első foglalkozás során megkérdeztem a gyerekeket, milyen típusú gyakorlatok és tevékenység érdekelné őket. Mindenképpen olyan programot akartam szervezni, amelyben a gyerekek jól érzik magukat, az ő igényeik szerint van alakítva. Ennek megfelelően a következő foglalkozások születtek: *Ismerkedjünk! Jégtörő játékok. Mozduljuk ki! Csoportban könnyebb! Értékes, ügyes vagyok! A szabadban jobb!*

A projekt ideje alatt a gyerekek számos feladatban vettek részt. Kipróbálhatták magukat egyéni, csoport- és páros feladatokban is. Ezeknek a feladatoknak a nagy része a közösségépítésre, egymás elfogadására, empatikus készségük növelésére szolgált. A foglalkozások típusa és felépítése megteremtette azt a hangulatot, amely során megtapasztalhatták a tanulók a csoporthoz, közösséghez tartozás örömét.

A projekt mentálhigiénés jellegét a gyerekekre és az ő igényeikre való odafigyelés adta. Külön figyelmet szenteltem végig arra, hogy a gyerekeknek legyen jó. Tudják magukat jól érezni, önmagukat kifejezni és a lehető legkevesebb csalódás vagy negatívum érje őket.

A gyerekek aktivitásából és rendszeres jelenlétükből arra a következtetésre jutottam, hogy tetszenek nekik a gyakorlatok és játékok, igénylik a foglalkozásokat. Alig csengettek ki az utolsó órájukról, már futva jöttek és kérdezgették, mit fogunk csinálni, milyen feladatokat készítettünk.

Minden foglalkozás nagyon pozitív megtapasztalás volt, más osztályokból is érdeklődtek a gyerekek, részt szerettek volna venni a projektben. Arra törekedtünk, hogy változatos gyakorlatokat végezzünk a gyerekekkel. A gyakorlatok között voltak labdajátékok: kidobó, japánfoci, szoborjáték vagy vakművészet, ahol saját testükkel és kreativitásukkal, egymást segítve voltak képesen elvégezni a gyakorlatokat. A szülők és tanárok részéről egyaránt pozitív visszajelzéseket kaptunk.

A projekt tervezésekor megfogalmazott sikerkritériumok közül a következők valósultak meg:

- a tanár vagy az osztályfőnök észrevesz valamilyen változást az osztályon belül;
- a visszajelző kérdőíveken a gyerekek pozitív visszajelzéseket adtak;
- a záró kérdőíven minden gyerek meg tudott nevezni egy foglalkozást, ami tetszett, sőt kedvenc gyakorlatot is megneveztek néhányan;
- a záró kérdőíven kevesebb negatív és több pozitív jelzőt használtak a gyerekek saját maguk jellemzésre.

A válaszokat elemezve a projektet sikeresnek értékeltük. Azonban be kell látnom, hogy a közösségépítéshez hat csoportfoglalkozás nem elegendő, ez sokkal hosszabb folyamatot és közösen eltöltött időt igényel. Arra viszont elegendő volt, hogy a gyerekek megismerjék és jobban elfogadják egymást, hogy megtapasztalják, milyen csoportban dolgozni, együtt a társaikkal. Ezekre a tapasztalatokra lehet a következő projektet tervezni.

Hivatkozott irodalom

Bagdy E. (2000): Fejlődéslélektan az életfolyamaton át. Serdőlőkor: Átmenet a gyermekkorból az ifjú felnőttkorba. In: *Pszichoterápia*. IX. évf. 2000. pp. 263-278.

Bagdy E.–Telkes J.(1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Buda B. (2003): *Iskolai nevelés a lélek védelmében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Gerevich J. (1997): *Közösségi mentálhigiéné*. Aminula Egyesület, Budapest.

Roeders, P. (1995): *A hatékony tanulás titka*. Calibra Kiadó, Budapest.

Vekerdy T. (2005): *Kicsikről nagyoknak 2. Az iskoláskor*. Park Kiadó, Budapest.

Winkler M. (2012): *Örömmel az iskolában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

Internetes forrás:

Egész életen át tartó tanulás

http://intercivic.eu/lifelong-learning-%E2%80%93-egesz-eleten-at-tarto-tanulas/ Letölt-ve: 2017. 06. 16

Nanszákné Cserfalvi I: *Iskola mai szemmel.*

http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2012/tel/6.pdf

TÁRSAS KAPCSOLATOK KISISKOLÁS KORBAN

Mitro Lívia Etelka

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
liviasz34@gmail.com

Abstract

This paper aimed at analyzing the social relationships of early school age children within a group. Gaining a deeper insight into the social relationships of students is essential for developing teaching competence. In the course of the study methods of sociometry and The Seven-Step Configuration Analysis were applied. The research was carried out in the 2nd class of the Hungarian Language Elementary School and Drugeth High School of Ungvar. Based on the results of the survey, it can be suggested that the objectives of the study were attained. The social relationships of the 2nd grade students, the hierarchy within the groups, as well as the majority and the periphery of the group were revealed.

Key words: *sociometry, reciprocity table, frequency table, Kinetic School Drawing (KSD), kinetic sociogram.*

Absztrakt

Ez a tanulmány a kisiskolás korú gyermekek társas kapcsolatainak elemzését tűzte ki célul egy csoporton belül. A téma jelentősége abban rejlik, hogy egy pedagógus hatékony munkavégzése céljából elengedhetetlen az, hogy mélyebben átlássa az általa vezetett osztály tanulóinak társas viszonyait. A munkám során a szociometria és a rajzelemzés módszereivel dolgoztam. A kutatást az Ungvári Magyar Tannyelvű Elemi Iskola és Drugeth Gimnázium 2. osztályában végeztem. A felmérés eredménye alapján elmondható, hogy munkám során elértem kitűzött célomat. Sikerült feltárnom a 2. osztályos tanulók társas kapcsolatait, a csoportban uralkodó rangsorokat, hierarchiákat, valamint kirajzolódott, hogy kik a csoport jelentős és perifériára szorult tagjai.

Kulcsszavak: *szociometria, kölcsönösségi táblázat, gyakorisági táblázat, kinetikus iskolarajz (KSD), kinetikus szociogram.*

Az ember mint társas lény

A személyiségfejlődés összetett hatásrendszerek eredménye. Az öröklettes és a környezeti tényezők nemcsak a szomatikus, a pszichikus, a kognitív funkciók fejlődésére fejtik ki hatásukat, hanem a szociális viselkedés megnyilvánulásaira is (Cole–Cole 2003, 374). A személyiségünk embertársainkkal szerveződött kapcsolatok rendszerében formálódik. Tehát az emberi kapcsolatok jelentősége szinte túlbecsülhetetlen életünkben. A társaknak nem kizárólag a lelki egészség, hanem a kiegyensúlyozottság és a pszichés komfortérzet szempontjából is fontos szerepük van. A bennünket körülvevő emberek hatással vannak a normáink alakulására, a feladatvégzés színvonalára valamint az önértékelésre (N. Kollár–Szabó 2004, 279). A társas kapcsolatok a közösségekben bontakoznak ki. A közösség (csoport) mint társas közeg létfontosságú szerepet játszik az ember egész életében, mert az egyén közösség nélkül élet- és fejlődésképtelen (Sallai 1996, 80).

Az iskolás korú gyermek társas kapcsolatai

Az egészséges gyerek jól reagál az iskolára, jól érzi ott magát, még ha tanulási teljesítménye nem tökéletes is. Az iskolában a gyermek számára jó

ideig tanárközpontúvá válik a világ. A pedagógus a legnagyobb tekintély, ő vezeti be a világ szélesebb körű megismerésébe (Kiss 1967, 66–68). A hathétéves gyermek bekerülve az iskolába először az iskolát mint helyet, és nem annyira „közösséget" veszi tudomásul. A gyermek nagy nemtetszéssel ismeri fel, hogy ő csak egy a sok egyenlő társ között az osztályban, és jó ideig mint vetély- vagy versenytársaknak tekinti őket (Buda 1986, 93–96).

Az anyáról való enyhe leválás nem megy egyszerűen. Öt és fél éves kortól gyakoriak az összetűzések és indulatos kitörések a gyermek és anyja között. Beiskolázáskor újra keresni kezdi anyja közelségét (Cole–Cole 2006, 566).

Az osztály kezdetben még nem is közösség, hanem inkább csak halmaz, fokozatos fejlődéssel válik közösségé. A közös élményeknek, az osztályteremnek, az ülésrendnek is közösségformáló hatásuk van. A hatéves korukban beiskolázottak – ha a tantermen kívül csoportba verődnek, még az óvodából magukkal hozott szerepjátékokra, vagy esetleg szabályhoz kötött társasjátékra vállalkoznak. E csoportosulások laza szerveződésűek és rövid életűek.

Hétéves korra enyhül az anya-gyermek kapcsolatban mutatkozó feszültség, bár ha a gyermek sikere vagy kudarca esetén nem tapasztalja anyja együttérzését, hangulata gyorsan változik. A hétévesek, mihelyst az iskolai kötelességeik alól felszabadulnak, azonnal páros- vagy csoportkapcsolatot létesítenek. A csoportot még nem szervezik, de a szerepeket megosztják maguk között egy rövid ideig tartó megbeszélésen. A gyermek még individualista, de hajlamos a játék kedvéért, öröméért a társakkal való együttműködésre. Ebben az időszakban a lányok és fiúk egymás között nem tesznek válogató megkülönböztetést.

Általában a nyolcadik életév az, amikor a gyermekben újra felizzik az erős szeretet az anyja iránt (Buda 1986, 90–94). A nyolcéves tanulók már szívesen vesznek részt csoportjátékokban, ahol két versenyző vagy harcoló csoport áll szemben egymással. Ők már tiszteletben tartják az együttjátszók csoportnormáit. Különösen a fiúk között a szabályok vállnak a játék lényegévé (Cole–Cole 2006, 552–533). E kortól kezdve alakulnak ki az egyneműek közötti tartós kapcsolatok (N. Kollár–Vajda 2004, 280–283).

Kilencéves kor körül egyesek már egy új életszakaszba kezdenek átlépni. Ez ismét új fordulatot jelent az anya-gyermek kapcsolatban. Mind erősebben fordulnak pajtásaik felé, fokozódik az önállóságra való törekvés. A kilencévesek gyakran kezdenek csapatokat szervezni. Ezen

csoportok együttléte még nagyon kötetlen, hamar párokra aprózódik, vagyis nem hosszú életű.

Tízéves korra a legtöbben már jobban hallgatnak kortársaikra, mint szüleikre (Kiss 1967, 68). A negyedik osztályosok, ha valamilyen célból csapatot szerveznek, azt titokban tartják, csak az érdekelteket vonják be a szervezkedésbe. A hasonló csapatok között megfigyelhető a rivalizálás. A szerepek szétosztásánál megjelenik az alá- és fölérendeltségi viszony tudatosítása (Mérei 1989, 56–79).

A közösségen belül a gyerekek kölcsönösen befolyásolják egymást. Az adott csoportban, osztályban mindig vannak tekintélyes tanulók, akiknek viselkedése hatást gyakorol a többiekére is. A csoporton belül előfordulnak kiegyenlítődések és hasonulások is. (Kelemen 1981, 537). Iskolába kerülés során alakul az énkép is. Eddig leginkább az otthoni környezet, szülők, hozzátartozók alakították, most már nagy hatással vannak az énkép alakulására a kortársak és a pedagógus is (Forgács 2007, 296–297., Cole–Cole 2006, 530., 569–568.)

A társas pozíciók szempontjából a gyerekek nemcsak a népszerűségben különbözhetnek, hanem a kortárskapcsolataik jellemzői szerint is. N. Kollár Katalin és Szabó Éva négy típust különít el e szempontok alapján:

- a népszerű – a csoport részéről sok, túlnyomórészt pozitív választást kap
- a szeretetre méltó – kevés és túlnyomórészt pozitív választást kap
- az elszigetelt – kevés, általában negatív választ kap
- a visszautasított – sok és általában negatív választást mondhat magáénak (N. Kollár–Szabó 2004, 300–302).

