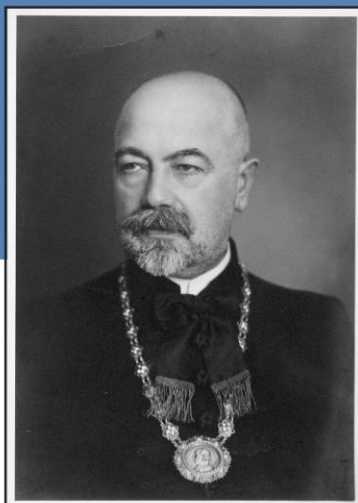


I. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia. Oktatás egy változó világban

1st Imre Sándor International Conference on Pedagogy. Education in a Changing World



Szerkesztők: Tóth Péter; Hegyesi Dóra

Kiadó: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
Műszaki Pedagógia Tanszék



M Ű E G Y E T E M 1 7 8 2



A MAGYAR
TUDOMÁNY
ÜNNEPE

TUDOMÁNY: VÁLASZOK A GLOBÁLIS KIHÍVÁSOKRA



UNKP Új Nemzeti
Kiválóság Program



M Ű E G Y E T E M 1 7 8 2

I. IMRE SÁNDOR NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA - OKTATÁS EGY VÁLTOZÓ VILÁGBAN
1ST IMRE SÁNDOR INTERNATIONAL CONFERENCE ON PEDAGOGY - EDUCATION IN A CHANGING WORLD

BME, BUDAPEST, 2023. NOVEMBER 9-10.

ISBN 978-963-421-945-3

SZERKESZTŐK / EDITORS:

TÓTH PÉTER
HEGYESI DÓRA

SZAKMAI LEKTOROK / REVIEWERS:

BENEDEK ANDRÁS
BERZSENYI EMESE
BÜKKI ESZTER
CSEHI ÁGOTA
HORVÁTH KINGA
KÁLMÁN ANIKÓ
KANCZNÉ NAGY KATALIN
KATTEIN-PORNÓI RITA
MANOJLOVIC HELÉNA
NAGY ALEXANDRA
SAULE ANAFINOVA
SZANDI-VARGA PÉTER
SZARKA KATALIN
TÓTH PÉTER
VAJDA BARNABÁS

BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS GAZDASÁGTUDOMÁNYI EGYETEM

GAZDASÁG- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR

MŰSZAKI PEDAGÓGIA TANSZÉK

2024

Tartalomjegyzék

ISSUES AND INNOVATION IN EDUCATION	5
HEGYESI DÓRA - THE EFFECT OF WEB MAPS ON SPATIAL COGNITION	6
MIRANDA HESTI; MARKOS VALERIA - THE ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF EDUCATION IN ALOR'S ISLAND, INDONESIA: SOCIALISM PERSPECTIVE	10
ERDENEZUL UITUMEN; KLÁRA TARKÓ - HEALTH EDUCATION CURRICULUM IN SECONDARY EDUCATION OF MONGOLIA	15
PENG DIYA; FEJES JÓZSEF BALÁZS; VÍGH TIBOR - THE ROLE OF STUDENT WORKSHOPS IN CREATING INSTRUMENTS FOR STUDENTS – THE EXAMPLE OF THE TEACHERS' FEEDBACK PRACTICE QUESTIONNAIRE	21
MUSSINA ZHANAR - SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE ETHNIC IDENTITY OF YOUTH OF KAZAKHSTAN.....	25
ADITYA DAVID SULISTIAWAN; HERCZEGH JUDIT - WHY ARE ONLY STUDENTS BANNED? A CRITICAL VIEW OF SMARTPHONE BANS IN SCHOOLS	31
AMALINA. N. RUSLI - ISSUES AND CHALLENGES FACED BY MALAYSIAN MONTESSORI SCHOOL TEACHERS IN TEACHING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS CHILDREN	37
HAMARSHA MANAL; KOPP ERIKA - EDUTECH REVOLUTION: THE DYNAMIC ROLE OF ICT IN SHAPING LEARNING ENVIRONMENTS.....	44
PEDAGÓGUSKÉPZÉS	54
HARANGUS KATALIN; HORVÁTH ZSÓFIA-IRÉN; SZENTES ERZSÉBET - TANÁRKÉPZŐS HALLGATÓK FELKÉSZÍTÉSÉNEK VIZSGÁLATA A DIGITÁLIS VILÁG KIHÍVÁSAIRA	55
SÝKORA HERNÁDY KATALIN - A TANÁRI INTERAKCIÓ MÉRÉSE SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN.....	59
SZÁNTÓ ZSUSZANNA - A PEDAGÓGUSKÉPESSÉG KUTATÁSA - A KEZDŐ ÓVODAPEDAGÓGUSOK NEHÉZSÉGEI	64
TÓTH PÉTER; HORVÁTH KINGA - KISEBBSÉGI HALLGATÓK PEDAGÓGIAI SZAKOK VÁLASZTÁSÁNAK MOTÍVUMAI.....	72
TANTÁRGYPEDAGÓGIA	82
SERES ZOLTÁN - AZ ÁLLAMPOLGÁRI ISMERETEK TANTÁRGY KAPCSOLATA A FÖLDRAJZ ÉS A TÖRTÉNELEM TANTÁRGGYAL A TÁRSADALMI ÉS A GAZDASÁGI FOLYAMATOK TANULÁSA SORÁN.....	83
JESZENSZKI KORNÉLIA - ÉRDEMES JÁTÉKOSAN TANULNI A TÖRTÉNELMET?	90
IZSÁK ANDREA - A MEMÓRIAPALOTA MÓDSZERE AZ INFORMATIKA HATÉKONY OKTATÁSÁBAN	96
MARI KITTI; GALAMBOSI RÉKA - A 9. ÉVFOLYAMOS TANULÓK ÉGHAJLATVÁLTOZÁSSAL KAPCSOLATOS FÖLDRAJZI KÉPZETEI.....	100
HUD'ÁR ZOLTÁN - ELLENTMONDÁSOS (KONTROVERZÍV) FORRÁSOK VIZSGÁLATA AZ ÁLTALÁNOS TÖRTÉNELEM TANKÖNYVEKBEN	109
KOMPETENCIAFEJLESZTÉS	116
VINCZE KATA DÓRA - EGÉSZSÉGÜGYI OKTATÁS INNOVÁCIÓJA A MAI MAGYARORSZÁGON	117
MADARÁSZ RÓBERT; TÓTH PÉTER - 10-17 ÉVES GYERMEKEK INDUKTÍV GONDOLKODÁSÁNAK VIZSGÁLATA – KUTATÁS KÖZBEN.....	122
BENEDEK ANDRÁS; HORVÁTH Cz. JÁNOS - NYITOTT TANANYAGFEJLESZTÉS - NYITOTT TUDOMÁNY (OPEN SCIENCE), AVAGY EGY SZAKKÉPZÉSI PROJEKT EREDMÉNYEINEK HASZNOSÍTÁSA NAPJAINKBAN	129
RIBNÍ FRANTIŠEK - AZ INFORMATIKUSOK SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁINAK SAJÁTOSÁGAI - INFORMATIKUSOK ÉS PEDAGÓGUSOK SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁINAK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE	135
GULYÁS ERZSÉBET - VIZUÁLIS ÉS VERBÁLIS GONDOLKODÁS KAPCSOLATÁT VIZSGÁLÓ TESZT MAGYAR VÁLTOZATA	141
AZ ISKOLA ÉS TÁGABB KÖRNYEZETE	148
KISS BEÁTA - ISKOLÁK SZÁMÁRA KÉSZÜLT MŰSOROK A SZLOVÁK RÁDIÓ MAGYAR ADÁSÁBAN	149
VASS-CsÁKI TÍMEA ANDREA - TRANZGENERÁCIÓS ÖRÖKSÉGÜNK JELENE ÉS JÖVŐJE.....	154
SZABÓ SÁNDOR; SZABÓ IZABELLA ANNA - TEHETSÉGGONDOZÁS MESTERFOKON – A HOLLAND SPORTMODELL A LEGJOBB EURÓPÁBAN ...	158
BERZSENYI EMESE; HEGYESI DÓRA - A JÓLLÉT ÉS A NORMALITÁS VÁLTOZÁSAI, AVAGY A KÖZÉPKOR KLÍMAPERIÓDUSAI MINT AZ ALKALMAZKODÁS ISKOLÁJA	164
HALÁSZ PÉTER TAMÁS - AZ ÁRNYÉKOKTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE	173
KOCSIS ZSÓFIA; STRÉDL TERÉZIA; NAGY MELINDA - ATTITŰD-VIZSGÁLAT AZ ISKOLAI INKLŰZIÓ KAPCSÁN EGY SZLOVÁKIAI TELEPÜLÉSEN	183
SZERZŐK ELÉRHETŐSÉGE	189

Issues and Innovation in Education

The Effect of Web Maps on Spatial Cognition

Hegyesi Dóra¹

¹Doctoral School of Geosciences, ELTE Eötvös Loránd University Budapest, Hungary.

ABSTRACT

During the past few decades, map usage has changed, due to the digitalizing of the world. Less and less people use paper-based maps, since smart devices make digital interactive maps easily accessible for everyone. However, these digital map applications require different cognitive processes during navigation than their analogue counterparts. The GPS orients the user without requiring the observation of the environment and the abstract understanding of one's relative location. Moreover, web maps simplify the navigation process into a geometry task, due to their minimalistic design, since these map surfaces do not show the landmarks our brain organically looks for during the navigation process. This also hinders a route's inclusion in one's cognitive map, which might become a problem in the future, since contemporary research on the development of web cartography highly relies on the cognitive map of the user and the exploration of such in new interactive designs.

KEYWORDS

spatial thinking, navigation, orientation, web map, map application, mental rotation

INTRODUCTION

In the past 150 years the significance of navigation and spatial orientation has greatly increased compared to previous eras. While previously a high level of navigation skills and knowledge in navigational coordinate systems was only essential for travellers, mainly sailors, nowadays this skill set has to be adequately developed in everyone. With the advancement of transportation technology travelling is an option for larger crowds, which made the rapid improvement of navigational support technology necessary. Moreover, the connection of mobile phone optimised web map applications with other datasets (e.g. opening hours of businesses or bus schedules) made map applications a tool of convenience, thus making cartographical information reach more people than ever before.

HYPOTHESIS AND RESEARCH QUESTIONS

Navigational applications (e.g. Waze, Apple Maps, Google Maps) are available on all smart devices, and many people use them on a daily basis. Nevertheless, the effective usage of these applications is often problematic in everyday life, and even geographers, who have experience in map-based navigation, find difficulty in following a route towards a destination with such assistance. The hypothesis of this paper is that using analogue (paper-based) maps require a completely different cognitive process than using a web map for assisted navigation, and there is an ongoing change of generations between digital immigrants and digital natives, thus the contrast of this phenomenon has become more visible recently. With a generation of users solely socialized on web maps, navigational habits and thinking might change gravely in the near future. In the subsequent review, based on the aforementioned hypothesis, the answer for the following research questions is sought:

- What are the main differences in cognitive processes during the usage of a paper-based map and a web map application?
- How these differences in cognitive processes can be a ground for improvement in the future of web map development and design?

LITERATURE REVIEW

COGNITIVE PROCESSES DURING NAVIGATION

The condition of proper spatial orientation and navigation is spatial memory. This is a form of short-term working memory, which contains data while it is being used. This requires however, that one's brain finds orientational points or recognises certain terrains (Epstein & Vass, 2014). Experiments conducted on rats proved that navigation, similarly to the memorisation of numbers, has its constraints: 7-8 orientational points (landmarks) or crossroads are the limit of one's memory capacity which still leads to the successful memorisation of a route (Olton, 1977).