Az esettanulmány

A felmérést az Ungvári Magyar Tannyelvű Elemi Iskola és Drugeth Gimnázium 2. osztályos tanulóival végeztem el. Az osztály létszáma 32 fő. Nembeli eloszlása: 12 lány és 20 fiú. A korcsoportok 7 és 9 éves kor között változnak. Az egyik vizsgálati módszer a szociometria volt, amit Jacob Lévy Moreno dolgozott ki. E módszer segítségével megállapítható, hogy ki kihez vonzódik, ki kivel van szorosabb érzelmi kapcsolatban, hogyan alakulnak a csoporton belüli rokonszenvi viszonyok. A vizsgálatban a Mérei Ferenc által bevezetett több szempontú szociometriai eljárást alkalmaztam, ami a Moreno-féle egy szempontú szociometriától kissé eltér. Ezek kiegészítéseként a kinetikus iskolarajz (KSD) módszerét alkalmaztam.

A felmérés elvégzésének első lépése a kérdőív kitöltése volt, melyben 14 kérdés szerepelt. A kérdések típusainak eloszlása a következő: 4

rokonszenvi, 2 közösségi funkcióra vonatkozó, 2 képességre és 4 népszerűségi kérdés, melyből 1 negatív. Elkészítésében mintául szolgált a Mérei által is használt Weinberg-féle kérdőív.

A válaszok alapján kölcsönösségi és gyakorisági táblázat elkészítése következett. A kölcsönösségi táblázat azt mutatja meg, hogy ki kit választott a csoportban és hányszorosan. A kölcsönösségi táblázat alapján elmondható, hogy a csoportban 147 deklarált kapcsolatot számolhatunk meg, ebből 60 kapcsolat kölcsönös, ami a deklarált kapcsolatok 40%-át teszi ki. A deklarált kapcsolat azt jelenti, hogy a kölcsönösségi táblázatban a gyerekek hány társukat választották összesen függetlenül attól, hogy azok a választások kölcsönösek-e.

A kölcsönös kapcsolatokat tekintve a négyszeres kapcsolatok száma 2, a háromszorosaké 12, a kétszereseké 20, az egyszereseké pedig 26. A kölcsönösségi táblázat alapján lett felrajzolva a Mérei-féle szociogram.

A gyakorisági táblázat bemutatja, hogy a különböző kritériumcsoportok kérdéseire hány választás történt (rokonszenvi: 283, funkcionális: 112, képességi: 137, népszerűségi: 131). Szintén ez a táblázat tartalmazza a több szempontú szociometria egyik fontos adatát, vagyis az eloszlási mutatót. Az összesített választások alapján az osztály eloszlási mutatója 20,7.

Elmondható a szociogram alapján, hogy az osztályban négy elhatárolt spontán csoport van. Balról az első csoport 12 személyt foglal magába, ami az osztály 38%-a, szerkezetét tekintve kisebb tömbszerkezet. Ennek a csoportnak három középpontja is van (5., 6. és 13.). Összesítve a kölcsönösségi táblázat kimutatja, hogy az osztályban tanuló gyerekek 81%-a rendelkezik kölcsönös kapcsolattal.

Mutatók kiszámítása

Szerkezeti mutatók

A szociogramot mindenekelőtt abból a szempontból értelmezzük, hogy mennyire strukturált az a társas mező, melyet vázlatosan ábrázol. A szerkezeti mutatók körébe tartozik a *centrális-marginális mutató,* amely a központ és a perem viszonyát fejezi ki. Az általam vizsgált esetben a központ 8 főből áll. A 2. osztály esetében a CM mutató = 9% – 28% – 63%. Tehát a központi mag 3 személyből tevődik össze, ennek a befolyása alá vont társas övezet 9 személy, az ettől elkülönített perem 20 fő (közülük 6 magányos). A magányosokon kívül a peremre kerültek egy 6 főt tartalmazó, központi személlyel rendelkező, háromszöggel megszakított lánc alakzat, valamint két 4 tagból álló zárt háromszöget alkotó, egy személy-

től kiinduló elágazást is magába foglaló alakzat. Fontos kiemelni, hogy a perem viszonyjelenség, csak a központhoz való viszonyában létezik. Az adott csoportban azonban a társaság több mint fele peremhelyzetben van, tehát az információ áramlása akadályba ütközik, hiszen nincsenek kapcsolatban a társas mező központi alakzatával. Az átlagosnál sokkal népesebb perem aránytalan kiterjedése arról tanúskodik, hogy a központi személyeket viselkedési stílusuk, valamint a klikkesedés eltávolítják a peremtől. *A társas helyzet arányítása* táblázat formájában került szemléltetésre. A mi esetünkben elmondható, hogy a csoport 50%-a tartozik zárt alakzathoz, ezen belül pedig háromszöghöz. Ezek a háromszöget alkotó csoportok szervezett közösségek gazdag szokásrendszerekkel, a kiscsoportok rivalizálnak egymással. Elmondható, hogy a zárt alakzatoknak köszönhetően valamelyest korlátozódik az információáramlás, ezért kialakult vélemények egy kisebb egység álláspontjává is alakulhatnak. A csoport 38%-a tartozik lánc alakzathoz, ami azt mutatja, hogy a kommunikáció gyors, nehezen alakul stabil közvélemény, a közösség tagjai befolyásolhatóak. 6 fő, vagyis a csoport 19%-a magányos, amely nem nagy hányada a csoport tagjainak, ebből kiindulva megállapítható, hogy a csoport jól irányítható, rendszerint nyugodt légkörű közösség. A *kohéziós mutató* kiszámításához meg kell határozni a *kölcsönösségi indexet,* amely a társas mezőben lévő személyek kölcsönös kapcsolatait fejezi ki százalékokban. A mi esetünkben a kölcsönös kapcsolattal rendelkezők száma 26. Így jött ki a 84%, ami 1%-kal az átlag alatt van. Ebből következtethetünk arra, hogy a csoport kevésbé mozgósítható. A *sűrűségi mutató* kifejezi az 1 személyre eső kölcsönös kapcsolatok számát. A mutató átlagértéke 0,9–1,1 között van. Az általam vizsgált csoport sűrűségi mutatója az átlagot meghaladja, 1,8%, ami azt jelenti, hogy a 2. osztály egy stabil közösség, a „mi" attitűd megfelelően kibontakozott. A *kohéziós index* azt fejezi ki, hogy a társas mezőben a lehetséges kölcsönös kapcsolatoknak hány százaléka realizálódott. A 2. osztályos tanulók csoportjában a lehetséges kapcsolatok száma 496. A mutató átlagértéke 10–13. A 2. osztály esetében ez a mutató 12, ami beletartozik az átlagba. Tehát elmondható, hogy a lehetséges kapcsolatok 12%-a realizálódott. *Viszonzott kapcsolatok mutatójá*nak az átlaga 40 és 50 között van. Az általam vizsgált osztályban a viszonzott kapcsolatok mutatója 41%. Tehát a deklarált kapcsolatok 41%-a kölcsönös.

Mivel az általam vizsgált csoport kölcsönösségi indexe 84, a sűrűségi mutató pedig 1,8, ezért a csoport szociogramja egy *többközpontú szerkezet.*

Jellemző rá, hogy a közösségnek több mint a fele zárt alakzatban helyezkedik el. Az adott csoport esetében 5 zárt alakzat is előfordul. Ezeket egy csillag és 3 lánc fűzi hálózatba. Megfigyelhető azonban a kisebb csoportoknál az egyneműség. Fiú-lány kapcsolat a szociogramon csak két helyen figyelhető meg.

Csoportlégkör mutatója

Az általam vizsgált második osztályban a mutató személyes oldala 2,7, a funkcióoldal pedig 2,5. Ez alapján levonható a következtetés, miszerint a személyes kérdések mutatója magas, a funkciókérdések esetében pedig alacsony. Ez azt mutatja, hogy a személyes választások ebben a korban tartalmasabbak, mint a funkcióra vonatkozóak. Rokonszenvi konformizmus uralkodik, ami abban is megnyilvánul, hogy a közvélemény irányadó nemcsak a funkcionális, hanem rokonszenvi kérdések megválaszolásában is. A második osztályos csoport tagjai a rokonszenvi választásokban gyakran igyekeznek valamilyen vélt vagy valóságos előíráshoz igazodni.

A társas jelentőség

Jelentősnek tekinthetjük a társas alakzatban azokat a személyeket, akiket a társaik gyakran választanak különféle szociometriai kritériumok alapján (lehet rokonszenves és ellenszenves, pozitív és negatív funkció betöltője). Összességében elmondható, hogy a három kritériumban együttvéve 7 személy illethető a *jelentős* jelzővel, valamint kiemelendő, hogy a 28. F.G. és a 18. M.K. kétszer is szerepel a listában. A *másodlagosan jelentős* személyek összesített száma pedig 4. Ezek közül a személyek közül a szociogramban kettő foglal el központi szerepet, mégpedig az 5-ös és a 6-os gyerek.

A tagolódási sor a vizsgált társas mező hierarchiája a jelentőségértékek alapján. Ennek szempontjából öt kategóriába sorolhatóak be a vizsgált tanulók. Az adott csoportban a *pozitív elsőrendű jelentésűek* száma 3 (28. F.G., 18. M.K., 23. P.I.), *pozitív másodrendű jelentésűek* száma 1 (12. L.R.). A csoport 78%-a nem került be sem az elsődleges, sem másodlagos jelentőségűek csoportjába. Pozitív jelentősége a nagy társas hatékonyságú, határozott egyéniségeknek van. Ők valóban nagymértékben hatnak társaikra. *A negatív másodrendű jelentőségűeknek* a száma 1 (17. M.O.), *negatív elsőrendű jelentőségűek* száma 2 (6. D.P., 25. Sz.D.) A negatív jelentőségű személyt a csoport elutasítja, kiveti, valamiképp megbélyegzi. Az általunk vizsgált esetben a kiközösítés okaként a tár-

sakhoz való agresszív viszonyulást nevezték meg. A 2. osztály esetében a *jelentőségi index* 34%, tehát 11 személy érte el a legalább másodrendű jelentőség küszöbét. *Kizárási mutató* az adott csoport esetében 1,3. Ez mutatja a pozitív és negatív első- és másodrendű jelentőségűek arányát. *Széli helyzet mutató* az általam vizsgált csoportban 1,8. A mutató egyaránt jellemző arra a személyre, aki elérte a pozitív jelentőség küszöbét, és a csoportra, amelyből kiemelkedett.

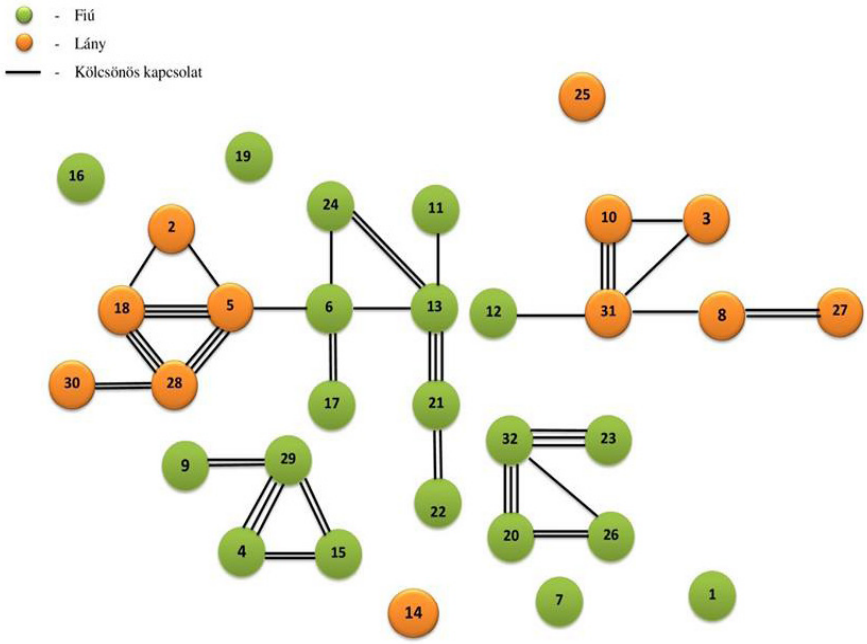
A kinetikus szociogram

A szociometriai felmérés mellett a társas szerkezetek feltárására alkalmas még a *hétlépéses képelemzési módszer*. Az UDG 2. osztályával *kinetikus iskolarajzot* (KSD) vettem fel, melyek eredményeit kölcsönösségi táblázatba foglaltam. Ennek alapján sikerült megrajzolnom a kinetikus szociogramot, mely szemléletesen ábrázolja a rajzok általi információkat. Fontos kiemelnem, hogy a rajzfelvételre egy héttel a szociometriai kérdőív kitöltése után került sor. A rajzfelvétel a hozzá tartozó instrukcióval történt. Fontos mozzanat volt azonban a kutatás elvégzésében a Vass Zoltán által megfogalmazott kinetikus iskolarajzhoz tartozó instrukciónak a módosítása. Az eredeti instrukció a következőképpen hangzott: *„Rajzold le magadat az iskolában a tanároddal és egy-két barátoddal úgy, hogy mindenki csináljon valamit!”* (Vass, 2011, 161). Az instrukció azonban az alábbi módon lett általam átalakítva: *„Rajzold le magadat az iskolában a tanároddal és egy-két társaddal úgy, hogy mindenki csináljon valamit!”* A változtatás kísérleti jellegű volt, mely azt a célt tűzte maga elé, hogy ezáltal a tanulók ne kizárólag a barátaikat tüntessék fel a rajzaikon, hanem esetlegesen azokat is, akikhez nem feltétlenül pozitív viszony köti.

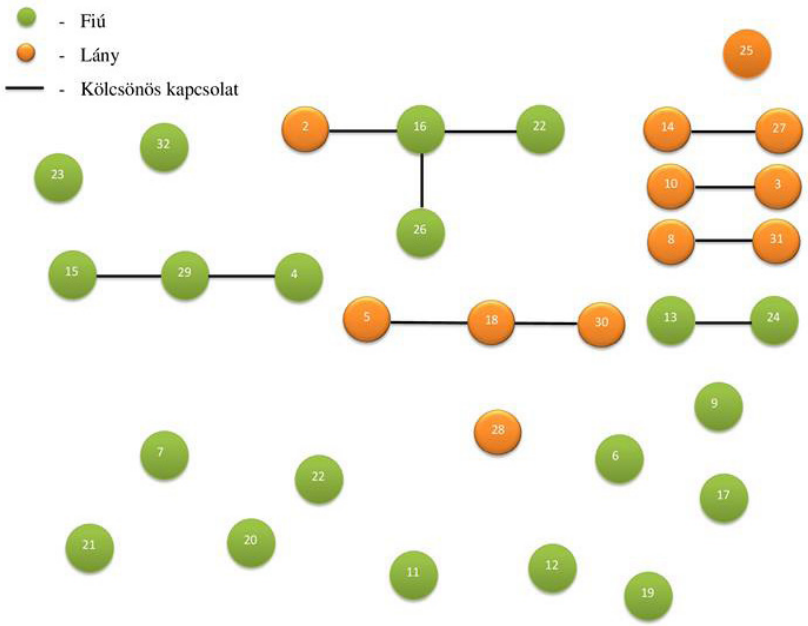
A rajzvizsgálat alapján felrajzolt szociogram nagy mértékben eltér a szociometriai kérdőív vizsgálata alapján összeállított szociogramtól.

Az osztályban a szociomátrix szerint három elhatárolt kis csoport van. A központi csoportnak az egyetlen négytagú csoport tekinthető. Ez az egyetlen olyan kapcsolat, amely nem homogén, tehát lány-fiú kapcsolat is jelen van. A másik két kis csoport lánc alakzatban jelenik meg. Mindkettő 3 személyt foglal magába, az egyik lányok csoportja, a másik fiúké. E három csoport együttvéve 10 tagot foglal magába, ami azt jelenti, hogy a maradék 22 tanuló peremhelyzetbe került. A kinetikus szociogramon négy pár található, melyből 3 lányos pár és 1 fiús. Ez összesen 8 tanulót foglal magába. 14 tanuló az, aki a kinetikus szociogram alapján a magányosak, így a társas mátrix peremére kerültek.

1. ábra. **Az UDG 2. osztályos tanulóinak szociogramja**



2. ábra. **Az UDG 2. osztályos tanulóinak kinetikus szociogramja**



Kohéziós mutató

Az elkészített kölcsönösségi táblázat alapján kiszámítottam a *kölcsönösségi indexet,* melynek átlagértéke 85–90%. A kinetikus szociogram esetében ez a mutató rendkívül alacsony, mindössze 53%. *Sűrűségi index* a mi esetünkben alacsony, mindössze 0,7. Az 1 körüli érték azt mutatja, hogy átlagosan 2 barátja van mindenkinek. A kinetikus szociometria alapján a *kohéziós index* 4,2%, ami nagyon alacsony mutató az átlagos 10–13%-os mutatóhoz viszonyítva. Ez azt árulja el a csoportról, hogy nagyon kicsi az együttes élmény, az összetartozás élménye. A két adat azt mutatja, hogy adott esetben laza szerkezeti típusról beszélünk. Bár az 53%-os KI a halmazszerkezet kritériumainak felel meg. A kinetikus iskolarajz alapján elkészített kölcsönösségi táblázat adataiból megkaptuk, hogy *a viszonzott kapcsolatok mutatója* 18%-os, ami az átlaghoz számítva – ami 40–50% – rendkívül alacsony. Az általam vizsgált 2. osztályban, egy régóta együtt lévő csoportban ilyen kevés a viszonzott kapcsolatok száma, ez jele lehet a klikkesedésnek, bizonyos csoportok be nem fogadásának.

A kérdőíves és a kinetikus szociogram összehasonlítása

A két szociogram között fennáll az az alapvető különbség, hogy a kinetikus szociogramon csak egyszeres kötődések tüntethetőek fel (hiszen egy rajzon egy adott személyt csak egyszer ábrázolnak), ezért jelentős különbségek figyelhetőek meg.

Hasonlóságok is adódtak a két szociogram összehasonlítása során. Egyes személyeket, kapcsolatokat érdemes kiemelni, hiszen mindkét szociogramon egyaránt jelen vannak. Összességében elmondható, hogy a két szociogram vizsgálatakor jelentős eltérésekkel találkozunk. A két vizsgálat elvégzése között egy hét telt el. Viszonylag rövid idő, a társas szerkezet azonban mégis magas fokú változékonyságot mutat. Ennek oka elsősorban a kisiskolásokra jellemző laza szerkezetű csoportosulások és azok rövidéletűsége. A laza szerkezetű csoportokban az együttműködés és a közös munka nehézségekbe ütközik. Ez általában a klikkesedésnek is betudható. A két szociogram közötti különbség kialakulásában szerepet játszhatott az is, hogy kisiskoláskorban még mindig nagyon hangsúlyosak az emocionális folyamatok. Ugyanakkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy Mérei meghatározásaiban is úgy szerepel a szociogram, mint a csoport, a társas mező pillanatnyi állapotának térképe (*idézi* Berghauer-Olasz 2016).

A 2. osztályban 11 főnek – ami az adott csoport 34%-a – a kapcsolata megjelenik mindkét szociogramon. Ebből arra a következtetésre jutha-

tunk, hogy ezek a kapcsolatok többnyire állandósultak. Valamint 4 személy mindkét szociogramon a peremen helyezkedik el, magányosan, egyetlen kölcsönös kapcsolat nélkül, ami arra utal, hogy a csoport őket kirekeszti. Ők az osztály 13%-át teszik ki.

A szociometriai felmérés és a kinetikus iskolarajz jól alkalmazható egy adott csoport társas szerkezetének mélyebb megismerésére. Egy pedagógus számára a hatékony munkavégzés céljából elengedhetetlen, hogy tudatában legyen az általa oktatott tanulók csoporton belüli kapcsolatainak. Ugyanakkor szociometriai mérést akkor etikus végezni, ha azt az adott közösség fejlesztése érdekében tesszük. Például pedagógusként észrevehetjük azt, hogy az osztály milyen klikkekbe szerveződött és hogy miként hat ez a csoportlégkörre. Feltűnhet, hogy valamelyik diák kevésbé tud beilleszkedni, vagy, hogy felerősödik a csoport tagjai között az agresszió. Ezen esetekben érdemes a szociometriához folyamodni. Ezáltal megismerhetjük, kik a közösség *jelentős,* befolyással rendelkező tagjai és kik azok, akik a perifériára szorultak. Kik azok, akik szívesen keresik egymás társaságát. A szociometriai kérdőív által válaszokat kaptam arra, miért népszerűek egyes tanulók, míg másokat a csoport kiközösít.

Hivatkozott irodalom

Berghauer-Olasz, E. (2016): *A kinetikus iskolarajz mint közösségek rejtett kapcsolatainak feltáró módszere. Doktori értekezés.* Pécs.

Cole, M. – Cole, R. Sh. (2006): *Fejlődéslélektan.* Osiris Kiadó, Budapest.

Forgács J. (2007): *A társas érintkezés pszichológiája.* Kairosz Kiadó, Budapest.

Kelemen L. (1981): *Pedagógiai Pszichológia.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Kiss T. (1967): *Gyermeklélektan.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Mérei F. – Binét Á.(1981): *Gyermeklélektan.* Gondolat, Budapest.

Mérei F. (2001): *Közösségek rejtett hálózata.* Osiris Kiadó, Budapest.

Mérei F. (1989): A társkapcsolatok megszilárdulása. Csoportlélektani vizsgálatok óvodában. In: *Társ és csoport: Tanulmányok a genetikus szociálpszichológia köréből.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

N. Kollár K. – Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.

Sallai É. (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* VE Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Vajda Zs (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése.* Helikon Kiadó Kft., Budapest.

Vajda Zs. – Kósa É. (2005): *Neveléslélektan.* Osiris Kiadó, Budapest.

Vass Z. (2013): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest.

Vass Z. (2011): *A képi kifejezéspszichológia alapkérdései*. LHarmattan, Budapest.

Vass Z. (2011): *A psychological interpretation of drawings and paintings. The SSCA method: A systems analysis approach.* Alexandra, Budapest.

http://www.freado.com/read/11970/a-psychological-interpretation-of-drawings-and-paintings

Zsolnai A. (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

JÁTSSZ VELEM!
BÁBKÉSZÍTÉS, BÁBOZÁS
1. OSZTÁLYOS GYEREKEKKEL ÉS SZÜLEIKKEL

Molnár-Hrábcsák Éva

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
molnar.hrabcsak@gmail.com

Abstract

We try to give everything to children. We buy a lot of new things, the latest materials, logic games, but we do not take care of what a child really needs. When we give the gift, we can see the happiness in the child's eyes, but what is a child happy about? Something he might not take into his hands after a couple of enthusiastic days? Or rather this kind gesture. While we provide the right financial support for children, we work a lot. As a specialist in mental health I realize and notice that children are keen on their parent's undivided attention and love. As a teacher I can make parents understand the importance of this and it became my aim. Therefore I made a project as a specialist in mental health which fills the children's love tank and also provides fun for all of us. The title of the project is "Play with Me!" or "Making Puppets, Puppeting for the First Form Children and their Parents".

Key word: *mental health project, quality time, puppeting.*

Absztrakt

Annyira sokfélék a gyerekek. Úgy tekintek rájuk, mint a nyiladozó virágokra. Mikor hozzám kerülnek az oviból, még épp csak a bimbóikat látni, de a megfelelő gondoskodás, szeretet és oltalom a leggyönyörűbb virágok nyitását eredményezi.