Nonetheless, it was proven, also through rat experiments, that these landmarks can lead to multiple dynamic map versions of the same terrain in one's brain (Epstein et al., 2017). However, the suitable level of a terrain's awareness for successful navigation can only develop if the distinct landmarks appear on the map with proper accuracy and detail (Ferguson & Hegarty, 1994). Based on these arguments it can be assumed that the contemporary minimalistic map designs - matching the style demands of the 21st century - hinder orientation and navigation, because they do not label the distinguished landmarks one's brain organically looks for (Figure 1). As a result, there is no other support system remaining for navigation than the geometry of the streets: how many blocks to walk and which direction to turn towards. Thereby it is neither necessary nor possible to think through the spatial process during navigation, it is enough to memorise a sequence of geometric decisions to complete the route towards a destination. Moreover, many people follow the

audio instructions of a map application, rather than looking at the map itself, which excludes the visual element from navigation.

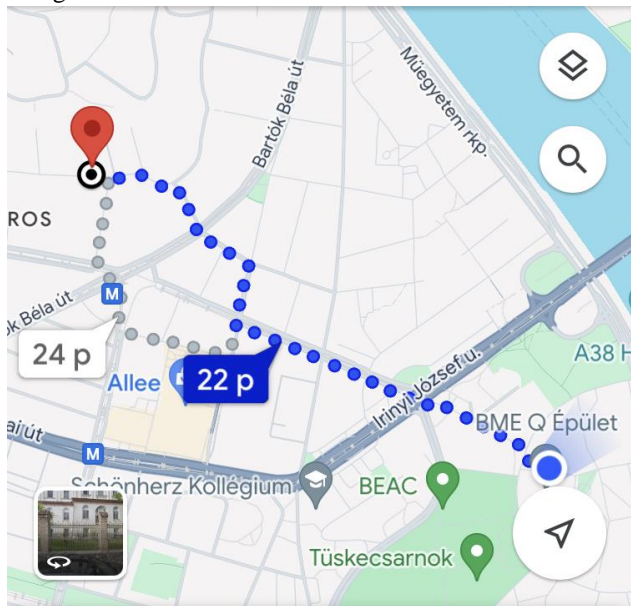


Figure 1 - Google Maps' navigational design– screenshot.

Naturally, those map applications, which include contour lines or colouring to label landforms and terrain are not included in the following, even though navigation within a settlement can still be just as problematic with those, due to the artificially flattened terrain and abundance of featured information on a settlement's map. Moreover, often even analogue map designs highlight settlement borders instead of orientational points, hindering navigation in a given area (Figure 2).



Figure 2 – A settlement's map features on a paper-based map. Source: The Tourist Map of Duna-Ipoly National Park (2016), p. 105.

A significant advantage of popular map applications is the option of changing the perspective. While certain people find it easier to navigate and orient themselves if they locate landmarks and terrain features related to themselves (egocentrically), others find the route best if they compare the position of different landmarks to each other (allocentrically) (Ekstrom & Isham, 2017). Allocentric spatial thinking is usually properly developed by the age of 15, but its level and efficacy highly depend on how much and in what way that person had interacted with maps beforehand (e.g. only saw them as an illustration, or used them for solving spatial problems) (Lakotár, 2004). During navigation map applications allow the user to switch between the allocentric (plan view) and egocentric (observer) perspectives. This is not only useful, because there are substantial individual differences between each person's navigational habits and skills, but also because on an unknown terrain it is easier to navigate through an egocentric perspective (Török et al., 2018), and for the average person an allocentric mental image of a terrain becomes comprehensible through the acquisition and interpretation of that landscape (Zhou & Mou, 2019).

COGNITIVE MAPS AS A BASIS FOR NAVIGATION

One's concept of known spaces and their system is called a cognitive map, which forms in the long-term memory. This usually includes specific places, the roads leading to these, and the relative distance of these places (Golledge, 2002). This is more like a scheme for navigation, a visual system of the places known by a person (Török, 1988). As a consequence, despite having multiple digital and analogue options for navigation support, most people prefer to navigate based on their cognitive maps when travelling through a known terrain (Golledge, 2002). The nodes of the cognitive map and one's preferences influence both route planning and a person's movement on a certain landscape (Golledge & Gärling, 2004). Every cognitive map contains so called "anchor points", which have outstanding importance. These can be generally prominent places (e.g. the main square of a town), or personally prominent (e.g. one's home or workplace) (Couclelis et al., 1987), but they highly depend on the interests of a person (Lakotár, 2004). Cognitive maps do not only include routes, but certain personal preferences regarding travelling can be observed as well: what type of intersections are avoided, whether the aesthetics or the speed limit of the chosen road matters, or how busy is a preferred road. (Golledge & Gärling, 2004).

Furthermore, one's cognitive map is not oriented towards North, but is always positioned towards the direction of travel, and the route to be covered is always more detailed than the route that has already been left behind (Sholl, 1987), similarly to the egocentric navigational mode on the formerly mentioned platforms. It might seem like an advantage, that map applications can now show which direction the user is facing, with the use of a geomagnetic field sensor in the mobile phone, and geo-data (Figure 3).

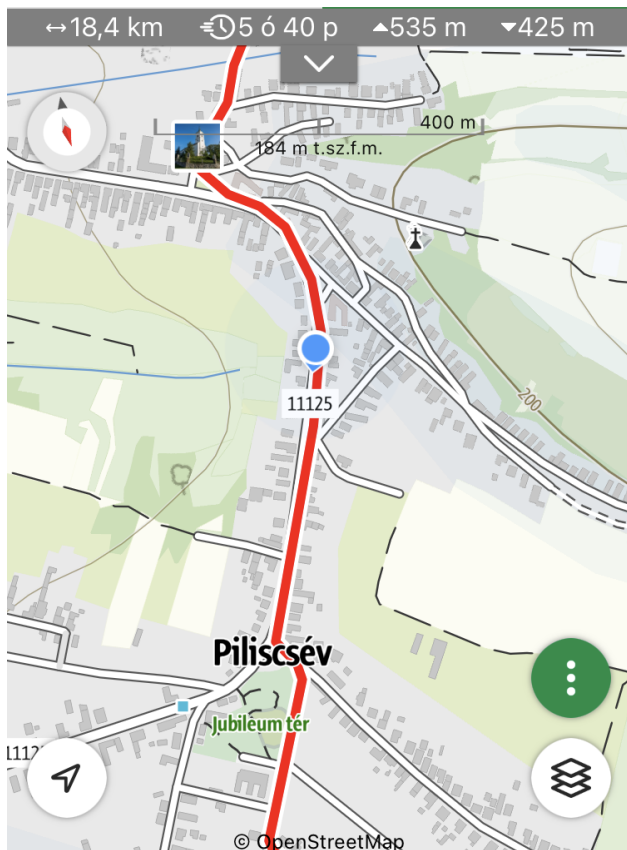


Figure 3 - The arrow showing the user's orientation in Természetjáró application – screenshot.

This however puts map usage onto a different scale than it used to be. According to Montello's (1993) system small scale spatial thinking happens, when all necessary anchor points or landmarks can be seen without the change of location – e.g. when the destination is relatively close and the elements of the route are visible from the starting point. Big scale spaces are the ones, which can be met in detail with a change of location (e.g. movement through a terrain which is covered by trees, thus cannot be seen in detail from a distance), or with abstract thinking (e.g. understanding the topography of a continent). Since map applications usually show the terrain which is also visible during navigation, they count as small scale according to the previously mentioned system. This way abstraction is unnecessary, which makes the cognitive process one step shorter. This could be a problem, since abstraction is a cognitive action, which also uses the spatial memory, helping a terrain or route to be included in the cognitive map.

POSSIBLE DEVELOPMENTS IN MAP-BASED NAVIGATION

Presently web map applications calculate the shortest route between two locations through the Dijkstra Algorithm, which provides the best possible route based on physical distances (Whenzeng et al., 2019). In the future however, other aspects of route planning can be more valuable, than speed (Wu-Chih et al., 2020), e.g. personal preferences on road hierarchy or aesthetics. McCall and Dunn (2012) introduced in their study, that the cognitive map of residents of a certain location can prove to be valuable when developing a map application, since these contain information that cannot be collected during a merely physical evaluation of a terrain. This could be an especially advantageous method since the mental maps (the drawn version of one's cognitive map of a space) of space experts (e.g. architects) and space laics were equally

detailed and coherent (Düll et al, 2018). This way personalised route planning would be an option in the future, based on individual preferences. There have been many examples of using cognitive maps in urban and rural development in the form of Participatory Geographic Information Systems (PGIS) and Public Participatory Geographic Information Systems (PPGIS) (Norris, 2017). The essence of these methods is, that the residents of an area are included in decisions, and their preferences in spatial functions and needs are considered during decision making (Mukherjee 2015). An example of this, when it was polled in Australia which functions of a park are used by the locals, and where, and the council's development plan was created based on this data (Brown et al., 2014).

CONCLUSION

To conclude, it can be seen that the navigational usage of map applications requires distinctively different cognitive processes than navigation with the help of analogue maps. Due to their interactive features map application do not require the user to think through the whole navigational process, because the instructions given are geometric rather than orientational, and often the spatial information is left out. Furthermore, the user's orientation is done by the device making abstract thinking unnecessary, than map displays small scale space, and the map does not show the anchor points or landmarks, thus hindering the expansion or development of one's cognitive map. This might be a great problem, since contemporary cartographical research shows, that both map applications and the development of our living environment will rely gravely on cognitive maps in the future. According to recent developments the cognitive map of the user can easily become a data source, but also a ground for participatory development projects. This field of cognitive geography requires more attention in the future, since Z and alpha generations rely almost solely on web maps, which results in a slow but ongoing change in general map usage.

TABLES AND FIGURES

Figure 1 - Google Maps' navigational design– screenshot.

Figure 2 – A settlement's map features on a paper-based map. Source: *The Tourist Map of Duna-Ipoly National Park (2016)*, p. 105.

Figure 3 - The arrow showing the user's orientation in Természetjáró application – screenshot.

REFERENCES

- Berki, Z., Kovács, A. Gy. (2016). Pilis Visegrádi-hegység Turistakalauz. 105. Cartographia Kiadó. Budapest.
- Brown, G., Schebella, M. F., & Weber, D. (2014). Using participatory GIS to measure physical activity and urban park benefits. *Landscape and Urban Planning*, 121, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2013.09.006>
- Couclelis, H., Gollidge R. G., Gale, N., & Tobler, W. (1987) Exploring the anchor-point hypothesis of spatial cognition. *Journal of Environmental Psychology*, 7, 99-122.
- Düll, A., Somogyi, K., Hülber, A., Brózik, P., & Szabó, J. (2018). A szociofizikai önállóság Első Színtere: építészhallgatók és Térlaikus Egyetemi Hallgatók Mentális Térképábrázolásainak összehasonlítása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(1), 83–110. <https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.1.6>
- Ekstrom, A. D., & Isham, E. A. (2017). Human spatial navigation: Representations across dimensions and Scales. *Current Opinion in*

Epstein, R. A., Patai, E. Z., Julian, J. B., & Spiers, H. J. (2017). The cognitive map in humans: Spatial navigation and beyond. *Nature Neuroscience*, 20(11), 1504–1513. <https://doi.org/10.1038/nn.4656>

Epstein, R. A., & Vass, L. K. (2014). Neural Systems for landmark-based wayfinding in humans. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1635), 20120533. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0533>

Ferguson, E. L., & Hegarty, M. (1994). Properties of cognitive maps constructed from texts. *Memory & Cognition*, 22(4), 455–473. <https://doi.org/10.3758/bf03200870>

Golledge, R. G. (2002). Cognitive Maps. In *Encyclopedia of Social Measurement* (K. Kempf-Leonard Ed.), Submitted. Academic Press Inc., San Diego, CA

Golledge, R. G., & Gärling, T. (2004). Cognitive maps and Urban Travel. *Handbook of Transport Geography and Spatial Systems*, 501–512. <https://doi.org/10.1108/9781615832538-028>

Lakotár, K. (2004). Bennünk „élő” szomszédaink: Kognitív térképek tartalmi elemei a szomszéd országokról. *Iskolakultúra*, 11(4), 109–116.