Igyekszünk mindent megadni gyermekeinknek. Megvásároljuk a legújabb, legjobb kreativítást, kézügyességet, logikát és még sorolhatnám, hogy mi mindent fejlesztő játékok sokaságát, de azt nem vesszük figyelembe, hogy valójában mire is van igazán szüksége egy gyermeknek. Mikor átadjuk az ajándékot, csemeténk szemében az öröm csillogása mélyen megérint minden szülőt, de vajon minek is örül a gyermek? Az ajándéknak, amit egy-két lelkesen átjátszott nap után talán elő sem vesz többé? Vagy inkább annak, hogy ezzel a gesztussal valaki figyel rá, valakinek ő nagyon fontos, valaki őt mindennél jobban szereti? Azonban, míg mindehhez megteremtjük a kellő anyagi hátteret, rengeteget rohanunk, mindent elvállalunk, s másból sem állunk, csak a munkából.

De a virág rögtön jelez, ha otthon elfelejtik megöntözni, és egy idő után fonnyadni kezd. Persze mondhatnátok, hogy miért is nem öntözöm meg én, hiszen van víz nálam, csakhogy az én vizem nem tartalmaz annyi tápanyagot, amennyit a szülőké. Szeretem a virágokat, és nagyon sajnálom, mikor látom sárgulni szirmaikat.

Mentálhigiénés szakemberként érzékelem és észreveszem, hogy a gyermekek vágynak a szülői osztatlan figyelemre és a szeretetkapcsolatra. Pedagógusként ennek hangsúlyozása, valamint a szülőkkel való megértetésének lehetősége a kezemben van, sőt a szívügyemmé vált. Éppen ezért godolkodtam egy olyan mentálhigiénés projekt megvalósításán, amely feltölti a gyermekek szeretet-tartályát és egyben jó szórakozást is jelent mindannyiunk számára. A projekt a „Játssz velem!", avagy „Bábkészítés, bábozás 1. osztályos gyerekeknek és szüleiknek" címet kapta.

Kulcsszavak: *mentálhigiénés projekt, minőségi idő, bábozás.*

A szülő-gyermek kapcsolat mint erőforrás

H. F. Harlow műanya helyzetet boncolgató majomkísérlete azt bizonyítja, hogy az anya-gyerek kapcsolatnak a testközelség adja a lényegi részét. További kísérletek támasztják alá azt a feltevést, miszerint a testközelségből a biztonság érzete is fakad. R. Spitz vizsgálata szerint az anyai gondoskodás különösen az első életévben fontos a gyerekeknek, mivel egyenletes fejlő-

dést biztosít a számukra. Az anya nélkül felnőtt gyerekek fejődésükben elakadnak, sőt súlyosan visszaesnek. Ezt a jelenséget Spitz hospitalizmusnak nevezte (Mérei–Binét 1972).

Vekerdy fontosnak tartja a szülők azon feladatának hangsúlyozását, miszerint éreztetniük kell gyermekeikkel, hogy életükben szilárdan jelen vannak, mellettük és mögöttük állnak. A családnak kell jelentenie a tökéletes védelmet, mely biztonságában a gyermek bármikor számíthat a szülői oltalomra a külvilág ártalmaival szemben (Bagdy et al. 2012).

Oláh Attila így ír a szülő-gyermek kapcsolatról: e kapcsolatban mindkét fél hat a másikra, azonban a szülő nagyobb méretű befolyással bír, törekvései pedig arra irányulnak, hogy gyermeke megfelelően szocializálódjon. Ennek végső kimenetele, azaz a gyermekből kiváltott reakció, nagy mértékben függ a közöttük lévő kapcsolat szeretetteljességétől (Oláh 2006).

A szeretetre minden gyermeknek szüksége van. A gyermek érzelmi szükséglete feltétel nélküli szeretettel elégíthető ki. A legtöbb probléma hátterében állhat olyan ok, miszerint a szülő nem érezteti megfelelő módon szeretetét. Ehhez ismerni kell a gyermek elsődleges szeretet-nyelvét. Chapman és Campbell a gyermekek öt szeretet-nyelvét különbözteti meg: a testi érintést, az elismerő szavakat, a minőségi időt, az ajándékozást és a szívességet. Az érett személyiség egyik jellemvonása, hogy képes a felsoroltak mindegyikén szeretetet adni másoknak, és el is tudja fogadni mindezeket másoktól. Az emberek nagy része azonban nem használja mind az öt szeretetnyelvet. Gyermekeink lelki állóképességét akkor tudjuk erősíteni igazán, ha megtanuljuk, hogyan kell mind az öt szeretet-nyelven „beszélnünk". És ez megvalósítható feladat (Chapman–Campbell 2006).

A játék szerepe, fontossága a gyerekek életében

A gyermek egész életét játék szövi át. Minden élmény, mely hatással van rá, egy-egy játék kiindulópontját képezheti (Mérei–Binét 1972). A játék varázsa életkortól függetlenül mindenkit magával ragadhat, viszont a belső motiváltságunk különbözik. A gyermek játékát az életkora és fejlettsége határozza meg, hiszen fejődési menetét maga a játék segíti elő. Az óvodáskorú gyereknél a játék elsődleges és alapvető elfoglaltság, míg iskoláskorban a szabadidős tevékenység szerepét tölti be (Maszler 2002).

Comenius szavai szerint a játék testi egészségünknek és lelki fejlődésünknek egyaránt használ. Tehát elmondható, hogy a játék fizikai és lelki fejlődést biztosít a gyermek számára. Minden játékra jellemző az emóciók

fennálló közreműködése. A pozitív érzelmek aktív jelenléte pedig kedvezően hat a gyermek egész pszichikai fejlődésére és fizikai állapotára. A gyermek magát a játék folyamatát élvezi, és nem a végkifejletért játszi. (Pirjov et.al. 1972). Erről Mérei és Binét a következőket írja: a játék örömszínezettel rendelkezik, mely az önmagáért való tevékenységnek az öröme, hiszen maga a cselekvés, a képzelet válik örömforrássá, és nem a szükséglet kielégülése. Fontos hozadéka a gyermek fejlődéséből, érdeklődéséből, tevékenységéből és szorongásából származó feszültség csökkentése. Ebből pedig a megkönnyebbülés élménye fakad (Mérei–Binét 1972).

Maszler a játék feszültségoldó hatásáról azt írja, hogy eleve játékra az embert a benne keletkező belső feszültség készteti. A gyerekek számára a játék csak addig örömteljes, míg a keletkezett feszültséget le nem vezette. A következő csoportosításban ír a feszültségről: az általános aktivitási szükséglet által keletkezett feszültség, a kíváncsiság és kutató késztetés feszültsége, a gyermeki vágyak és lehetőségek ellentétéből fakadó feszültség, a nyerni és győzni akarás feszültsége. Azonban a negatív élmény is nagy feszültség, melynek a nyomása alól történő megszabadulás szintén örömöt okoz a gyermeknek (Maszler 2002).

Domány Mária azt írja a gyerekeket érő impulzusokról, hogy az ember életében legérzékenyebb kor a gyermekkor, így a hétéves korig átélt kedvezőtlen hatások kihatnak a személyiség alakulására. Ami a felnőtt számára elhanyagolható, apró részlet, az a gyermek pszichikumában mély nyomot is hagyhat. Az első benyomások a családban érik a gyermeket, ekkor kezd különbséget tenni a jó és rossz között. Fontos, hogy a gyermek, énközpontúságát leküzdve, egészséges öntudatú közösségi lénnyé váljék. Miközben akaratának érvényre juttatását próbálgatja, gyakran a felnőttek tilalmaival ütközik. Ilyenkor a gyermek erős frusztrációt él át. Ezt a helyzetet a gyermek akaratának megtörése nélkül kell megoldani. A felgyülemlett feszültség oldásában pedig kiemelkedő szerepe van a játéknak. A játék segíti a gyereket abban, hogy kilépjen önközpontúságából, alkalmazkodóvá, együttműködővé teszi. Empátiája növekszik az által, hogy beleéli magát a másik énjébe. Ha a játékában megjelenik az agresszió, az a belső feszültségek csökkentését szolgálja a bűntudat megjelenése nélkül (Domány 2001). Játék által vezethetőek le azok a konfliktust hordozó kínos élmények, melyeket a gyermek akkor szerez, miközben az ő jelenlétében veszekednek a szülők, nagyszülők figyelmet sem fordítva arra, hogy a gyermek hallja-e őket vagy sem. Ennek terhét hordozni nehéz. A gyermek szeretne az élmény kínos feszültségétől megszabadulni, ami

pedig a játékban történő megismétlés által valósul meg. Tehát a játékok tematikája is feszültséget vezet le, hiszen elősegíti a konfliktus csökkenését (Mérei–Binét 1972).

A játék pozitívan hat az érzelmi életünkre, érdekesebbé, tartalmasabbá teszi életünket. A mai világban nagy kincs a sokoldalúság, s hogy kit lehet sokoldalúnak nevezni, azt az ember kreativítása és rugalmassága mutatja meg. Azok az emberek, akik találékonyak és alkalmazkodó képességük fejlett, játékosabbak, mint az átlag. Játék által válhat a család az önfeledt pillanatok örömteli színterévé, s amelyik család képes a közös játékra, az megtapasztalja az együttlét áldását (Sutton–Smith 1986).

A játék számos pozitív eredményeiről olvashattunk mindezidáig. Most szeretnék említést tenni a mese, bábmese kedvező hatásairól. A játéktól eltérően a mese a fantáziát mozgósítja, képzeleti beleélést kíván, melyben a gyermek passzívan vesz részt. Ez a fajta passzív képzeleti beleélés nagyon sokáig csak mesehallgatás közben valósul meg a kisgyermekeknél. Tudja, hogy az eseményeken ő maga nem változtathat, a történéseket figyelemmel kíséri, képzeletben újrateremti és igyekszik megjósolni a végkifejletet. A mesében megjelenő folyamatos megismétlés a gyermekben a várakozás feszültségét kelti, s mivel amit várt, rendszerint be is következik, így a várakozási feszültség feloldódik. Mesei áttételben vezethető le a gyermeki lét bizonytalanságából, változékonyságából fakadó feszültség, mivel a mesei ismétlés a biztonságélmény érzetét kelti a gyermekben. A mesék jellegzetessége még, hogy a főhős veszélybe kerül, majd megmenekül. Ez a tehetetlenség érzéséből fakadó feszültség feloldását szolgálja. A mese sok helyzetet kínál, melyben a gyermek áttételesen követheti vágyait (Mérei–Binét 1972). Bruno Bettelheim felhívja a figyelmünket arra, hogy a mesék nagy segítséget nyújtanak a gyereknek identitása felfedezésében. A mesék azt sugallják, hogy a boldog, tartalmas élet elérhető bárki számára, csak bátran kell állni a próbát, mert mindig van, aki odafigyel ránk és segít rajtunk a bajban. Ha kitartóan küzdünk, s nem adjuk fel a megmérettetést, végül elérhetjük a célunk. Viszont a mesék arra is figyelmeztetnek, hogy ha visszariadunk és gyáván viselkedünk, sivár életünk lesz. Nem szabad megrémülnünk énünk felfedezésének kockázatától, mert igazi identitáshoz csakis ezen keresztül vezet az út (Bettelheim 1985).

A bábjáték jelentősége

A bábjáték ősi művészet, jellegzetesen népi alapokra vezethető vissza, bizonyos társadalmak kulturális kiindulópontját képezi. Egyedisége abban

rejlik, hogy az élettelen matéria életre kel. A bábművészetben egyaránt megjelenik a képzőművészet és a színpadi művészet. A bábművészet lényegi vonásai, hogy a bábu élettelen, mozgása szimbolikus, embertípusokat ábrázol, miközben a lényeges elemeket kiemeli, közvetlen látási élményt ad, a valóságot átértékeli (Maszler 2002).

Napjainkban a bábjáték a gyermekeknek szól, egyben igen kedvelt játékuk is. Ha a gyermek környezetében lévő felnőtt bábozik, akkor a gyermek bábjátéka akár már három éves korban is elkezdődhet. Ez még csak funkcióöröm által valósul meg. Tényleges bábjáték akkor alakul ki, ha tudatosan veszi el a bábot a gyermek a játékához, és a báb mozgását beszéd kíséri. A kezdeti bábozások arról szólnak, hogy a gyerek egyedül bábozik, megszólaltatja a bábot, majd ő maga válaszol is erre. Ezt nevezi Maszler Irén önállósult bábozásnak. A figyelemfelkeltő látvány magához vonzza a többi gyereket, akik először csak nézik, majd csatlakoznak, ami a játék dinamikáját előre viszi, s kialakulhat a párbeszédes bábjáték. A hat-hétéves gyerekek már élvezhető, élménygazdag bábjátékot képesek előadni. Ekkorra már jól elkülöníthető a gyerekek játékában megjelenő utánzó- és rögtönzött bábjáték, valamint a projekciós játék (Maszler 2002).

A bábdarab hatásossága annak függvényében áll, hogy a közönség milyen mértékben tud a főhőssel azonosulni (Maszler 2002). Az azonosulás könnyedén megy, mivel a bábu erősen hat a gyermekekre. Bár tisztában vannak vele, hogy a báb élettelen tárgy, emberek mozgatják, mégis teljes mértékben át tudják adni magukat az élménynek, amit a bábszínház nyújt a számukra. A báb élettel a gyermeki fantázia révén telítődik. Tulajdonságai, igényei megegyezőek a gyermekéivel. A bábuk gyakran kérik a színpadról a gyermekek segítségét, tanácsát, így válhatnak erős, segítőkész, okos emberekké a bábbal szemben. A gyermekek számára legalkalmasabb bábok az állatfigurák, mert éppen olyan kiszolgáltatottak, mint ők, de mégsem emberek, tehát nem vetélytársak, így könnyebb követni a példájukat (Domány 2001). A bábjáték úgy a gyógypedagógiai, mint a gyermek-ideggondozó intézményekben történő alkalmazása építő jellegű eredményekkel jár. Bábozás közben a beszéd- és mozgáskészség fejlődik, valamint a nevelők kezében ez egy nélkülözhetetlen pedagógiai eszköz a személyiség formálásában (Maszler 2002). A bábozás egyéb fejlesztő hatások mellett erősíti a szeretetet, nyíltságot, bátorságot, érzelemvilágot, erkölcsi és esztétikai érzéket. Ha a gyermek a báb mozgatója, akkor a báb teljes mértékben a gyermek vágyainak, akaratának, elképzeléseinek a megvalósítását szolgálja. A gyermek az indulatait a bábura vetíti ki, a

konfliktusokat a bábjátékban játssza el, így fejlődése egészségesebbé válik, mert már nem a belsejében forrnak indulatai. A gyermeki lelkiismeret tiszta maradhat, hiszen ami történt, azt csak a báb tette. A bábjáték tökéletesen megfelel az érzelmek kibontakozására, mivel a gyermek egy jó bábdarab eljátszása közben bátorrá, erőssé válik, büntetni és jutalmazni képes, így indulataitól és elfolytott ösztöneitől következmények nélkül szabadul meg (Domány 2001).

Kiemelten fontos hogy bábjáték közben mindig a gyermekhez igazodjunk, s tartsuk be a fokozatosság elvét. Megemlítik még a báb egyik kulcsfontosságú jellegzetességét, miszerint védelmet biztosít és eltakarja a gyermek érzékeny énjét (Sutton–Smith 1986). A gyerekek tökéletesen képesek eggyé válni a bábbal, s mivel minden tekintet a bábra szegeződik, így ők felszabadulnak gátlásaikból, rejtett vágyaikat ki merik mondani. A szerepek átélése, a bábok elkészítése pozitív érzelmi töltettel lát el mindenkit. A kreativítás és képzelet határtalanul szárnyalhat (Maszler 2002). A paraván mögött a gyermek önbizalma megnő, önértékelése is pozitív irányba fejlődik, mert az esetleges kudarcból fakadó rossz érzéseket nem a gyerek éli át. A sikertelenséget áthárítja a bábura. A paraván eltakarja, ezáltal védelmezi a gyermeket a láthatatlanság illúziójával. A személyiség elfojtott, rejtett, vagy esetleg szégyellt ösztönmegnyilvánulásai felszínre kerülhetnek (Domány 2001).

A bábjáték ereje akkor a legnagyobb, ha a gyerekek csoportban játszszák, hisz mindenki átélheti, hogy őrá szükség van, mindenki megmutathatja értékeit, egyediségét (Maszler 2002). A siker fokozása érdekében fontos a nézőközönség. S mivel a gyermek és a báb eggyé válik, a gyermek megtapasztalhatja és átérezheti, hogy most csak rá figyelnek, meghallgatják (Domány 2001). Végezetül: *„Az együttesen átélt élményeknek nagyobb a hőfoka, fokozott az indulati színezete, s ha felidézzük őket ... érzelmileg árnyaltabbak, tartalmilag gazdagabbak, mint a magányosan átélt helyzetek emléknyomai”* (Mérei–Binét, 1972. 134). Szánjunk hát időt egymásra! S ha ezt az időt olyan tevékenység művelésére fordítjuk, amely feszültségcsökkenéssel jár, örömöt okoz és vágyakozással tölt el, áldásos hatását hamar tapasztalni fogjuk.

A mentálhigiénés projekt bemutatása

Legnagyobb problémánk az, hogy nem vagyunk elégedettek azzal, amink van. Mindig viszonyítjuk magunkat a másikhoz, persze az a másik egy anyagilag tehetősebb ember. Ezért nem szeretnénk lemaradni tőle. Minden-

ki igyekszik megteremteni az anyagi jólét állapotát, amit egyre nehezebben érnek el mostanában az emberek Ukrajnában. A szülők külföldi munkákat vállalnak, nem törődve azzal, mit okozhatnak így gyermekeiknek. Csak egy cél lebeg előttük – a pénz: „Ha lesz pénzem, megvehetem neked ezt, és ezt és még ezt is…" De ami a legfontosabb, azt nem lehet megvenni! És ez a szeretet, amit nem a tabletek, telefonok, PC-k megvásárlásával mutatunk ki, hanem az egymásra szánt minőségi idővel. A gyerekeket jobb esetben az édesanya vagy a nagyszülő gondozza. Azonban van arra is példa, hogy a nagyobb gyereket, aki már tud magáról gondoskodni (15–17 év), magára hagyják. S hogy a suliból hazaérve mivel is foglalkozik a gyerek, az „az ő dolga, csak csöndben legyen". Valószínűleg egyszerűbb a „dadusnak", ha csöndesen eljátszogat a gyerek egész délután a gép előtt, mert így esetleg ő is tud a saját dolgával foglalkozni. De mi az ára ennek? A tv, internetes játékok a gyerekeknek is jó „figyelemelterelő szer". Kiragadja őket abból a helyzetből, amiben vannak. Ha belemélyed a játékba, nem kell az érzéseivel foglalkozni. Márpedig egy „elhagyott" gyerek szörnyen érezheti magát…Viszont a túlzott internetezés, számítógépes játékok nagyon leépíthetik a gyerekeket. Nemcsak a tanulmányi eredményeik romolhatnak, hanem a kapcsolataik is szegényesek lehetnek, valamint a függőség kialakulásának veszélye is sokkal nagyobb mértékben fenyegeti ezeket a gyerekeket.

A helyzetfelmérést kérdőív segítségével végeztem, melyet a projekt indítása előtt és után is kitöltöttek a szülők, nagyszülők. Hogy teljes képet kapjak, illetve bebizonyosodjék a probléma lokalitása, a Beregszászi járást felölelve, néhány községi és egy városi iskolában is kiosztottam a kérdőíveket. A kérdőív két részből állt. Az első részben felhasználtam dr. Vári Anna személyes elégedettségi index mérésére szolgáló kérdéseit (Személyes Elégedettségi Index – PWI[1]). Célom ezen adatok feldolgozásával az volt, hogy feltérképezzem az egyéneknek környezetükhöz, illetve a körülményekhez való viszonyát. A kérdőív második részét egyedül állítottam össze, melyben a szülők, valamint gyermekük napi tevékenységére és időbeosztására kérdeztem rá. Az így kapott adatok rávilágítottak néhány érdekességre. A megkérdezettek közül a benei szülők dolgoznak napi átlagban a legtöbbet, valamint ők töltik a legkevesebb időt – mind a hétköznapokon, mind a hétvégén – gyermekeikkel. Azonban ez nem megy olyan mértékben a minőségi idő rovására, mint azt gondoltam. A számí-

[1] URL: www.acqol.com.au/iwbg/translations/pwi-a-hungarian.doc

tógépes játékok viszont jelen vannak a gyerekek mindennapjaiban. Itt a második legrosszabb helyen áll szülőfalum vizsgált korosztálya. Érdekesnek találtam azt az összefüggést, miszerint a számítógépes játékokkal leginkább lekötött gyerekek szülei a legnagyobb mértékben vennének részt egy közösségi programban. A módszerem csoportmódszer volt. Félig zárt csoporttal dolgoztam. Mese dramatizálását terveztem, melyet bábszínház formájában adtunk elő. Arra is törekedtem, hogy némi önismereti hozadéka legyen az alkalmaknak. A foglalkozássorozatot, mely nyolc alkalomból állt, úgy kalkuláltam, hogy hetente lenne megtartva 60 perc keretén belül. A helyszín a Benei Oktatási-Nevelési Intézmény 1. osztályának osztálytere. Az időpontot közös megegyezéssel tűztük ki. Minden alkalom csoportos beszélgetéssel kezdődött és fejeződött be. A projekt eredményességének felmérése kérdőívek segítségével, az eredmények feldolgozása által valósult meg, és átlagszámítással történt, helyenként százalékot számítottam. Fontosnak tartottam a szülők és gyermekek visszajelzéseinek elemzését is, valamint a résztvevők jelenlétének a vizsgálatát. A team két személyből állt, amit utólag kevésnek találtam. A projektmunka megtervezésétől kezdve az egyes alkalmak utáni tapasztalatok összegzésén át minden egyes gondolatomat, élményemet projektnaplóban dokumentáltam. Az alkalmakról fényképek is készültek, természetesen a szülők beleegyezésével. A szülők élménybeszámolóját szintén rögzítettem, valamint a kitöltött kérdőívek is megőrzésre kerültek.

A projekt eredményeinek összefoglalása

Mentálhigiénés projektem elsődleges célja az volt, hogy növekedjen a szülők és nagyszülők gyermekükkel, unokájukkal töltött minőségi ideje, valamint csökkenjen a tv előtt, és internetes játékokkal eltöltött órák száma. A feldolgozott adatok alapján elmondhatom, hogy elsődleges kitűzött célomat elértem. A projekt előtt és után is felmértem, hogy a gyerekekkel hétköznapokon és hétvégén mennyi időt töltöttek a szülők. A hétvégén közösen eltöltött idő növekedése egyértelműen kimutatható. Míg projekt előtt átlagosan öt és fél órát töltöttek a szülők a gyerekekkel, ez az idő átlagosan egy óra tíz perccel növekedett a projekt után. De ez még nem bizonyítja, hogy az együtt töltött idő minőségi idő volt-e. Ennek mérésére egy pontrendszert dolgoztam ki, minek megfelelően a feltüntetett tevékenységek közül csak azokkal lehetett pontokat szerezni, melyekben a gyerekre osztatlan figyelem jut. A projekt előtt mért pontok átlaga 5,83 volt, ez projekt végére 6,5-re növekedett. Ha egyes családok esetét vizsgálom meg,

így három családban növekedett az osztatlan figyelem, két család esetében stagnált, míg egy család esetében csökkent. Ez utóbbiban kistestvér született a projekt futamideje alatt. A gyerekek szabadidős tevékenységeinek felmérése során az internetes játékokra szánt idő is csökkent, ellenben a televízió előtt eltöltött idő napi rendszeressége megmaradt. Míg projekt előtt hat gyerekből öt napi rendszerességgel játszott Tel/Tab/PC-játékokat, ez a projekt végére megváltozott. A napi rendszerességgel játszó gyerekek száma kettőre csökkent, egy gyerek pedig a napi rendszerességről heti 3-4 alkalomra csökkentette ezen tevékenységét.