McCall, M. K., & Dunn, C. E. (2012). Geo-information tools for participatory spatial planning: Fulfilling the criteria for ‘good’ governance? *Geoforum*, 43(1), 81–94. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2011.07.007>

Montello, D. R. (1993). Scale and multiple psychologies of space. In A. U. Frank, & I. Campari (Eds.), *Spatial information theory: A theoretical basis for GIS*, (pp. 312–321). Berlin: Springer.

Mukherjee, F. (2015). Public participatory GIS. *Geography Compass*, 9(7), 384–394. <https://doi.org/10.1111/gec3.12223>

Norris, T. B. (2017). Public participation GIS, participatory GIS, and participatory mapping. *Geography*. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199874002-0160>

Olton, D. S. (1977). Spatial memory. *Scientific American*, 236(6), 82–98. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0677-82>

Sholl, M. J. (1987). Cognitive maps as orienting schemata. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13(4), 615–628. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.13.4.615>

Török, Zs. Gy. (1988). Térkép a fejünkben. *Élet és tudomány*. 43 (10). 310-311.

Török, Zs. Gy., Tölgyesi, B., & Kiss, V. (2018). The Virtual Tourist: Cognitive Strategies and differences in navigation and map use while exploring an Imaginary City. *The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, XLII-4, 631–637. <https://doi.org/10.5194/isprs-archives-xlii-4-631-2018>

Zhou, R., & Mou, W. (2019). The effects of cue placement on the relative dominance of boundaries and landmark arrays in goal localization. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 72(11), 2614–2631. <https://doi.org/10.1177/1747021819855354>

Wenzheng, L., Junjun, L., & Shunli, Y. (2019). An improved Dijkstra’s algorithm for shortest path planning on 2D grid maps. *2019 IEEE 9th International Conference on Electronics Information and Emergency Communication (ICEIEC)*. <https://doi.org/10.1109/iceiec.2019.8784487>

Wu-Chih Hu, Hsin-Te Wu, Hsin-Hung Cho, Fan-Hsun Tseng, "Optimal Route Planning System for Logistics Vehicles Based on Artificial Intelligence," *Journal of Internet Technology*, vol. 21, no. 3, pp. 757-764, May. 2020.

The Analysis of Development of Education in Alor's Island, Indonesia: Socialism Perspective

Miranda, Hesti¹; Markos, Valeria¹.

¹Doctoral School of Human Science, Doctoral Program on Educational Science, University of Debrecen, Hungary.

ABSTRACT

Since Indonesia is a big country with a large population and regions, there are disparities among each region, including Alor Island in southeastern Indonesia. Alor Island is included in the regions of Terdepan, Terpencil, dan Tertinggal (frontier, outermost, and underdeveloped); it is abbreviated as 3T. This paper examined the development of Alor Island's education in Indonesia. It addressed the issue of Alor island education, the education program, development, and how socialists view Alor island education. The paper focused more on a literature review from previous research and a qualitative descriptive analysis of secondary data. This method allowed researchers to understand how education develops on Alor Island. This study highlights how the education program could help the education developments in Alor Island from the perspective of socialists. It might help the reader understand the Alor Island education situation and policymakers choose the proper program to improve the education system in that area.

KEYWORDS

Alor Island, Education system, Indonesia, socialism perspective, 3T

INTRODUCTION

Education was one of the ways to develop a country. Through education, a country could have human resources and increase the entire sector economically. Indonesia was a big country with a vast population and area. In some respects, it had a significant impact on Indonesian development. Indonesia has many areas that could be used for tourism and infrastructure. Negatively, some areas of Indonesia needed help to afford a good education. One of the areas that felt the impact of the situation was Alor Island. Alor Island was categorized as a frontier, outermost, and underdeveloped area, abbreviated as 3T areas. It is located explicitly in Nusa Tenggara, Timur. Alor Island education had become one of the areas of attention from the government to develop education quality in those areas. However, education could not stand alone in that aspect. This case raised the question: Why do rural areas matter to research? Moreover, why do we need a socialist point of view to supervise the program that addresses developing the education sector in rural areas?

In response to the first query, Vanbuel (2022) reported some issues with staff, teachers, and digitalization in rural schools. In detail, he mentioned that rural schools frequently encounter challenges related to staffing, characterized by a notable rate of teacher turnover and an accumulation of responsibilities among personnel. In terms of information and communication technology (abbreviated as ICT) within their geographic context, rural areas also faced some problems. Secondly, to improve education in rural areas, some government or private programs attempted to improve education in rural areas, such as Alor's Island. The research is needed to address this issue, show the institution's effort to improve Alor's education and make the world aware of the existence of Alor Island. This is the reason why this paper is interesting to conduct.

This paper examines the development of Alor Island's education in Indonesia. It addressed the issue of Alor Island education, the education program, development, and how

socialists viewed Alor Island education. The paper focused more on a qualitative descriptive analysis of secondary data. The secondary data were from online news, previous research, and books. Next, data were collected based on the topic-related research about Alor Island, the program, and the socialist perspective. After that, the interpretation is presented descriptively. This study highlighted how the education program could help the educational development on Alor Island from the perspective of socialists. The research question of this study is: How does the socialist view of education programs improve Alor's education?

LITERATURE REVIEW

Education was one of the ways to develop a country. Through education, a country could have human resources and increase the entire sector economically. Indonesia was a big country with a vast population and area. In some respects, it had a significant impact on Indonesian development. Indonesia has many areas that could be used for tourism and infrastructure. Negatively, some areas of Indonesia needed help to afford a good education. One of the areas that felt the impact of the situation was Alor Island. Alor Island was categorized as a frontier, outermost, and underdeveloped area, abbreviated as 3T areas. It is located explicitly in Nusa Tenggara, Timur. Alor Island education had become one of the areas of attention from the government to develop education quality in those areas. However, education could not stand alone in that aspect. This case raised the question: Why do rural areas matter to research? Moreover, why do we need a socialist point of view to supervise the program that addresses developing the education sector in rural areas?

In response to the first query, Vanbuel (2022) reported some issues with staff, teachers, and digitalization in rural schools. In detail, he mentioned that rural schools frequently encounter challenges related to staffing, characterized by a notable rate of teacher turnover and an accumulation of responsibilities among personnel. In terms of information and communication technology (abbreviated as ICT) within their geographic context, rural areas also

faced some problems. Secondly, to improve education in rural areas, some government or private programs attempted to improve education in rural areas, such as Alor's Island. The research is needed to address this issue, show the institution's effort to improve Alor's education and make the world aware of the existence of Alor Island. This is the reason why this paper is interesting to conduct.

This paper examines the development of Alor Island's education in Indonesia. It addressed the issue of Alor Island education, the education program, development, and how socialists viewed Alor Island education. The paper focused more on a qualitative descriptive analysis of secondary data. The secondary data were from online news, previous research, and books. Next, data were collected based on the topic-related research about Alor Island, the program, and the socialist perspective. After that, the interpretation is presented descriptively. This study highlighted how the education program could help the educational development on Alor Island from the perspective of socialists. The research question of this study is:



Figure 1 - Alor Island's location (source: Google Maps)

Regarding the Alor language, the Alor language consists of three dialects: first, the Nlauta dialect spoken in Mauta Village, Pantar District, Alor Regency; second, the Tubbe dialect spoken in Tude Village, Pantar District, Alor Regency; and third, the Lamma dialect spoken in Kalondama Village, Pantar District, Alor Regency (Ministry of Education and Culture, n.d.). The majority of the population in Alor Regency, comprising more than 80 percent, is engaged in agricultural activities. A smaller proportion, approximately 6.38 percent, are employed in government positions. A further 3.84 percent of the population was involved in fishing, while the remaining 2.5 percent were occupied as contractors, traders, or merchants. Maize cultivation involved manual planting and harvesting techniques employed by farmers in swidden areas. In addition, the Alor community cultivated rice, beans, millet, and cassava. The category of domestic animals encompasses species such as pigs, goats, and chickens (Adams & Beierle, 2002). Despite these agricultural activities, the poverty percentage in Alor was around 20–25 percent in 2022 (Badan pusat statistik, 2023). In addition, the unemployment rate fell from 3.11 percent in 2020 to 2.27 percent in 2022. This number was not high compared to the Kupang regions, whose highest percentage was 8.55 percent, and the lowest was central Sumba, with a percentage of 1.21 percent (Badan Pusat statistik, n.d.). From these statistical data, Alor was not only in underdeveloped regions; other regions had more problems with unemployment rates. From 2020 to 2022, the number of employees also decreased, so the employment rate percentage increased.

How does the socialist view of education programs improve Alor's education?

ALOR ISLAND'S PROFILE

Alor Island is located in the Alor district of Nusa Tenggara Timur. Alor Island was famous for its tourism, for example, shark diving. Alor Island had traditional houses called Lopo, or traditional houses, which were found in the East Nusa Tenggara area. The Alor Island tribe consisted of indigenous people who inhabited the Pura, Pantara, and Alor Islands in the Alor Regency, East Nusa Tenggara. Generally, the areas inhabited by the Alor tribe are mountainous and hilly. For this reason, the Alor tribe is known to have a livelihood as field farmers. Some people in Alor embrace Christianity, Catholicism, and Islam, and some adhere to ancient beliefs (Subroto, 2022). In terms of population, there were around 106 962 males and 109 667 females in 2022 (Badan pusat statistik, n.d.). Alor Island consisted of seventeen districts. Its area was around 2.864,64 km² (Dinas komunikasi dan informatika kabupaten alor, 2016). The illustration of Alor Island is in Figure 1.

According to the Ministry of Education (2023), there were 461 schools in East Nusa Tenggara province, which were categorized based on the level of education, such as elementary, junior high, senior high, and vocational schools.

	Elementary	Junior high school	Senior high school	Vocational School
Public	200	109	34	13
Private	87	11	6	1
Total	287	120	40	14

Table 1 - Data of Schools in East Nusa Tenggara Province (source: The Ministry of Education, Culture, Research, and Technology, 2023)

As seen in Table 1, the number of schools on this island revealed approximately 287 elementary schools, 120 junior high schools, approximately 40 senior high schools, and 14 vocational schools. Despite the number of schools on the island being quite large, education on the island still needs to improve. Based on the data from the Ministry of Education (n.d.), there were around thirty universities in East Nusa Tenggara. On Alor Island, there was one university called Tribuana Kalabahi University and STKIP Muhammadiyah Kalabahi. The universities are illustrated in Figure 2.

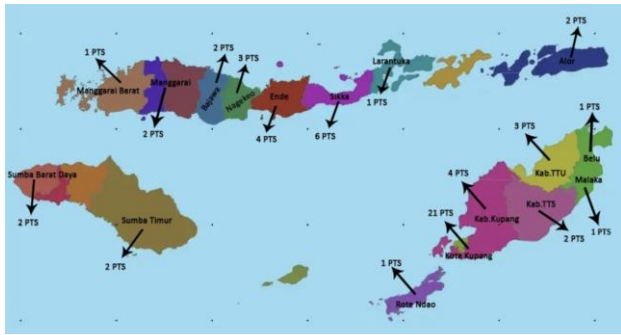


Figure 2 - Universities in East Nusa Tenggara (Adopted from Ministry of Education)

In Figure 2, Alor Island is represented by a dark blue colour. The arrow showed 2 PTS. PTS was an abbreviation for a private university. It meant that on Alor Island, there were only two private universities. There was no public university on that island. We could also figure out that the big island would have a more significant number of universities compared to the small island. There was an island as well that did not have a university.

According to Sariguna and Kennedy (2022), the province of East Nusa Tenggara (NTT) was renowned for its elevated educational standards and relatively smaller population than other regions within Indonesia. Educational programs necessitate enhancement across all districts, particularly in border communities that were occasionally neglected. In addition, the President of Indonesia issued Decree No. 63 for 2020, which determined the underdeveloped regions from 2020 to 2024. It stated that underdeveloped regions had criteria based on the economics of society, human resources, facilities, budget, accessibility, and character of the region. In that decree, it mentioned that for East Nusa Tenggara regions, undeclared regions were Lombok Utara, Sumba Barat, Kupang, Timor, Belur, Alor, Lembata, Rota do, Central Sumba, Southwest Sumba, East Manggarai, Sabu Raijua, and Malaka.

Therefore, many programs addressed these areas. The programs not only come from the government but also from private institutions. Whatever the programs, they aimed to improve the education sector on Alor Land. The programs from the government were Terdepan Terluar, Dan Tertinggal (disadvantaged, outermost, and frontier), or 3T. According to the secondary data that could be found, there was only one program that existed to improve education in 3T regions. They are Sarjana Mendidik di daerah Terdepan, Terluar, and Tertinggal (Graduates Education in the Disadvantaged, Outermost, and Frontier Regions), or SM-3T. Sarjana Mendidik di daerah Terdepan, Terluar, dan Tertinggal (SM-3T)

The dedication above exemplified the present focus of the Indonesian government on prioritizing development in regions that were disadvantaged, outermost, and frontier (3T) in nature. The Ministry of Research, Technology, and Higher Education in Indonesia's SM-3T initiative was one illustration of such a program. The SM-3T program, an acronym for Sarjana Mendidik di Daerah Terdepan, Terluar, and Tertinggal (Graduates Educating in the Disadvantaged, Outermost, and Frontier Regions), was a one-year initiative designed to facilitate the deployment of teacher education graduates in rural regions of Indonesia. The primary objective of this program was to address the

scarcity of educators in the regions above (Febriana et al., 2018). SM-3T, launched in 2011, is a Bachelor of Education service program to accelerate educational development in the 3T areas for one year to prepare for professional educators who will continue with the Teacher Professional Education (PPG) program. In addition to preparing prospective professional educators before joining PPG, this program also aimed to help 3T areas overcome educational problems, especially the shortage of educators (Universitas Pendidikan Indonesia, 2015). There were some reasons why they wanted to be teachers in this program (Vica & Nugraheni, 2019). The educators participating in the SM-3T Program aspired to become proficient teachers and were motivated to contribute to educating children residing in rural areas. The organization demonstrated a solid commitment to providing educational opportunities for children in the 3T area by integrating information and communication technology (ICT) into their curriculum. Furthermore, there are several challenges that teachers in SM-3T encounter.

THE CHALLENGES OF THE SM-3T PROGRAM

The first was infrastructure. Rural Indonesian schools' teaching and learning processes predominantly occur inside substandard facilities. The restricted availability of facilities in most rural schools could be attributed to their relatively recent establishment. The 3T individual also mentioned that the absence of electrical power in their educational institution posed a challenge, impeding their ability to prepare instructional materials adequately. Students' distances from their homes to educational institutions were noticeably great, along with poor road conditions and a lack of adequate transportation options (Febriana et al., 2018). Several educators encountered challenges due to the restricted resources available in the 3T region. The individuals were anticipated to distribute the educational resources to the kids; moreover, the available facilities needed to be improved. Benedict encountered challenges in the realm of transportation, such as the necessity of utilizing a small boat to commute to their educational institution. Additionally, teachers needed more essential amenities at the school, such as a scarcity of reading materials, inadequate lavatory facilities, the absence of a laboratory, and a lack of media resources for instructional purposes. The absence of energy and technological resources hindered the facilitation of teaching and learning activities (Vica & Nugraheni, 2019).

The second was the source of learning. The school possessed a restricted range of resources, including insufficient resources for more available learning materials and adequate learning media. The lack of access to books as an educational resource for teachers and pupils results in a learning environment that prioritizes the role of teachers, wherein instruction is predominantly delivered through unidirectional communication (Febriana et al., 2018). Regarding education, most students opt to engage in employment within a specific industry rather than pursuing formal schooling. The parents needed to meet their children's educational needs, including necessary school supplies such as books and pens. The parents believed that to provide their children with an education, they must be able to navigate and endure challenges independently (Vica & Nugraheni, 2019). Another challenge was the language barrier. Students in rural Indonesian schools still needed help with using the Indonesian language.

In contrast, SM-3T teachers sent to rural Indonesian schools needed to be equipped with knowledge related to the languages in local areas (Febriana et al., 2018). The educators needed help in the realm of language. Most pupils employed the local language for their regular conversations and communications. The individuals needed a greater comprehension of the vocabulary used in Bahasa Indonesia (Vica & Nugraheni, 2019). For example, a teacher from Java who could speak Bahasa Indonesia and Javanese, if the teacher needed a basic understanding of Alor's language, could communicate better with the students from Alor. Difficulty comprehending material due to language would make the teaching and learning process run poorly.

Then, parents' mindset was also an issue. The parents of students attending rural schools did not value formal education for children. The lack of parental involvement in formal education led to diminished motivation in children to engage in diligent and effective studying. This difficulty was intrinsically linked to the perspective of parents who failed to recognize the significance of education (Febriana et al., 2018). In addition, the teacher needed to be adequate. The insufficiency of educators in rural Indonesian schools also posed a significant challenge for SM-3T teachers.

Furthermore, the inadequate welfare of teachers in rural Indonesian schools contributed to the scarcity of educators. Rural Indonesian schools' scarcity of public servant teachers was a contributing factor. The substandard welfare conditions experienced by instructors who hold honorary positions adversely affect the quality of their instructional practices within educational institutions. Teachers frequently arrived at school without fulfilling their professional responsibilities, while kids were just instructed to complete assignments and maintain the school premises' cleanliness (Febriana et al., 2018).

Even though teachers in the SM-3 T program faced many challenges, there was some evidence and proof that this program ran well in helping education in rural areas. For example, an experience from Roy Prismayudi was assigned as head of the junior high school in East Alor district, East Nusa Tenggara, in 2019. In the village, there was no electricity or internet. Roy used an oil lamp at night to help him prepare material for teaching. If he ran out of oil lamps, he would use candles. He needed to go around 117 kilometres to download educational reading materials on his cellular phone to access the internet. The reading and writing skills of his students needed to improve. The insufficient number of elementary school teachers was the leading cause. Besides him, there were only three teachers in the school. One teacher had to teach about three subjects, even though it was not their field. The total number of students was 34. The school was supposed to be enough to graduate from three elementary schools around that area; unfortunately, students cannot continue their education. There was no library in the school, so Roy proposed to the government.

However, the land he proposed needed a certificate, so the proposal was rejected. Next, he had the initiative to ask his friend to donate to build a library. People in that area also helped him collect the wood. The donation money is to buy nails, zinc, and cement. Students were taught how to hold a shovel and mix the cement every evening. The library was not only for the school but also for students from surrounding elementary schools who wanted to read. However, this library could only be used at noon because

there was no electricity (Ama, 2021). In the news, it explained that the program SM-3T benefited teachers in rural areas.

SOCIALISM PERSPECTIVE

The view of Alor's education development could be economic or political. First, from the point of view of economics, the concept of scientific socialism, as proposed by Marx (Huberman & May 1953, p.36). In the concept, it saw the absence of a distinct class of individuals or groups who possessed ownership over the means of production. In human beings' context, it could be argued that all individuals possess an inherent and equal worth (Horvat, 2020, p236). For example, in implementing socialism, rather than focusing on individual endeavours for personal gain, the emphasis will shift towards collaborative efforts to achieve communal advantages (Huberman & May, 1953, p. 42). According to Marx's view, everyone gained equal opportunities.

Hence, if we connected it to Alor's island education, it would still be far if we compared it to the economic point of view of equality in ownership. It was because there were still facilities that the students needed their facilities, such as libraries. Nonetheless, wages could also be overlooked. Personal income was comprised of wages and distributed profits. Personal income and undistributed profits could be regarded as labor income. The methodological approach employed to ascertain labor income involves the identification of total income and subsequent subtraction of non-labor revenue (Horvat, 2020, p. 265). Socialism enabled individuals to control their destinies through public ownership of the means of production and centralized planning, granting them mastery over economic forces (Huberman & May, 1953, p. 34).

Second, from a political perspective, Zucker (2000) viewed the concept of equality among individuals based on their labor contributions. Equality is based on their respective capacities. Furthermore, Scheffler's (2003) perspective on the luck-egalitarian is needed to appreciate the importance of equality. This moral value pertains to interpersonal relationships. The divergent values exhibited by individuals demonstrate that humans were inherently designed to prioritize the fundamental importance of equality, ensuring that all individuals possess equal status. Besides, Macfarlane (2018) perceived that a top-notch education is given to all children. Though the political perspective is egalitarian, the education situation on Alor Island could not state that everything, including the program, gives equal-quality education. We agreed that the program was one way to resolve the education problem.

Principally, we believed that, from an economic or political point of view, they agreed on education equality. We also assumed that education should be gained equally for children worldwide; it was not only about Alor Island. Education development should be facilitated to create better education.

CONCLUSION

In summary, this paper highlights the development of education on Alor's Island from the perspective of a socialist on Alor Island. East Nusa Tenggara has a low education standard. Therefore, there were programs such as SM-3T. From a socialist perspective, everyone had equal opportunities, so the program was launched to ensure everyone could attend similar quality education, even in

rural areas. The most important thing that should be remembered is that in socialism and education, individuals were dynamic. According to Marx, every human civilization exhibits a dynamic nature, characterized by a perpetual state of fluctuation and transformation (Huberman & May, 1953, p. 40). This study reminds us that, as an individual and actor who plays a crucial role in education development, the programs should be done professionally.

TABLES AND FIGURES

Figure 1 - Alor island location (source: Google Map)

Figure 2 - Universities in East Nusa Tenggara (Adopted from Ministry of Education)

Table 1 – Data of Schools in East Nusa Tenggara Province (source: The Ministry of Education, Culture, Research, and Technology, 2023)

REFERENCES

- Adams, K. M., & Beierle, J. (2002). Culture summary: Alorese. HRAF. <https://ehrafworldcultures.yale.edu/cultures/of05/summary>
- Ama, K. kewa. (2021, December 2). Kisah komang Roy, guru di daerah tapal batas negara. <https://www.kompas.id/baca/sosok/2021/12/02/kisah-komang-roy-guru-di-daerah-tapal-batas-negara>
- Badan pusat statistik. (n.d.). Jumlah penduduk menurut jenis kelamin (jiwa, 2020-2022). <https://ntt.bps.go.id/indicator/12/556/1/jumlah-penduduk-menurut-jenis-kelamin.html>
- Badan Pusat statistik. (n.d.). Tingkat pengangguran terbuka (TPT) menurut kabupaten/kota (persen) 2020-2022. <https://ntt.bps.go.id/indicator/6/522/1/tingkat-pengangguran-terbuka-tpt-menurut-kabupaten-kota.html>
- Badan pusat statistik. (2023). Tingkat kemiskinan kabupaten alor maret 2022. <https://alorkab.bps.go.id/pressrelease/2023/02/23/104/tingkat-kemiskinan-kabupaten-alor-maret-2022.html>
- Dinas komunikasi dan informatika kabupaten alor. (2016). Geografis. <https://alorkab.go.id/new/index.php/component/k2/itemlist/category/14-profil-daerah>
- Febriana, M., Joko, Dewi, N., & Anggri Muhtia, R. (2018). Teaching in rural Indonesian schools: Teachers' challenges. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 5(5), 11–20. <http://ijmmu.com>
- Google map. (n.d.). Alor island. [https://www.google.com/maps/place/Alor+Island/@-](https://www.google.com/maps/place/Alor+Island/@-8.2602031,122.4548413,9z/data=!4m6!3m5!1s0x2d0065a2da610e57:0x46c7487ba5abd6c0!8m2!3d-8.2754027!4d124.7298765!16zL20vMDI0bjgy?entry=ttu)
- 8.2602031,122.4548413,9z/data=!4m6!3m5!1s0x2d0065a2da610e57:0x46c7487ba5abd6c0!8m2!3d-8.2754027!4d124.7298765!16zL20vMDI0bjgy?entry=ttu
- Horvat, B. (2020). *The Political Economy of Socialism*. Routledge.
- Huberman, L., & May, S. H. (1953). The abc of socialism. *Monthly Review*.
- Macfarlane, K. (2018). Education, Sufficiency, and the Relational Egalitarian Ideal. *Journal of Applied Philosophy*, 35(4), 759–774. <https://doi.org/10.2307/26811388>
- Ministry of Education. (n.d.). Data perguruan tinggi. <https://lidiikti15.kemdikbud.go.id/data-perguruan-tinggi/>
- Ministry of Education and Culture. (n.d.). Bahasa Alor. <https://petabahasa.kemdikbud.go.id/infobahasa.php?idb=229#:~:text=Bahasa%20Alor%20terdiri%20atas%20tiga,%2C%20Kecamatan%20Pantar%2C%20Kabupaten%20Alor.>
- Sariguna, P., & Kennedy, J. (2022). Peningkatan Pemahaman Mengenai Masalah Pendidikan di Wilayah Perbatasan Provinsi Nusa Tenggara Timur. *AMMA :JurnalPengabdian Masyarakat*, 1(3), 122–127. <https://journal.mediapublikasi.id/index.php/amma>
- Scheffler, S. (2003). What Is Egalitarianism? *Philosophy & Public Affairs*, 31(1), 5–39. <https://www.jstor.org/stable/3558033>
- Subroto, L. H. (2022, November 23). Mengenal Pulau Alor: Letak, kondisi geografis dan wisata. <https://denpasar.kompas.com/read/2022/11/23/200017778/mengenal-pulau-alor-letak-kondisi-geografis-suku-dan-wisata?page=all>
- The Ministry of Education, C. R. and T. (2023). Data sekolah. <https://dapo.kemdikbud.go.id/sp/1/240000>
- Universitas Pendidikan Indonesia. (2015). SM3T memberikan dampak positif bagi pendidikan di indonesia. <https://berita.upi.edu/sm3t-memberikan-dampak-positif-bagi-pendidikan-di-indonesia/>
- Vanbuel, M. (2022). Deliverable 2.1 Addressing Challenges and Elevating Opportunities in Rural Education. https://www.learningfromtheextremes.eu/files/Dissemination_Files/LfE_Deliverable_D2.1.pdf
- Vica, G., & Nugraheni, A. (2019). The experiences of SM3T teachers: Constructing teacher identity in the borderland discourses. *LET Linguistic Literature and English Teaching Journal*, 9(1), 88–108. <http://dx.doi.org/10.18592/let.v9i1.3079>
- Zucker, R. (2000). Unequal Property and Its Premise in *Liberal Theory*. *History of Philosophy Quarterly*, 17(1), 29–49. <http://www.jstor.org/stable/27744838>