Azt azonban nem tudom egyértelműen bizonyítani, hogy ez vajon a projekt közvetlen hatásának következtében valósult-e meg, vagy csak az egyszerű szembesülés következménye, ami kissé ráébresztette a szülőket annak realitására, hogy mennyi időt is szánnak gyermekükre, s hogy mennyi időt töltenek a számítógépes játékokkal. Amit azonban biztosan állíthatok, hogy sikerült a figyelmet felhívnom arra, hogy az emberpalánta ugyanúgy szomjazik az éltető szülői figyelem áldásos cseppjeire, mint a facsemeték. S ha szeretnénk, hogy gyermekeink mentálisan egészséges, önmagát jól értékelő, szeretet adására és elfogadására képes emberek legyenek, foglalkozzunk hát velük, biztosítsuk számukra az osztatlan figyelmünket, adjuk át magunkat minden nap egy kis ideig, hogy átérezhessék, mennyire fontosak nekünk, mennyire boldoggá tesz minket a létük, annak valósága, hogy ők vannak.

Hivatkozott irodalom

Bagdy E. – F. Várkonyi Zs. – Ranschburg J. – Vekerdy T. (2012): *Visszatalálunk egymáshoz?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Bettelheim, B. (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Chapman, G. – Campbell, R. (2006): *Gyerekekre hangolva – A gyerekek öt szeretetnyelve*. Harmat Kiadó, Budapest.

Domány M. (2001): *A bábjáték varázsa*. Thurzó Lajos Közművelődési Központ, Zenta.

Maszler I. (2002): *Játékpedagógia*. Comenius Bt., Pécs.

Mérei F. – V. Binét Á.(1972): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Oláh Attila (2006): *Pszichológiai alapismeretek*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.

Pirjov, G. – Zsekova, Sz. – Paszkaleva, R. – Batoeva, D. – Vitanova, N. (1972): *Az óvodai játék pszichológiai problémái*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Sutton B. – Smith, S. (1986): *Hogyan játsszunk gyermekeinkkel (és mikor ne)?* Gondolat Kiadó, Budapest.

A TANÓRAI KOMMUNIKÁCIÓ ÉS AZ ALKALMAZOTT MUNKAFORMA ÖSSZEFÜGGÉSEINEK VIZSGÁLATA ALSÓ TAGOZATBAN

Nagy Nikoletta

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
nikoletta.nagy1994@gmail.com

Abstract

Proper development of communication competence plays an important role in social integration. It is considered to be a key competence both in Hungary and Ukraine, so the compulsory school education plays a major role in its development. My research was focused on finding a link between classroom work organization and the students' verbal activity. I considered verbal activity a condition for communication development. The conclusions were drawn from the analysis of the observed classes and the analysed audio material I recorded in the classroom. The results supported my hypothesis that frontal organization of classes offers less opportunities for learners to exhibit verbal activity, including the development of communication competence compared to small-groups and couple-oriented lessons. This can be the basis for further research on the proper development of communication competence.

Key words: *communication competence, classroom work organization, communication development.*

Absztrakt

A kommunikációs kompetencia megfelelő fejlettsége fontos szerepet játszik a társadalomba való beilleszkedésben. A készséget Magyarországon és Ukrajnába egyaránt a kulcskompetenciák közé sorolják, így fejlesztésében nagy szerepet kap a kötelező iskolai oktatás. Kutatásom arra irányult, hogy összefüggést keressek a tanórai munkaszervezés és a tanulók verbális aktivitása között. A verbális aktivitást mint a kommunikációs fejlődés feltételét vettem alapul. A következtetések megfogalmazása egyrészt a megfigyelt órák, másrészt az általam levezetett órák lejegyzett hanganyagának elemzése alapján történt. Az eredmények alátámasztották hipotézisemet, mely szerint a frontális óraszervezés kevesebb lehetőséget nyújt a tanulók számára verbális aktivitásra, így a kommunikációs kompetencia fejlődéséhez is a kiscsoportos és páros munkaszervezésű órákhoz képest. Ez a kommunikációs kompetencia megfelelő fejlődése érdekében további kutatások alapja lehet.

Kulcsszavak: *kommunikációs kompetencia, tanórai munkaszervezés, kommunikációfejlesztés.*

Bevezetés

Tanítói képesítéssel rendelkező pedagógusként fontosnak tartom az önfejlesztést, az önreflexiót, a mérésekkel, kutatásokkal, megfigyelésekkel való alátámasztását annak, hogy az oktatási folyamat hogyan tehető eredményesebbé. A megfigyelések, tevékenységek közben szerzett tapasztalatok egyfajta visszajelzésként szolgálnak a pedagógus számára, hogy az általa választott munkaszervezési forma, módszer, kommunikáció eléri-e a célját, kellően hatékony-e, megvalósul-e általa a tanulók kompetenciáinak minél teljesebb kibontakoztatása.

E szempontokat alapul véve, szakdolgozatom keretében annak vizsgálatát tűztem ki célul, hogy a tanórai munkaszervezési forma megválasztása befolyásolja-e az anyanyelvi (kommunikációs) kompetencia fejlődését, van-e ezeknek az osztályszervezési formáknak hatása a tanulók

beszédfejlődésére. Jelen publikáció a dolgozatírás közben szerzett tapasztalataimat összegzi.

A társadalomba való beilleszkedés és érvényesülés szempontjából rendkívül nagy szerepe van a megfelelő kommunikációs készségnek, az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációt a kulcskompetenciák között elsőként említi a szakirodalom. Jelentőségénél fogva a vonatkozó irodalom száma is magas (Antalné Szabó Á., Oláh F., Sáfrányné Molnár M., Szőke-Milinte E., Tuba M.). A tanulmány első részében a fogalmakat értelmezem, majd a dolgozatírás során végzett megfigyeléseim, próbatanításom eredményeit ismertetem.

A vizsgálat alapjául Antalné Szabó Ágnes hasonló jellegű kutatásai szolgáltak. Hipotézisem az volt, hogy a nem frontális munkaszervezésű tanórák több lehetőséget nyújtanak a tanulók számára a megszólalásra, ami jobb beszédfejlődési feltételeket teremt.

A kompetencia fogalma, területei

A *kompetencia* kifejezést Noam Chomsky használta először 1965-ben (Chomsky 1965). Ebből indul ki a kompetenciafogalom fejlődéstörténete mind a nyelvtudomány, mind a pszichológia, mind a pedagógia területén (Szabó 2010). A szó eredeti, szótári értelemben vett jelentése megfelelés egymásnak, összetartás. Így tartalmazza azt a jelentésmozzanatot is, hogy nem egy dologról van szó, hanem az együttes jelenlétéről valaminek (Szebedy 2009, Szabó 2010). A szó jelentéseiből a mai nyelvhasználathoz a „valamire képes, képesség" áll legközelebb. Ugyanakkor jelent még illetékességet, hozzáértést, szakértelmet és adottságot is (ÉKSz. 2003).

A szakirodalom úgy értelmezi a kompetenciát, mint az egyén cselekvésre való képességét. Ennek két összetevője van: egyrészt az eredet, másrészt az eredmény alkotja a jelenséget. Az eredet összetevői a jártasságok, a készségek, az egyszerű és a komplex képességek, a motívumok, amelyek hierarchikus felépítésű rendszerben ragadhatók meg. A kompetencia eredményszemléletének a lényege pedig az, hogy a cselekvés végeredményét – mint produktumot – tekinti kiindulópontnak. Így a kompetenciát a teljesítményképes tudáshoz kötik (Szabó 2010).

A kompetencia területeinek tanulmányozása és feltárása már a 90-es évek elején elkezdődött. A kulcskompetenciák meghatározásával a DeSeCo program (Defining and Selecting Key Competencies; 1997–2002) foglalkozott (Rychen és Salganik 2003, Lakatosné Török és Kárpáti 2009), lényegében a társadalomban való érvényesüléshez szükséges elemekként

és egy összefüggő rendszerként értelmezik (Rychen és Salganik 2003, Lakatosné Török és Kárpáti 2009).

Kulcskompetenciaként Magyarországon a Nemzeti alaptanterv (2012) a következőket sorolja fel: anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai kompetencia, természettudományos és technikai kompetenciák, digitális kompetencia, szociális és állampolgári kompetenciák, kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség, a hatékony, önálló tanulás kompetenciája (NAT 2012). Az Európához való integrálódás jegyében ezek a tartományok hasonlóképpen jelennek meg az ukrajnai oktatást szabályozó törvényekben, minden eddiginél hangsúlyozottabban a 2017-ben elfogadott és 2018-ban bevezetett Új ukrán iskola koncepciójában. Különbségek a kompetenciák értelmezésében figyelhetők meg, illetve a prioritások kiemelésben (pl. az anyanyelvi kommunikációt az államnyelven való kommunikációval helyettesíti, hangsúlyozva annak elsődlegességét).

A kulcskompetenciák tehát azon kompetenciák összessége, melyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy az egyén foglalkoztatható legyen. Ez az attitűdök, készségek többfunkciós egysége, melyek megfelelő fejlettsége elengedhetetlen az egyén önmegvalósításához a felnőtt élet során. Kialakításuk a kötelező oktatás, illetve képzés során valósul meg (Nagy 2000, Hajduné 2004, NAT 2012).

Az anyanyelvi (kommunikációs) kompetencia

A kommunikációs kompetencia mint kulcskompetencia az emberi élet minden területére kiterjed, mindennapi tevékenységünk során is jelentős szerepet játszik. A problémamegoldást igénylő helyzetekben is alkalmazzuk, hiszen e kompetenciához szorosan kapcsolódik a kommunikáció tevékenysége és képessége. A problémamegoldó folyamat részben vagy teljesen kommunikációs folyamat (Horányi 2001, Szőke-Milinte 2012).

A kommunikációs kompetencia az a komponenskészlet, mely a motiváció, képesség és tudás elemeiből szerveződik, és a viselkedés egyik megnyilvánulása a legkülönbözőbb élethelyzetekben. Mint alapkompetencia lehetővé teszi az összes többi kompetencia eredményes működését. A kognitív kommunikáció funkcióit tekintve az információ felvételét, feldolgozását és szimbólumokkal való közlését foglalja magába. A kognitív kommunikáció folyamatában gondolkodunk, továbbá a tanulás és az ismeretszerzés is bekövetkezik (Nagy 2000, Szőke-Milinte 2012).

Az iskolai anyanyelvi nevelés során a kommunikációs kompetencia fejlesztése a következő területeken valósul meg: beszédértés, szövegértés, szóbeli és írásbeli kifejezőképesség (szövegalkotás), nyelvhasználat. E kompetenciaterületek azonban nemcsak a tanóra kereti között, de az oktatási folyamat egésze során alakulnak, így az iskolai közeg, az iskolai kommunikációs helyzetek, a tanárok vezetési stílusa, a tanórai beszédtevékenység, az óraszervezési formák mind nagy szerepet játszanak fejlődésükben.

A tanár beszéde, egész beszédviselkedése nagyban meghatározza a gyerekek beszédtevékenységét is, különösen alsó tagozatban. A tanári beszédviselkedés egy hármas egység elegyeként jelenik meg a tanórán: nyelv, beszéd, viselkedés együttese, mely verbális formában nyilvánul meg (Herbszt 2011).

A tanórai beszédtevékenység által egyrészt képet alkothatunk a tanulók beszédképességéről, másrészt lehetőségünk van ezeket különböző módokon, eljárásokkal, munkaszervezési formákkal fejleszteni (Gósy 2005, Raátz 2005, Asztalos 2015).

A pedagógiai megfigyelés és próbatanítás körülményei

Hipotézisem, hogy a nem frontális munkaszervezésű tanórák több lehetőséget nyújtanak a tanulók számára a megszólalásra, ami jobb beszédfejlődési feltételeket teremt.