Health Education Curriculum in Secondary Education of Mongolia

Erdenezul Uitumen¹; Klára Tarkó²

¹Doctoral School of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Szeged; MTA-SZTE Health Promotion Research Group

²Institute of Applied Health Sciences and Environmental Education, Juhász Gyula Faculty of Education, University of Szeged; MTA-SZTE Health Promotion Research Group

ABSTRACT

School-based health education is essential for children and adolescents to learn proper knowledge, skills, and attitudes. Further, it helps them to become a healthy and self-responsible individual. The World Health Organization (WHO) recommended that school health education can be delivered in multiple ways and can be taught as a separate curriculum or as a part of other subjects. In the 2018-2019 school year, the Health Education Curriculum was introduced through 4 to 12th grade as a separate subject in Mongolia, including six health modules, such as personal hygiene and environmental health, healthy eating and physical activity, mental and emotional health, sexual and reproductive health, risky behaviors, and safety. A well-designed and well-resourced health education curriculum is crucial for promoting health for school pupils and broader communities. To our knowledge, no research has been conducted that has assessed the Mongolian Health Education subject since it was introduced in schools. This paper discusses the current state of the Health education curriculum. In addition, we discussed the significance of the Mongolian Health education curricula topics with the Health Education Curriculum Assessment Tool (HECAT), developed by the Center for Disease Prevention and Control, which further intended to assess Mongolia's Health Education Curriculum. The HECAT modules are used to assess curricula, including health-related topics. The HECAT is designed to assist K-12 by providing guidance, analyzing tools, and resources for completing accurate and sequential assessments of locally developed school-based health education curricula.

KEYWORDS

health education, Mongolia, health curriculum, curriculum assessment

INTRODUCTION

The World Health Organization (WHO) suggested that school health education be taught in a various of ways, including as part of other courses or as a separate curriculum (WHO & UNESCO, 2021). Effective health education helps pupils maintain and improve their health, prevent illnesses, and make healthy decisions to avoid health-related risk behaviors (Kann et al., 2007). Schools educate youth about health-related knowledge, skills, attitudes, and responsibility. Thus, health education taught by teachers will act against the health misconceptions influenced by the surrounding environment and transferred by the media (Lipták & Tarkó, 2020).

From the 2018-2019 school year, Mongolia has significantly improved health education in primary and secondary schools. Health education was introduced as a stand-alone subject. Developed curricula included content on United Nations Children's Fund (UNICEF) priority fields, such as the Comprehensive sexuality education curriculum and additional curricula on mental health, violence prevention, safety, nutrition, and personal hygiene. The Ministry of Education, Culture, Science, and Sports (MECSS) of Mongolia collaborated with UNICEF to improve the school environment and design curriculum, guidelines, and manuals for implementing health education programs. However, the organizations focused on improving the health knowledge of pupils, developing skills for life, and increasing their flexibility to health and social risks; there is a need to contribute more to the quality of

health education, health promotion, and building skills initiatives in a school setting (UNICEF, 2019).

The Center for Disease Control and Prevention (CDC) (2021) developed the Health Education Curriculum Assessment Tool (HECAT). The HECAT is a primary evidence-based instrument to improve pre-K through 12th-grade health education. The tool contains "process guidance, appraisal tools, and resources for carrying out a clear, complete, and consistent examination of commercially packaged or locally developed school-based health education curricula" (CDC, 2021, p.5).

No research has yet been conducted to assess the quality of the health education curriculum in Mongolia since it was introduced in the 2018-2019 school year. The paper discusses the current state of the Mongolian Health education curriculum (MHEC) implemented in secondary education. In addition, the study aims to analyze the applicability and significance of the MHEC modules with the Health Education Curriculum Assessment Tool (HECAT), developed by the Center for Disease Prevention and Control, which further intended to assess Mongolia's Health Education Curriculum.

LITERATURE REVIEW

A. SCHOOL HEALTH EDUCATION

The WHO (1998) stated that health education consists of well-structured opportunities for learning that involve some form of communication purposed to improve health literacy, health knowledge, and develop life skills that promote individual and public health. Also, health education not only addresses health information but also

fosters the motivation, skills, and self-efficacy necessary to act on improving health.

Health education is an essential component of K-12 education that provides children and adolescents with knowledge, skills, and attitudes to become successful learners and healthy and responsible adults. Selecting or developing an effective health education curriculum is essential to ensure that health education appropriately promotes healthy behaviors in learners (CDC, 2021).

School-based health education includes classroom teaching, teacher training, and changes in school environments that promote healthy behaviors for children and adolescents (Franks et al., 2007; Luepker et al., 1996).

Introducing health education as an independent subject is not a common approach. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019) investigated the current state of health and physical education curricula, policies, and practices from international prospects. Some of the OECD countries do not have a separate health education class. Instead, the countries mostly embed or combine health-related topics within multiple subjects in multiple ways. For example, Australia, China, Chile, and Ontario (Canada) have combined approaches of title, such as “Health and physical education,” “Physical education and health,” or “Health and sports,” while Wales (United Kingdom) and South Korea officially introduce as “Physical education”; Scotland (United Kingdom) has a core part of national curriculum “Health and wellbeing.” This approach aligns with the recommendation of the WHO (2008), that school health education can be introduced as a specific subject, as a part of science, agriculture, mathematics, economics, physical activity, or as a combination of those subjects.

HEALTH EDUCATION CURRICULUM IN MONGOLIA

In Mongolia, schools represent the primary critical communication setting with the state. In the 1920s, education played a crucial role in child development and learning when the Soviet boarding school model entered the educational system. Pupils considered that the school and government are responsible for education, protection, and employment in the future (Ismayilova et al., 2014). Schools are the primary setting for child development and interventions by the government and partner organizations, particularly health and protection (UNICEF, 2020).

In Mongolian public education, health education classes have been introduced to improve school-aged youth’s knowledge of their health, including health-damaging behaviors and personal hygiene, focusing on preventing non-communicable diseases (WHO, 2017a). Unfortunately, due to a lack of qualified health educators, implementing the health education curriculum and quality of classes are poorly impacting pupils. Also, the classes are taught mainly by biology or physical education teachers (UNICEF, 2020).

Currently, the Ministry of Education and Science (MEDS) regulates education in Mongolia and responsible in developing curricula in all levels of public education, spanning from kindergarten through elementary, secondary, and upper-secondary education (MEDCSS, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d).

The MHEC includes the following six health modules (MEDCSS, 2019a; 2019b; 2019c):

-H01: Personal hygiene and environmental health module consists of the contents including oral hygiene, hand and nail hygiene, preventing infectious and non-infectious diseases, clothing for four seasons, boys’ and girls’ hygienic regimes, and skin care. In addition, the topic covers environmental health areas, such as air pollution, natural disasters, and policies and regulations implemented in Mongolia for public health (MEDCSS, 2019a; 2019b; 2019c). Personal hygiene education plays a crucial role in public health and preventing diseases. Studies revealed that poor hygiene is directly linked with illnesses; for instance, proper hand washing reduces the risk of transmitting diarrheal diseases (Curtis & Cairncross, 2003). School-based health education, including hygiene for children and adolescents, helps to increase knowledge of fundamental personal health and practice skills to proper hand washing, bathing, tooth brushing, and changing clothes (Sarkar, 2013; Khattoon et al., 2017; Badarch et al., 2021).

-H02: Healthy eating and physical activity module contains topics on healthy eating patterns, differentiating food and nutrition types, decision-making in food choice, food security, and food hygiene, and food policies and laws implemented in Mongolia; benefits of physical activity, preventing obesity and overweight, and self-assessment of body development (MEDCSS, 2019a; 2019b; 2019c). Healthy eating is fundamental to living a healthy and long life (GBD 2017 Diet Collaborators, 2019). Healthy eating patterns of young generations are determined by personal, social, and cultural factors (Murimi et al., 2018; Brug, 2008). Unfortunately, pupils consume less fruits, vegetables, fiber, or nutritious foods, which leads to unhealthy dietary patterns and behavior outcomes (Haq et al., 2019). In Mongolia, due to regional disparities, children and adolescents in urban areas are more often overweight or obese than in rural areas. Overweight and obesity have become a nutritional challenge, while undernutrition remains in rural areas (WHO, 2017b). Concerning food and nutrition education, the WHO (2006) recommended a comprehensive attitude that points to cooking, nutrition, and promoting a healthy lifestyle in addition to various awareness-increasing learning endeavors.

-H03: Mental health module considers topics promoting mental and emotional health, self-respect, factors causing stress and their symptoms, stress management, social and emotional development, interpersonal communication, and mental and psychological problems (MEDCSS, 2019a; 2019b; 2019c). Mental health defined as “a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community” (WHO, 2022, para. 1). Globally, 10-20% of children and adolescents struggle with mental health disorders (Kieling et al., 2011), and 50% of adults with mental health issues revealed that they experienced them before the age of 15 (Kessler et al., 2005). Vanchindorj et al., (2017) determined that the prevalence of emotional and behavioral problems was 43.3% among parents, 33.4% among school teachers, and 16.3% among Mongolian adolescents. In order to deal with these problems, it is critical to focus on promotion and

practicing prevention, and schools are in a proper position to provide (Sturgeon, 2006).