Ennek alátámasztására pedagógiai gyakorlatom során 2017-ben a Vári II. Rákóczi Ferenc Középiskola 3. A és 3. B osztályaiban pedagógiai megfigyelést és próbatanítást végeztem. A két osztályba összesen 20 gyerek jár. Kitűzött célomnak megfelelően előbb frontális munkaszervezésű órákon végeztem irányított megfigyelést. 6 frontális munkaszervezésű órát hospitáltam, melyekről az iskolai gyakorlatvezető tanár hozzájárulásával hangfelvételt is készítettem. A hangfelvételekről jegyzőkönyv készült, a hangfelvételek teljes anyagát lejegyeztem.

Hogy összevethető adataim legyenek, s választ kapjak, mennyiben segítheti a kommunikációs kompetenciák fejlesztését a nem frontális szervezésű óra, két tanórát terveztem és vezettem le az A, illetve B osztályokban, melyen kiscsoportokban és párokban dolgoztak a tanulók.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy előzetesen tájékozódtam, nem szokatlan-e a gyerekek számára a csoportos munkaszerezés, esetleg visszavetheti-e ez aktivitásukat. Mint kiderült, gyakorta dolgoznak párban és kiscsoportokban, időnként vetélkedőket is rendeznek az osztályban.

A megtartott órákról szintén hangfelvétel készült, melyet lejegyeztem. Az adatokat minden óra esetében külön elemeztem, megszámoltam,

hány alkalommal szólalnak meg összesen a tanulók és hány alkalommal a tanár a tanórák leforgása alatt, megvizsgáltam a beszédfordulók hosszát, az elhangzott szavak számát, a tanár és tanulók által használt szavak mennyiségét külön-külön, majd összehasonlítottam a különböző munkaszervezésű órák adatait. Kitértem a nagyarányú eltérések lehetséges okaira. A megfigyelés és próbatanítás eredményeit a továbbiakban ismertetem.

A tanórai kommunikáció vizsgálata a frontális szervezésű órákon

A frontálisan szervezett óra az az óratípus, melynél a tanulók párhuzamosan, egyidejűleg és azonos ütemben haladnak az órai munka során. Korábbi kutatások alátámasztják, hogy a frontálisan szervezett órán nem csak az irányító szerep a tanáré, de a központi szerep is (Falus 2003).

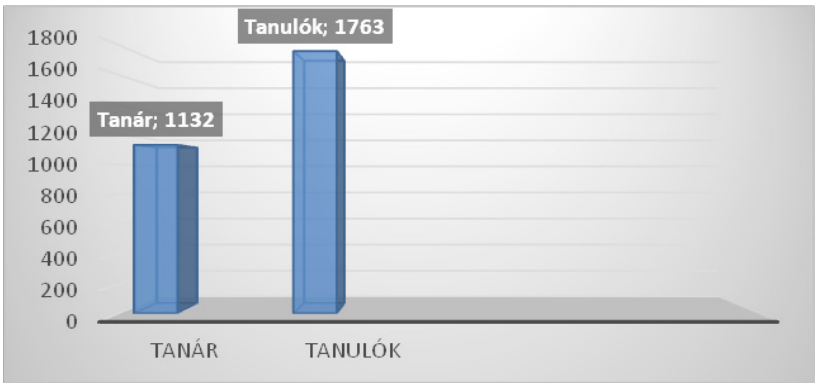
A megfigyelések eredményeinek elemzését a tanórai beszédfordulók számának vizsgálatával és az elhangzott szavak számának összesítésével kezdtem. Külön kitértem a tanár és a tanulók által használt szavak számára a tanórákon.

A tanórai beszédfordulók számának vizsgálata

A *beszédforduló* olyan diskurzusegységet jelent, amely a beszélőnek a megszólalásától a szóátadásig tart, verbális és nem verbális egyaránt lehet (Hámori 2006, Boronkai 2009, Antalné 2013).

A jegyzőkönyv adatainak elemzése alapján elmondható, hogy a tanulói és tanári beszédfordulók száma az órákon eltérő. Dolgozatomban mind a 6 óra beszédfordulóit külön szemléltetem, a publikáció adta lehetőségek miatt ezekről az adatokról itt egy összesített ábrát közlök.

1. ábra. **A tanári és tanulói beszédfordulók száma összesen a megfigyelt órák alatt**



Mind az egyes órák adatait elemezve, mind az összesített eredményeket figyelembe véve a különbség a tanári és a tanulói beszédfordulók száma között eléggé szembetűnő, magas verbális tanári aktivitást mutatva. Ugyanezt támasztják alá a hasonló jellegű kutatások is (vö. Asztalos 2015).

A tanórán használt szavak száma a tanár és a diákok esetében

A tanórán használt tanári és tanulói szavak számát vizsgálva több esetben említést tesz a szakirodalom a redudanciáról. A redundancia – a tanári és mindennapi beszédben egyaránt megjelenő terjengősség, többszöri ismétlése szavaknak, mondatoknak (Herbszt 2011). Pl.: *A másik: miről szólt a mese? Miről szólt a mese, hadd halljam! Miről szólt?*

A tanári redundancia sok tényezőtől függhet: a tanulók életkorától (fiatalabb tanulóknál indokolt lehet, mivel a koncentrációs készség az életkorral fejlődik), a tananyag bonyolultságától (többszöri elhangzás biztosíthatja a teljesebb megértést), tanulók képességeitől (lehetséges, némelyek megértési képességei gyengébbek, többszöri ismétlés segíthet, időt adhat az információfeldolgozásra) stb. A redundancia lehet indokolt is a tanár részéről (Herbszt 2011).

A redudancia jelensége az általam elemzett órákon szintén megfigyelhető, oka többnyire nem a bonyolult kérdésfeltevéssel vagy tananyaggal magyarázható, sokkal inkább:

- a tanulók életkorából adódóan a koncentráció, a figyelem fenntartására, *pl.: „Na, figyeljünk ide! Ki vagyok én? Mondjátok meg nekem, melyik olvasmányból jöttem, ki vagyok én? Figyelj!”*,
- vagy leggyakrabban a válaszadás ösztönzésére irányul (a válaszadást segítő kérdésekkel, amikor feltételezhetően nem értik a kérdést/nehezen jut eszükbe a válasz/nem motiváltak a válaszadásra). *Pl.: „Ki küldte? Kinek a zászlaja alatt? Azt is beírtuk! Kinek a zászlaja alatt? Na, ki ment beszedni a… mit szedett be?”*

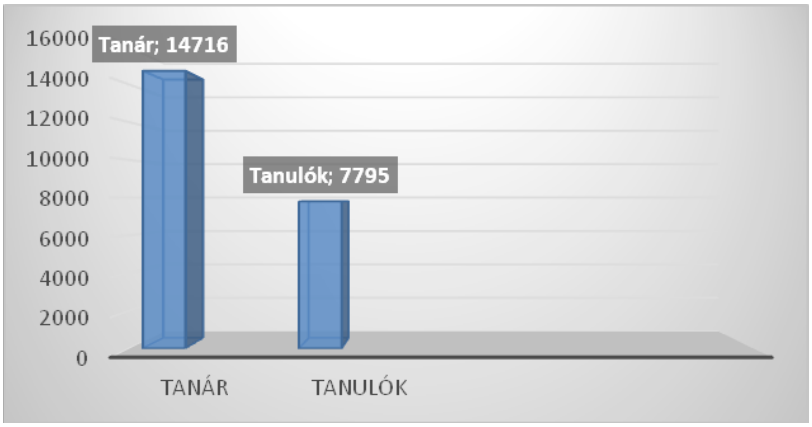
Lényegesnek tartottam erre a jelenségre kitérni, mivel a tanári és tanulói megszólalások során a használt szavak számában megjelenő jelentős eltérésben a tanári redundancia is nagy szerepet játszhat (vö. Herbszt 2011).

A diagramon (2. ábra) jól látható, hogy a tanár szavainak száma jóval magasabb, mint a gyerekeké. A fent említett redundancia mellett érdemes megemlíteni a tényt, miszerint olvasásórákról van szó, tehát a bemutató olvasás nagyban növeli az aránytalanságot. Ezt az eltérést a tanár játékos olvastatással próbálta csökkenteni. Ezzel a tanár a tanulói megszólalások számát igyekezett emelni, míg a sajátját csökkenheti: egy mondatot fel-

olvasott, melyhez két tanulói megszólalás, felolvasás párosult. A szakirodalmi adatok is alátámasztják, hogy különböző játékos módszerek alkalmazásával a tanulók figyelme könnyebben ébren tartható, és a frontális szervezésű óra színvonala, érdekességi szintje emelhető (Antalné-Raátz 2002, Antalné 2008).

A nagyarányú eltérés oka továbbá a két mutató között a tanulók szavainak megismétlése válaszadáskor a tanár részéről. Mivel kisgyerekekről van szó, indokolt lehet a válaszok egy részének megismétlése, illetve kiegészítése. Ez segíthet abban, hogy a tanulókban jobban rögzüljön a tananyag, az kiegészüljön a tanár gondolataival. Emellett a tanulói válaszok korrekciója is szerepet játszhat (Herbszt 2011).

2. ábra. **A tanár és tanulók által használ szavak száma összesen a tanórákon**



Az ábrán láthatjuk, a tanár és a gyerekek hány szót használtak összesen a hat tanóra során. A tanítási órák alatt a tanár és a tanulók közötti kommunikáció során a szóhasználat mennyiségileg aránytalanul eltérőnek bizonyult. A beszédfordulók számát is figyelembe véve az adatok alátámasztják azt a feltételezést, hogy a frontálisan megszervezett óratípus során aránytalanul magas a tanári megszólalások száma és mennyisége a tanulói megszólalások számához és mennyiségéhez képest (vö. Herbszt 2008, Sáfrányné 2016a).

A tanórai kommunikáció vizsgálata a csoportos és páros munkaszervezésű órákon

Kiscsoportos szervezési mód esetében a tanulók 3–6 fős csoportokra bontva oldják meg az óra feladatait (Falus 2003). Mivel a 3. B osztály tizenkét főből állt, így három négyfős csoportot alkottak a tanulók. A páros mun-

kaszervezés esetében értelemszerűen párokba szerveződtek. A 3. A osztály létszáma nyolc fő volt, így négy párra oszlott fel az osztály.

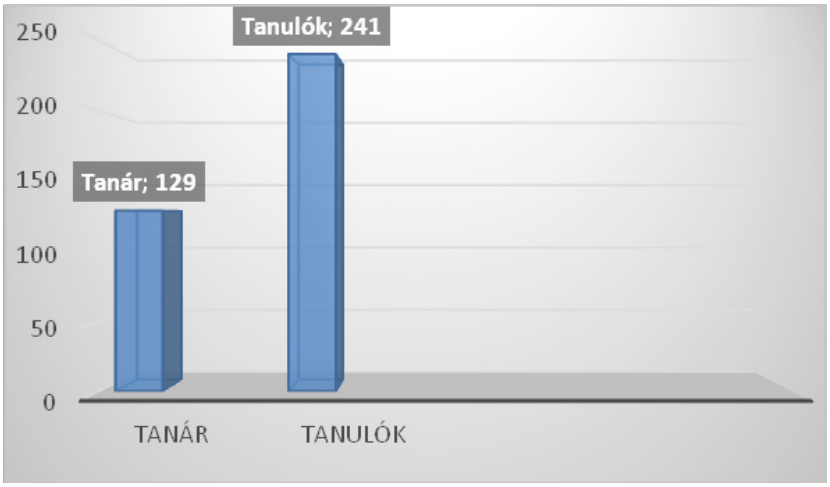
Mindkét munkaformáról elmondható, hogy a tanulók közötti kommunikációt segíti, mivel együttes munkát, folyamatos egyeztetést igényel. Az osztály részekre bontása során figyelembe vettem, hogy mind a kiscsoportok, mind a párok kialakítására az óra céljának megfelelően többféle módszer alkalmazható (Falus 2003). Jómagam célszerűnek láttam játékosan megszervezni az osztálybontást, így a gyerekek által kihúzott képrészletek összeillesztésével találták meg társaikat/társukat.