-H04: Risky behaviors module provides topics related to sedentary and health-damaging behaviors, including tobacco and alcohol use and other addictive substances, ways to avoid them, and preventing family, friends, and community. In addition, the module includes topics on the proper use of electronic devices, such as smartphones, computers, and televisions (MEDCSS, 2019a; 2019b; 2019c). Risky behaviors involve many factors, such as alcohol consumption, smoking, and other substance use, and all-cause unintentional injury, violence, or other health-damaging outcomes (CDC, 2023). Adolescence is a critical stage in life to be involved in risky behaviors, which may eventually result in health inequalities (Akasaki et al., 2019; Charrier et al., 2014; Jackson et al., 2012). The excessive use of alcohol leads to significant risk factors for noncommunicable diseases and disabilities, including cardiovascular diseases, cancer, mental and behavioral disorders, and some communicable diseases as well. In 2016, the rate of alcohol consumption was 6.4 liters among young adults aged 15 or older globally. This rate indicates that since 2010, alcohol use in the European region has decreased by 12%, whereas in the South-East Asian Region, it has increased by approximately 30%. However, 57% of the population aged 15 years or older had not consumed alcohol in the past 12 months in 2016 worldwide (WHO, 2018a). The cross-sectional study has shown that alcohol use was significantly high among Mongolian adolescents and youth. Health education in schools is considered to be effective in preventing alcohol use and other substance use (Dashpuntsag et al., 2021).

-H05: Sexual and reproductive health module includes concepts of gender equity, aging, race, mental and psychological issues, sexual attitude, prevention of risky sexual behaviors, and the importance of family, value, social, and legal environments (MEDCSS, 2019a; 2019b; 2019c). Youth and adolescents are more vulnerable to risky sexual behavior, and it can lead to adverse health consequences (Hoyle et al., 2000; Dir et al., 2014). Since adverse sexual outcomes can be prevented, public health or school health education should promote pupils' knowledge, attitudes, and safe practices (Browning et al., 2008; Eaton et al., 2012).

-H06: Safety module focuses on living an environmentally safe life, preventing indoor or outdoor

accidents, risk factors when traveling by personal or public transportation, and concepts of first aid in sudden circumstances (MEDCSS, 2019a; 2019b; 2019c). School children and adolescents are prone to unintentional risks of accidents (WHO, 2018b). In Mongolia, injury is a third leading cause of premature mortality. Traffic accident claim the largest of adults, while burns and falls occur among children (WHO, 2019). In order to prevent unintentional accidents, the Ministry of Health and collaborating organizations recommended intensifying advocacy among residents, schools, and kindergartens (General Authority for Education, 2023).

HEALTH EDUCATION CURRICULUM ASSESSMENT TOOL (HECAT)

The Health Education Curriculum Assessment Tool (HECAT) consists of process guidance, tools, and resources for conducting a complete, clear, and consistent analysis of commercially packaged and locally developed school-based health education curricula. The HECAT was first introduced in 2006 and updated in 2012 and 2021. By using the HECAT, based on results, schools can identify the strengths and weaknesses of health curricula, revise or improve the existing curricula, and the ability of school health educators to positively influence healthy behaviors and health outcomes among pupils (CDC, 2021).

The HECAT was developed based on Characteristics of Effective Curricula (CDC, 2019) and National Health Education Standards (NHES) (Joint Committee on National Health Education Standards, 2007) for schools in the United States. It addresses a comprehensive set of health topics, including nine health modules discussing alcohol and other drugs, food and nutrition, mental and emotional health, personal health and wellness, physical activity, safety, sexual health, tobacco, violence prevention, and comprehensive health education curricula (CDC, 2021).

The CDC (2019) has established 15 characteristics of effective health education curricula, which were created in state-of-the-art health education programs reflecting the growing body of research that emphasizes teaching functional essential health knowledge, personal values, and beliefs that promote healthy behaviors, developing the essential skills to adopt, implement, and achieve health-promoting behaviors.

The NHES framework, introduced in 1995 and revised in 2007 and 2022, consists of eight standards focusing on preschool through 12th-grade knowledge and performance expectations—the framework designed to develop health

Standard 1: Students comprehend functional health knowledge to enhance health
Standard 2: Students analyze the influence of family, peers, culture, social media, technology, and other determinants on health behavior
Standard 3: Students demonstrate health literacy by accessing valid and reliable health information, products, and services, and services to enhance health
Standard 4: Students demonstrate effective interpersonal communication skills to enhance health
Standard 5: Students demonstrate effective decision-making skills to enhance health
Standard 6: Students demonstrate effective goal-setting skills to enhance health
Standard 7: Students demonstrate observable health and safety practices
Standard 8: Students advocate for behaviors that support personal, family peer, school, and community health

Note. National Consensus for Children Health Education, 2023. National Health Education Standards 3rd Edition.

Table 1 - National Standards of Health Education

education curricula, instruction, and evaluation for K-12 pupils. The eight standards included performance expectations, providing the functional health knowledge and skills necessary for children and adolescents, motivating them to learn and practice healthy behaviors, becoming health literate, and promoting health and academic performance. Standard 1 represents the knowledge expectations of health concepts, while Standard 2 to Standard 8 addresses health skills (see Table 1). The performance expectations are proposed to challenge pupils at the proper age and grade levels continuously. In addition, the scope and number of the expectations primarily target personal health among younger children and extend to enhance the health of family, friends, schools, and communities among upper-grade pupils (National Consensus for School Health Education [NCSHE], 2022).

The HECAT lists healthy behavior outcomes (HBOs) according to each standard, including knowledge and performance expectations by grade levels: pre-K-2, 3-5, 6-8, and 9-12. Knowledge and performance expectations are numbered, representing the modules' abbreviation: the NHES standard number, grade, and item number of the expectations (see Figure 1). For instance, PHW 1.2.1 represents the Personal health and wellness module, Standard 1, grade pre-K-2, knowledge expectation item 8. At the end of the HBO, expectation codes are related to the relevant topic's healthy behavior outcomes. The curriculum scores regarding knowledge and skills will be covered on a 5-point scale, following the checklist for grade interval per standard (CDC, 2021):

- 4=all of the expectations (100%)
- 3=most of the expectations (67-99%)
- 2=some of the expectations (34-66%)
- 1=a few of the expectations (1-33%)
- 0=none of the expectations (0)

Knowledge Expectations Grades Pre-K-2

Standard 1 Students will comprehend concepts related to health promotion and disease prevention.

After implementing this curriculum, students will comprehend concepts important for promoting personal health and wellness.

Grades Pre-K-2 Knowledge Expectations: Check the box next to each personal health and wellness-related knowledge expectation addressed in the curriculum.

By grade 2, students will be able to:

- PHW1.2.1 Identify the proper steps for brushing and flossing teeth daily. (HBO 1)
- PHW1.2.2 Explain why hygiene is important for good health. (HBO 1)
- PHW1.2.3 Identify the benefits of personal health care practices such as washing hair and bathing regularly. (HBO 1)
- PHW1.2.4 Explain the importance and steps of proper hand washing. (HBO 1 & 5)
- PHW1.2.5 Explain why sleep and rest are important for proper growth and good health. (HBO 2)
- PHW1.2.6 Explain how hearing can be damaged by loud noise. (HBO 3)
- PHW1.2.7 Identify ways to protect vision or hearing. (HBO 3)
- PHW1.2.8 List ways to prevent harmful effects of the sun. (HBO 4)
- PHW1.2.9 Identify different ways that disease-causing germs are transmitted. (HBO 5 & 8)
- PHW1.2.10 Identify ways to prevent the spread of germs that cause common infectious diseases. (HBO 5, 8 & 10)
- PHW1.2.11 Identify food and non-food triggers that are common causes of allergic reactions. (HBO 5, 6 & 9)
- PHW1.2.12 Explain that food and water can contain germs that can cause illness. (HBO 5 & 8)
- PHW1.2.13 Identify food and water safety strategies that can control germs that cause foodborne and waterborne illnesses. (HBO 5 & 8)
- PHW1.2.14 Identify proper steps for treating a wound to reduce chances of infection. (HBO 5 & 9)
- PHW1.2.15 Identify ways to stay safe around chemicals used for cleaning and disinfection, including alcohol-based hand rubs and sanitizers. (HBO 1, 5 & 8)

Personal Health and Wellness, Grades Pre-K-2 continued on next page.

Figure 1. HECAT sample of Standard 1, Personal health and wellness module

The HECAT (CDC, 2021) contains modules to discuss particular health-topic curricula and comprehensive health education curricula. The modules are listed as follows:

AOD: Alcohol and other drugs module provide tools aimed to assess curricula that promote and enable pupils

to obtain and practice essential knowledge and skills for a healthy lifestyle free of alcohol and drug use.

FN: Food and nutrition module analyzes curricula of healthy eating patterns and encourages pupils to promote healthy eating. If a curriculum included physical activity, the module also suggested use.

MEH: The mental and emotional health module consists of the tool to evaluate curricula promoting mental and emotional health. If a curriculum also focuses on specific topics, such as sexual and reproductive health or violence prevention, it is also recommended to use the module.

PHW: Personal health and wellness module aims to analyze curricula that promote personal health, hygiene, and wellness. Additional topics, such as food and nutrition, safety, or physical activity in a curriculum, are suggested to be analyzed with the module.

PA: The physical activity module provides a tool to assess curricula that include physical activity topics. The module can analyze topics such as personal health and wellness or safety.

S: Safety module analyzes curricula aimed to enable and promote safety and prevent unexpected injuries or accidents. The module also addresses personal health and wellness, violence prevention, and physical activity.

SH: Sexual health module contains the tools to assess curricula aimed at promoting sexual and reproductive health and preventing risky sexual behavior problems, including unexpected pregnancy and sexually transmitted infections (STIs). In addition, the module is suggested to be used if a curriculum includes additional topics, such as mental health or violence prevention.

T: Tobacco module provides tools to promote knowledge, skills, and learning experiences that assist pupils in school to adopt and achieve a free lifestyle.

V: Violence prevention module helps assess the curriculum to enable pupils to obtain essential knowledge and skills to prevent violence. The module can also be applied to curricula, including sexual and reproductive health or mental health.

CHE: Comprehensive health education module can be applied to analyze comprehensive health education curricula that address numerous health-related topics or issues. The module allows to assess the overall complete health curriculum, addressing knowledge and skills across topics and grade levels with an entire scope and sequence.

Each module describes the health topic to be discussed, including the Healthy Behavior Outcomes (HBOs) related to the curriculum in that health topic. Selecting an appropriate topic module is crucial for performing the assessment. If a curriculum specifically focuses on one topic, it is suggested to use the relevant module. Either, if a curriculum points the HBOs relevant to two or three topics and clearly states that the curriculum is limited to those specific topics, it is recommended to use the related modules to link those topics. The CHE module is recommended to be used if a curriculum is determined to be a comprehensive health education curriculum that includes numerous health topics and comprises several knowledge and skill expectations across multiple topics and grades.

The CHE module is not recommended for analyzing single-topic curricula or multiple single-topic modules (CDC, 2021).

CONCLUSION

Based on international and local experiences, health promotion and effective health education help school-aged youth lead a healthy lifestyle by obtaining appropriate knowledge, developing skills, and motivating them to enhance their health (Tarkó et al., 2023).

Like many other countries, Mongolia is facing an increasing number of non-communicable diseases among school children and adolescents. Studies have shown that cardiovascular diseases, high blood pressure, and diabetes are the most common illnesses caused by the harmful use of alcohol and tobacco, physical inactivity, and salt intake. Health education for pupils contributes to achieving behavioral change by adulthood. Applying the HECAT for assessing the MHEC may help to determine the effectiveness of the existing curriculum and guide health educators in revising and improving the curriculum, enhancing the learning and instructing of health education for pupils. Our findings suggests that the HECAT modules have shown significance to the MHEC topics.

ACKNOWLEDGEMENT

This research was funded by the Research Program for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences.

TABLES AND FIGURES

Figure 1 - HECAT sample of Standard 1, Personal health and wellness module

Table 1 – National Standards of Health Education

REFERENCES

- Akasaki, M., Ploubidis, G. B., Dodgeon, B., & Bonell, C. P. (2019). The clustering of risk behaviours in adolescence and health consequences in middle age. *Journal of Adolescence*, 77, 188–197. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.11.003>
- Badarch, J., Batbaatar, S., & Paulik, E. (2021). Prevalence and Correlates of Poor Oral Hygiene among School-Going Students in Mongolia. *Dentistry Journal*, 9(2), 12. <https://doi.org/10.3390/dj9020012>
- Browning, C. R., Burrington, L. A., Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2008). Neighborhood structural inequality, collective efficacy, and sexual risk behavior among urban youth. *Journal of Health and Social Behavior*, 49(3), 269–285. <https://doi.org/10.1177/002214650804900303>
- Brug, J. (2008). Determinants of healthy eating: Motivation, abilities and environmental opportunities. *Family Practice*, 25 Suppl 1, i50-55. <https://doi.org/10.1093/fampra/cmn063>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2019, September 6). Characteristics of Effective Health Education Curricula. <https://www.cdc.gov/healthyschools/sher/characteristics/index.htm>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2021). Health education analysis tool, 2021. CDC. <https://www.cdc.gov/healthyyouth/hecat/>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2023). Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS). <https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/yrbs/index.htm>
- Charrier, L., Berchiolla, P., Galeone, D., Spizzichino, L., Borraccino, A., Lemma, P., Dalmaso, P., & Cavallo, F. (2014). Smoking habits among Italian adolescents: What has changed in the last decade? *BioMed Research International*, 2014, 287139. <https://doi.org/10.1155/2014/287139>
- Curtis, V., & Cairncross, S. (2003). Effect of washing hands with soap on diarrhoea risk in the community: A systematic review. *The Lancet Infectious Diseases*, 3(5), 275–281. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(03\)00606-6](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(03)00606-6)
- Dashpuntsag, K., Chandaga, U., Tserennadmid, N., Bat-Ochir, U., Mukhtar, Y., Altankhuyag, G.-E., Gombodorj, N., Dulamsuren, O., & Jaalkhorol, M. (2021). Awareness and Attitudes of Mongolian Adolescents and Youth toward Alcohol Consumption and Alcohol-related Harm. *Addiction & Health*, 13, 185–193. <https://doi.org/10.22122/ahj.v13i3.1250>
- Dir, A. L., Coskunpinar, A., & Cyders, M. A. (2014). A meta-analytic review of the relationship between adolescent risky sexual behavior and impulsivity across gender, age, and race. *Clinical Psychology Review*, 34(7), 551–562. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.08.004>
- Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Flint, K. H., Hawkins, J., Harris, W. A., Lowry, R., McManus, T., Chyen, D., Whittle, L., Lim, C., Wechsler, H., & Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2012). Youth risk behavior surveillance—United States, 2011. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries* (Washington, D.C.: 2002), 61(4), 1–162.
- Franks, A. L., Kelder, S. H., Dino, G. A., Horn, K. A., Gortmaker, S. L., Wiecha, J. L., & Simoes, E. J. (2007). School-based Programs: Lessons Learned from CATCH, Planet Health, and Not-On-Tobacco. *Preventing Chronic Disease*, 4(2), A33.
- GBD 2017 Diet Collaborators. (2019). Health effects of dietary risks in 195 countries, 1990–2017: A systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2017. *Lancet* (London, England), 393(10184), 1958–1972. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30041-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30041-8)
- General Authority for Education. (2023). Хүүхэд аюулгүй орчин-Аян [Safe environment for children-Campaign]. Боловсролын Ерөнхий Газар. <https://edu.gov.mn/public/article/1223>
- Haq, I. U., Mariyam, Z., Zeb, F., Jiang, P., Wu, X., Shah, J., Xu, C., Zhou, M., Feng, Q., & Li, M. (2019). Identification of Body Composition, Dietary Patterns and Its Associated Factors in Medical University Students in China. *Ecology of Food and Nutrition*, 59(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/03670244.2019.1663350>
- Hoyle, R. H., Fejfar, M. C., & Miller, J. D. (2000). Personality and sexual risk taking: A quantitative review. *Journal of Personality*, 68(6), 1203–1231. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00132>
- Ismayilova, L., Ssewamala, F., & Huseynli, A. (2014). Reforming child institutional care in the Post-Soviet bloc: The potential role of family-based empowerment strategies. *Children and Youth Services Review*, 47, 136–148. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.007>
- Jackson, C. A., Henderson, M., Frank, J. W., & Haw, S. J. (2012). An overview of prevention of multiple risk behaviour in adolescence and young adulthood. *Journal of Public Health* (Oxford, England), 34 Suppl 1, i31-40. <https://doi.org/10.1093/pubmed/dfd113>
- Joint Committee on National Health Education Standards. (2007). National Health Education Standards, 2nd edition: Achieving excellence. Washington, D.C.: The American Cancer Society. <https://www.shapeamerica.org/MemberPortal/standards/health/default.aspx>
- Kann, L., Telljohann, S. K., & Wooley, S. F. (2007). Health Education: Results From the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 408–434. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00228.x>
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Khatoun, R., Sachan, B., Khan, M. A., & Srivastava, J. P. (2017). Impact of school health education program on personal hygiene among school children of Lucknow district. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 6(1), 97–100. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.214973>
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., Rohde, L. A., Srinath, S., Ulkuer, N., & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: Evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515–1525. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60827-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60827-1)
- Lipták, Z. M., & Tarkó, K. (2020). Health Education—Health Misconceptions—Teacher Training Lessons Learnt from a Hungarian

- Pilot Study. *European Journal of Education*, 3(2), 90–97. <https://doi.org/10.26417/917xrg61z>
- Luepker, R. V., Perry, C. L., McKinlay, S. M., Nader, P. R., Parcel, G. S., Stone, E. J., Webber, L. S., Elder, J. P., Feldman, H. A., Johnson, C. C., Kelder, S. H., Wu, M., Nader, P., Elder, J., McKenzie, T., Bachman, K., Broyles, S., Busch, E., Danna, S., Verter, J. (1996). Outcomes of a Field Trial to Improve Children’s Dietary Patterns and Physical Activity: The Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health (CATCH). *JAMA*, 275(10), 768–776. <https://doi.org/10.1001/jama.1996.03530340032026>
- Ministry of Education, Culture, Science, and Sport. (2019a). National Core Curriculum for Primary Education. <https://www.meds.gov.mn/curriculum-suuri>
- Ministry of Education, Culture, Science, and Sport. (2019b). National Core Curriculum for Secondary Education. <https://www.meds.gov.mn/curriculum-suuri>
- Ministry of Education, Culture, Science, and Sport. (2019c). National Core Curriculum for Upper-secondary Education.
- Ministry of Education, Culture, Science, and Sport. (2019d). Сургалтын хөтөлбөр, хэрэгжүүлэх зөвлөмж. [Preschool manuals and recommendation] <https://www.meds.gov.mn/curriculum-sub>
- Murimi, M. W., Moyeda-Carabaza, A. F., Nguyen, B., Saha, S., Amin, R., & Njike, V. (2018). Factors that contribute to effective nutrition education interventions in children: A systematic review. *Nutrition Reviews*, 76(8), 553–580. <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuy020>
- National Consensus for School Health Education. (2022). National Health Education Standards: Model guidance for curriculum and instruction (3rd edition). www.schoolhealtheducation.org
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). Curriculum analysis—Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/2030-project/curriculum-analysis/>
- Sarkar, M. (2013). Personal hygiene among primary school children living in a slum of Kolkata, India. *Journal of Preventive Medicine and Hygiene*, 54(3), 153–158.
- Sturgeon, S. (2006). Promoting mental health as an essential aspect of health promotion. *Health Promotion International*, 21 Suppl 1, 36–41. <https://doi.org/10.1093/heapro/dal049>
- Tarkó K., Mátó V., Úitumen E., & Szabó-Prievara D. K. (2023). HECAT – Az egészségnevelési feladatok (keret)tantervi megjelenésének elemzésére szolgáló eszköz. *Iskolakultúra*, 33(1–2), Article 1–2. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.1-2.21>
- United Nations Children’s Fund. (2019). Education: Mongolia. Sectoral and OR+(Thematic) report. January-December 2018. <https://open.unicef.org/documents>
- United Nations Children’s Fund. (2020). Understanding integrated adolescent development in Mongolia | UNICEF Mongolia. <https://www.unicef.org/mongolia/reports/understanding-integrated-adolescent-development-mongolia>
- Vanchindorj, B., Naidansuren, T., Bayartsogt, B., Yerlan, G., Narmandakh, A., Batdelger, S., Ochir, C., & Lkhagvasuren, N. (2017). Prevalence of Emotional and Behavioral Problems among Adolescence and Some Risk Factors. *Journal of Mental Disorders and Treatment*, 03. <https://doi.org/10.4172/2471-271X.1000136>
- World Health Organization. (1998). Health Promotion Glossary. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HPR-HEP-98.1>
- World Health Organization. (2006). Food and nutrition policy for schools: A tool for the development of school nutrition programmes in the European Region. <https://iris.who.int/handle/10665/107797>
- World Health Organization. (2008). School policy framework: Implementation of the WHO global strategy on diet, physical activity and health. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43923>
- World Health Organization. (2019). World Health Organization commends Government of Mongolia for its strong commitment to violence and injury prevention. <https://www.who.int/mongolia/news/detail/20-09-2019-world-health-organization-commends-government-of-mongolia-for-its-strong-commitment-to-violence-and-injury-prevention>
- World Health Organization. (2022). Mental health. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- World Health Organization. (2018a). Global status report on alcohol and health 2018. <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789241565639>
- World Health Organization. (2018b). Global status report on road safety 2018. <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789241565684>
- World Health Organization. (2017a). Second joint mission of the United Nations Interagency Task Force on the Prevention and Control of Noncommunicable Diseases: Mongolia, 5-9 September 2016. <https://iris.who.int/handle/10665/260298>
- World Health Organization, R. O. for the W. P. (2017b). Overweight and obesity in the Western Pacific Region: An equity perspective. WHO Regional Office for the Western Pacific. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/255475>
- World Health Organization, & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators. WHO. <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789240025073>

The role of student workshops in creating instruments for students – The example of the Teachers' Feedback Practice Questionnaire

Peng Diya¹; Fejes József Balázs²; Vigh Tibor²

¹Doctoral School of Education, University of Szeged, Szeged, Hungary;

²Institute of Education, University of Szeged, Szeged, Hungary

ABSTRACT

The aim of our research is to develop a self-report student questionnaire about teachers' feedback related to motivation to learn. The Teachers' Feedback Practice Questionnaire is based on Hattie and Timperley's (2007) feedback model and Koenka and Anderman's (2019) principles regarding the motivational impact of teacher feedback. It includes seven subscales: task-focused, specific, self-referenced, self-regulation, normative feedback, feedback for next steps, and feedback about personal aspects. The development process consists of four stages: creating initial items, conducting student workshops, expert validation, and pilot study with students. This paper focuses on student workshops to highlight the benefits of involving students in the development process. The research questions of the workshops explored the alignment of the questionnaire's feedback types with students' perceived and reported classroom experiences; assessed to what extent students interpreted the questionnaire items relating to the feedback types in accordance with the researchers' intentions; and determined the appropriateness of the language of the student questionnaire. It was found that the self-regulation feedback subscale was not entirely consistent with students' reported experiences; therefore it was removed. Findings revealed that some students tended to conflate task-focused feedback with specific feedback. To address this, we implemented targeted item-wording revisions to enhance the conceptual clarity between these two subscales. Our results confirm that involving students in the questionnaire development process can contribute the cognitive and ecological validity of a new instrument as well as to the clarity of the wording of items.

KEYWORDS

feedback practice, self-report student questionnaire, questionnaire development, ecological validity, cognitive validity

INTRODUCTION

According to achievement goal theory, one of the predominant frameworks for examining learning motivation (Urdu & Kaplan, 2020), feedback has a crucial role in students' motivation to learn (Ames, 1992). However, the number of empirical studies that focus on the mechanisms of this relationship is relatively low. One of the barriers to exploring this link is the lack of appropriate instruments that measure how teachers provide feedback to create a favorable motivational climate. This research aimed to design a new self-report student questionnaire about teachers' feedback practices to address this research gap. A distinctive feature of this research was to prioritize students' viewpoints and experiences to gain a deep insight into the characteristics of teacher feedback, which may have an important role in the classroom's motivational climate.