A tanórai beszédfordulók számának vizsgálata

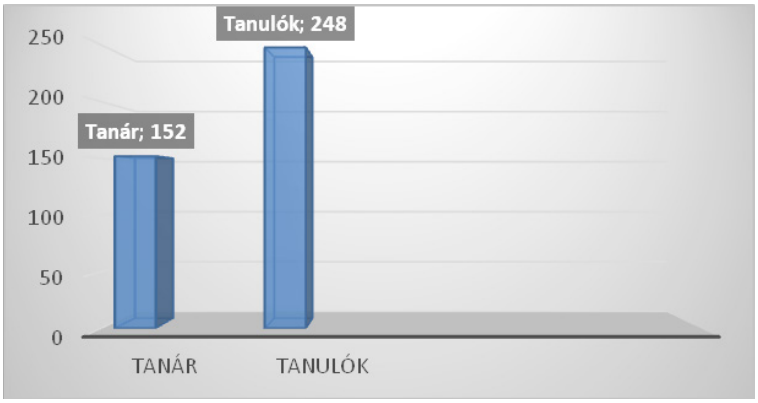
A páros és a kiscsoportos munkaszervezésű tanórák elemzésekor megfigyelhető, hogy a tanári beszédfordulók számát nagyban befolyásolja a tanár irányító szerepe a tanóra folyamán. Ezalatt azt értem, hogy mind a tanórai feladatok indítása, mind azok részegységeinek, elvégzési moduljainak instruálása tanári feladat (vö. Sáfrányné 2016b, Sáfrányné 2016c).

A tantermi tevékenységek során a tanórai feladatok megbeszélése okán én is többször átvettem a szót, a tanulói beszédfordulók száma viszont ennek ellenére – ahogy azt a 3. és a 4. ábra is jól szemlélteti – magasabb. Ez a különbség adódhat abból, hogy a tanulók az óra nagy részében csoportban, párban dolgoztak, továbbá abból, hogy – mindkét óra esetében – tudatosan törekedtem arra, hogy a tanulók az óra folyamán aktívak legyenek, figyelmük és lelkesedésük ne lankadjon. Ennek pedig az a legjobb módja, ha a tanulók folyamatosan lehetőséget kapnak a megszólalásra.

3. ábra. **Tanár és tanulók megszólalásainak száma a kiscsoportos szervezésű tanórán**



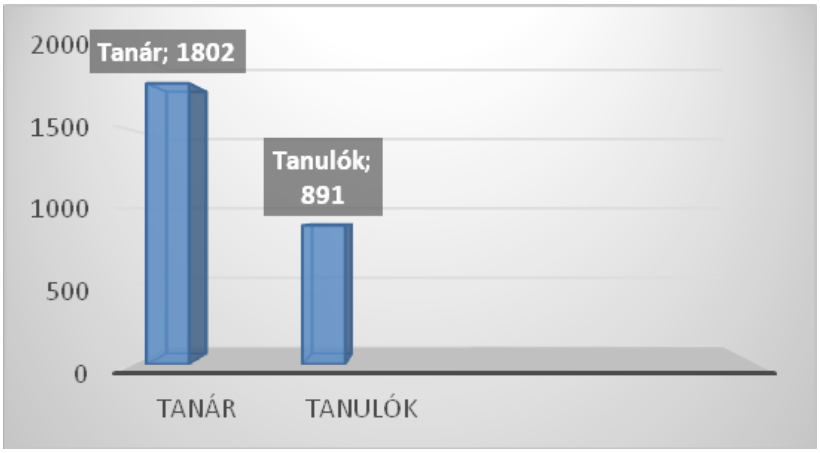
4. ábra. **Tanár és tanulók megszólalásainak száma a páros szervezésű tanórán**



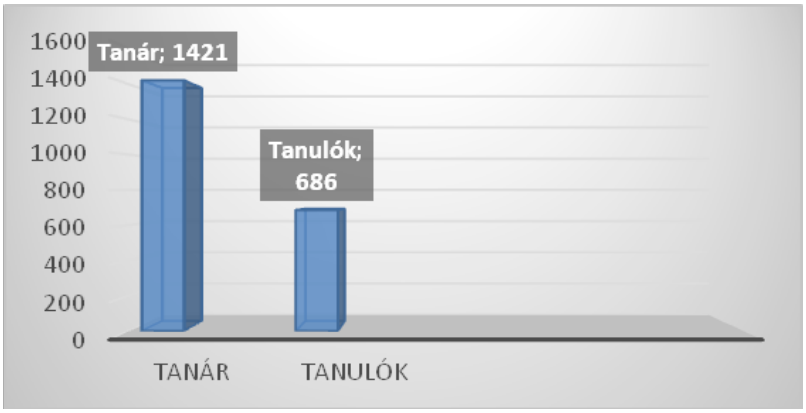
A tanórán használt szavak száma a tanár és a diákok esetében

Az általam levezetett tanórákon igyekeztem elősegíteni a tanulók minél teljesebb, árnyaltabb önkifejezését. Elmondható, hogy az együttműködés érdekében a tanulóknak megbeszéléseket, diskurzusokat kellett folytatniuk egymás között is, így nem csupán az osztálytermi felszólalások alkalmával jutottak szóhoz. Mindezeket azonban csak saját tapasztalataim alapján mondhatom el, adatokkal nem sikerült alátámasztanom, mivel az elemzést, a szavak számának összesítését (5., 6. ábra) befolyásolta, hogy a tanulók egymás közti megszólalásait a hangfelvételen nem sikerült rögzíteni. A táblázat így a csoportmunka és párban folyó munka során elhangzott szavak számát nem tartalmazza. Hipotézisemnek azt a részét, hogy a csoportos, páros munka során több szót használnak a gyerekek, adatokkal nem sikerült alátámasztanom.

5. ábra. **Tanár és tanulók szavainak száma a kiscsoportos munkaszervezésű tanórán**



6. ábra. **Tanár és tanulók szavainak száma a páros munkaszervezésű tanórán**



Összegzés

A tanulmányban a kommunikációs kompetencia fejlesztési lehetőségeit próbálom feltérképezni a különböző óraszervezési stratégiák keretein belül. A tanórákon megvalósuló beszédtevékenységet a hasonló jellegű kutatások során használt elemzési szempontok szerint vizsgáltam. A hat megfigyelt és a két általam levezetett tanítási óra lejegyzett hanganyagát elemezve beigazolódott azon feltevésem, hogy a frontális munkaszervezésű tanóra kevesebb megszólalási lehetőséget ad az egyes tanulók számára, ezzel párhuzamosan aránytalanul magas a tanári megszólalások száma. Bár az adatok a vizsgálatban résztvevők kis létszáma miatt nem tekinthetők relevánsnak, alátámasztják a hasonló jellegű kutatások adatait.

Hipotézisemnek azon részét, mely azt támasztaná alá, hogy csoportos munkaforma jobban fejleszti a tanulók beszédkészségét, csak részben sikerült tényekkel alátámasztanom, mert a tanulók több megszólalásának lehetősége beigazolódott, ugyanakkor a nagyobb mennyiségű szóhasználat nem. Mindez a vizsgálat körülményeinek, szempontjainak átgondolását feltételezi, illetve további kutatási szempontokat ad, pl. a tanórán használt szavak mennyiségi vizsgálatán túl azok minőségi vizsgálatát is, valamint a csoportmunka keretében megnyilvánuló szóhasználat vizsgálatát.

Hivatkozott irodalom

Antalné Szabó Á. (2013): A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia 2013(4).*

Antalné Szabó Á. (2009): A tanári instrukciók grammatikája. In: Keszler Borbála – Tátrai Szilárd (szerk.) *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

Antalné Szabó Á. (2005): A tanári beszéd kérdésalakzatai II. *Magyar Nyelvőr, 2005(3).*

Asztalos A. (2015): A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv- pedagógia 2015(2).*

ÉKSz. 2003. = *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest, Akadémiai Kiadó. pp. 726–727.

Érsok N. Á. (2006): Szóbeliség és/vagy írásbeliség. *Magyar Nyelvőr* pp. 165–76.

Falus I. szerk. (2003): *Didaktika.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Gósy M. (2005): *Pszicholingvisztika.* Budapest, Osiris Kiadó.

Herbszt M. (2011): *A tanári beszédviselkedés jellemzői*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem.

Hámori Á. (2006): A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Szöveg és típus.* Budapest, Tinta Könyvkiadó. pp. 157–181.

Horányi Ö. (2001): A kommunikációról. In: Béres István–Horányi Özséb (szerk.) *Társadalmi kommunikáció*. Budapest, Osiris Kiadó.

Horváthné Zilahy Á. (2004): Hatékony tanulás. *Új Pedagógiai Szemle 2004(12).*

Lakatosné Török E. – Kárpáti A. (2009): Az informatikai kompetencia, a pedagógiai gyakorlat és az innovációs sikeresség összefüggései az európai digitális tananyagportál magyar kipróbálói csoportjában. *Magyar Pedagógia 109* (3) pp. 227–259.

N. Kollár K. – Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak.* Budapest, Osiris Kiadó. Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.

NAT 2012. Nemzeti alaptanterv, 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: *Magyar Közlöny 66. szám*, Budapest, Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó (2012. június 4.).

Raátz J. (2005): A beszédfajták. In: Róka Jolán (szerk) *Szónoklatok nagykönyve iskolaigazgatóknak.* Budapest, Raabe Kiadó. pp. 1–24.

Sáfrányné Molnár M. (2016): A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban I. *Anyanyelv-pedagógia 2016(2).*

Sáfrányné Molnár M. (2016): A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban II. *Anyanyelv-pedagógia 2016(3).*

Sáfrányné Molnár M. (2016): A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban III. *Anyanyelv-pedagógia 2016(4).*

Szabó G. F. (2010): A kommunikatív kompetencia. *Anyanyelv-pedagógia, 2010* (2).

Szebedy T. (2009): Kerekasztal-vita a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Szőke-Milinte E. (2012): A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia, 2012*(2).

Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти. Збірник наукових робіт Міжнародної науково-практичної конференції «Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти», Берегове, 28–29 березня 2019 року / Редактори: Емьовке Бергхауер-Олас, Ілона Гаврилюк, Єва Гуттерер та Каталін Поллоі – Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2019. – 540 с.

ISBN 978-617-7692-33-0

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Виклики XXI століття у сфері середньої та вищої освіти Східної та Центральної Європи в процесі реформування освіти», яка відбулася 28–29 березня 2019 року в м. Берегове. Організатор конференції – кафедра педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ.

УДК: 061.3(477.87)
К– 93

Наукове видання

ВИКЛИКИ XXI СТОЛІТТЯ У СФЕРІ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ СХІДНОЇ ТА ЦЕНТРАЛЬНОЇ ЄВРОПИ В ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Міжнародна науково-практична конференція
Берегове, 28–29 березня 2019 року

Збірник наукових робіт

2019 р.

Редактори:
Емьовке Бергхауер-Олас, Ілона Гаврилюк,
Єва Гуттерер та Каталін Поллоі

Коректура:
Ільдіко Гріца-Варцаба, Маріанна Леврінц, Олександр Кордонець
Верстка:
Вікторія Товтін, Олександр Добош
Обкладинка:
Олександр Добош
На обкладинці: студенти спеціальностей «початкова освіта» та «дошкільне виховання» кафедри педагогії та психології. Фото зроблені Євою Чопак та Маргаритою Ешпан на кафедральних заходах.
Відповідальні за випуск:
Ільдіко Орос, *Олександр Добош*

Видавництво та поліграфічні послуги: ТОВ «РІК-У»
88000, м. Ужгород, вул. Гагаріна, 36, e-mail: print@rik.com.ua
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК 5040 від 21 січня 2016 року

Підписано до друку 11.03.2019
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 43,5. Формат 70х100/16.
Замовл. №637. Тираж 300.