In addition, students' perspectives seemed to be essential to ensure the ecological and cognitive validity of the questionnaire; therefore, they were involved in the questionnaire development process, which consisted of four phases: (1) the creation of initial items; (2) workshops with students; (3) expert validation; and (4) a pilot study with students. This paper focuses on the student workshops. To strengthen the generalizability of the instrument, Chinese and Hungarian students participated in two workshops.

BACKGROUND OF THE INSTRUMENT

To develop a new instrument which assesses teachers' feedback related to students' motivation to learn, we integrated Hattie and Timperley's (2007) model of feedback and Koenka and Anderman's (2019) summary of research

focusing on the relationships between feedback and motivation.

Hattie and Timperley's (2007) model is one of the most widely used frameworks for research on teachers' feedback (Lipnevich & Panadero, 2021). The model outlines a hierarchical structure of feedback, focusing on task, process, self-regulation strategies, and self. It emphasizes the importance of task-focused feedback, and underscores specificity and clarity in pinpointing areas of improvement while discouraging normative comparisons among peers.

Koenka and Anderman's (2019) literature review offers feedback strategies for instructional practice that are effective for enhancing motivation. The main features of teachers' feedback that strengthen students' motivation are specific, task-focused, and self-referenced feedback, which also supports students in identifying the next steps for their continued improvement. Normative feedback and personalized feedback about the person should be avoided.

DEFINITION OF FEEDBACK TYPES

Our proposed subscales synthesize the model of Hattie and Timperley (2007) and the principles provided by Koenka and Anderman (2019). This synthesis ensures a comprehensive approach to feedback which aligns with the nuances of different feedback models and student motivation. In the development of our scale structure, the following types of feedback were identified and integrated:

Task-focused feedback: This is a teacher's straightforward evaluation of the learner's assignment or answer, marking it as either correct or incorrect without an in-depth explanation. This type of feedback reflects an

approach orientation when it is used to confirm the correctness of an assignment, while it suggests an avoidance orientation when it points out how it is incorrect.

Specific feedback: These are detailed and precise comments provided by the teacher to clarify why a learner's solution or answer is correct or incorrect. When feedback involves methods or strategies that should be employed, it exhibits an approach orientation, whereas it leans towards avoidance when highlighting errors or pitfalls to be overcome.

Self-referenced feedback: With this type of feedback, the teacher provides performance information that contrasts the learner's current performance with their previous achievement. It reflects an approach orientation when the feedback underscores improvement or adherence to past benchmarks and an avoidance orientation when it accentuates regression or deviation from previous standards.

Feedback for identifying next steps: This type of feedback consists of teacher recommendations to the learner for continued improvement.

Self-regulation feedback: This type of feedback refers to the support offered by the educator in helping the learner assess, monitor, direct, and regulate their own learning process, as well as encouraging them to invest effort into seeking and dealing with feedback information.

Feedback about the person: This type of feedback involves teacher's comments directed towards the learner's personal characteristics rather than towards their performance or task completion process.

Normative feedback: With this type of feedback, the teacher conveys data on how the learner's performance stacks up against their peers' performance. When feedback points out that the learner's performance aligns with or surpasses peer standards, it suggests an approach orientation. Conversely, when it indicates that the learner is lagging behind or deviating from peer standards, it points to an avoidance orientation.

BENEFITS OF INVOLVING STUDENTS

Incorporating students' perspectives into the development of questionnaires offers significant benefits, notably in enhancing both ecological and cognitive validity. Ecological validity refers to the applicability of research findings in real-life situations (Neuliep, 2017). This type of validity is bolstered when students share their genuine experiences, thereby ensuring that the research tools are relevant and reflective of actual educational contexts. Cognitive validity, according to Lüftenegger et al. (2019), involves ensuring that students interpret the survey items as the researchers intended. To improve cognitive validity, cognitive methodologies such as think-aloud tasks, focus group interviews, probing, paraphrasing, and cognitive pretesting can be used to understand and address potential threats to validity (Karabenick et al., 2007; Koskey et al., 2010). These methods allow researchers to delve deeper into how students interpret survey items, and provide clarity on what different responses mean. Involving students ensures that the items accurately capture their perspectives and experiences. Levine et al. (2002) further illustrated the effectiveness of student focus groups in the design of questionnaires. Their work, along with that of Morgan

(1997) and Presser and Blair (1994), show that discussions among students may provide rich and insightful information for the development of an instrument. Such information is essential for creating research tools that are not only academically robust but also resonate with the student population. Woolley et al. (2004) emphasize the importance of understanding the perspectives and responses of younger respondents. This understanding is crucial for the reliability and authenticity of research findings, especially in educational settings where student feedback and perceptions can significantly influence outcomes.

Empirical studies have highlighted the significant advantages of student involvement in questionnaire development in educational research. Lüftenegger et al. (2019) engaged 16–18-year-old high school students in collaborative workshops with researchers to develop Likert-type scale items for assessing students' achievement goals. This process focused on creating items that were ecologically valid and reflective of the language and perspectives of secondary school students. The early involvement of students was found to greatly enhance the instruments' applicability and relevance, demonstrating that student participation is crucial for creating effective and meaningful research tools. Koskey et al. (2010) adopted a different approach by examining the cognitive validity of scales used in achievement goal theory. They used cognitive interview techniques to evaluate the appropriateness of specific goal structure scales. They emphasized the importance of ensuring that students understand the items as intended by the researchers. Their approach underlines the need to align questionnaire content with the cognitive abilities and understanding of the target student population, ensuring that the items are interpreted correctly. Ouimet et al. (2004) employed a multifaceted approach to enhance the validity of a college student survey.

Their strategy included utilizing student focus groups, cognitive interviews, and expert survey design advice. The primary aim was to understand student interpretations of survey items, assess the clarity and specificity of the items, and determine if they accurately represented students' behaviors and perceptions. Data were gathered from focus groups, enabling the researchers to gain in-depth insights into how students perceived various survey items. This comprehensive method, which combined qualitative insights from students with expert input, significantly contributed to the survey's validity, and ensured that it accurately captured the experiences and viewpoints of the college student population.

RESEARCH AIMS AND QUESTIONS

The aim of the present study was to strengthen the ecological and cognitive validity as well as the language appropriateness of the Teacher Feedback Questionnaire before a pilot study. Our research questions were the following:

- (1) Do the feedback types covered in the questionnaire align with students' perceived and reported classroom experiences?
- (2) To what extent did students interpret the questionnaire items relating to the feedback types in line with the researchers' intentions?
- (3) Was the language of the items appropriate for the students?

MATERIALS AND METHODS

PARTICIPANTS OF THE WORKSHOPS

Two workshops were organized by the authors of this study, one in-person for Hungarian students and one online for Chinese students. A total of eight students participated in the workshops: five from Hungary; studying in grades 9–12; and three from China; studying in grades 10–11.

GOALS OF THE WORKSHOPS

The workshops had three main aims. First, to assess the relevance and clarity of the subscales, items, and their interrelationships; second, to identify any wording that might be misleading or need to be modified to improve the ecological and cognitive validity of the scale; and third, to gain insight into how students from different cultural backgrounds understand and interpret the items and to identify any cultural differences that might affect their understanding of the items.

INSTRUMENT

The three authors of this study independently created a list of potential items from the initial pool of 189 items. 18 items were chosen for discussion in the workshops, as shown in Table 1. The selection criteria included representativeness of the subscale's definition, diversity in

item wording, and potential for eliciting meaningful student responses. Subscale names and descriptions, along with some items, were modified for clarity and linguistic appropriateness in Hungarian and Chinese contexts.

STRUCTURE OF THE WORKSHOPS

The workshop unfolded in three phases. These phases aimed to support the three research questions.

To check the ecological validity of the questionnaire, students' own experiences were investigated. This involved an introduction, icebreakers, and a discussion of feedback types. At the beginning of the workshop, the researchers introduced themselves, explained the goals of the research, and described how the collected data were handled. Student participation was voluntary, anonymity was granted, and data were collected for research purposes only. During the icebreaker session, the researchers gave prompts for the students to be able to share their experiences about receiving feedback. They were asked to define the meaning of feedback for themselves and to mention situations in which they usually receive feedback from their teachers. During an open discussion, students exchanged their views and personal experiences, and grouped the feedback situations according to their perceived motivational effects. To discuss different feedback types, researchers introduced the feedback types to students and encouraged them to share their own examples. This interactive approach helped students grasp the concept of different feedback types more clearly.

To investigate the cognitive validity of the questionnaire, the workshop involved a practical task of matching items to the different feedback types and an interactive discussion. Students were given a list of sample questionnaire items and the definitions of the subscales covering the feedback types. They were asked to categorize the items according to the feedback types, which were discussed earlier and were available on the paper. Initially, this task was performed individually, allowing students to interpret and reflect on each item. Then, they discussed their categorizations to check the correct matching of items to feedback types in groups, and after that, they shared their experiences concerning this task.

To examine the language appropriateness of the questionnaire items, an open discussion was held at the end of the workshop. This discussion included discussing items that might be controversial and asking students to provide suggestions for improving the wording or modifying the language of the items.

RESULTS

ECOLOGICAL VALIDITY

The analysis of students' perceived and reported classroom experiences revealed differences in the interpretation of feedback types and the frequency of their application in teacher practice. Both Hungarian and Chinese students perceived that their teachers widely used normative feedback; they provided a lot of own experiences on peer competition and grading practice. Students were able to provide specific examples for task-focused feedback and feedback about the person, showing they had a grasp of these concepts. However, when it came to specific, self-regulation feedback, and feedback for identifying next steps, students provided fewer examples, although they recognized the importance of these feedback types. Understanding self-regulation feedback turned out to be a

Subscale	Item
	<i>When providing feedback, my teacher ...</i>
Task-focused feedback	... offers information about whether my answer/solution was right or not.
	... informs me about the correctness of the answer/solution I gave.
Specific feedback	... gives a detailed explanation why my answer/solution is not OK.
	... offers me specific information about the correctness of my answer/solution.
Self-referenced feedback	... points out when my performance is better than before.
	... compares my present performance to my previous one.
	... informs me when I performed worse than before.
Feedback for identifying next steps:	... conveys to me what I should change to improve my answer/work.
	... informs me about how to improve my answer/work.
Self-regulation feedback	... teaches me how to assess my performance by myself.
	... supports me in how to monitor my learning process.
	... supports me in how to seek information related to my performance.
Feedback about the person	... emphasizes my personality (personal characteristics) and not my actual performance.
	... focuses on my intelligence and not on my actual performance.
	... informs me 'how I am' rather than 'how I perform'.
Normative Feedback	... points out when my performance is better than that of other students.
	... makes it clear when my performance is weaker than that of my peers.
	... informs me how I perform compared to my peers.

Table 1 – Items used in workshops.

major challenge. Students struggled to provide relevant examples for this type of feedback; they often associated it with activities like peer assessment or self-evaluation. For instance, Chinese students described scenarios where teachers involved them in peer assessment or encouraged them to evaluate their own performance. Therefore, we decided to remove the self-regulation feedback.

COGNITIVE VALIDITY

To examine students' interpretation of the questionnaire items that covered the different feedback types, we quantified how correctly students matched the items to the subscales and analyzed their justifications. In terms of assigning items to subscales, in most cases students matched the items and the corresponding subscales correctly. Both Hungarian and Chinese students had consensus on 14 items, while 4 items caused some disagreements. This result indicated an overall understanding among students but also highlighted areas that needed further clarification. Students found it difficult to differentiate between the items of task-focused and specific feedback, suggesting some overlap in their understanding of these concepts. Therefore, we made some revisions and made a clearer distinction between the items of task-focused feedback and those of specific feedback.

LANGUAGE APPROPRIATENESS

The analysis of students' suggestions for modifying the wording of the items revealed that while most items were understandable to students, certain terms relating to task-focused and specific feedback, such as 'task' and 'correctness', were often misunderstood. This highlighted the need for a careful consideration of the language and terminology to ensure clarity and avoid misinterpretation. To address this issue, we added 'only' to task-focused feedback and 'in detailed' to specific feedback.

CONCLUSION

Our work summarized a specific phase of a questionnaire development process in which students were involved. Results of student workshops were used to modify the initial items and subscales. The self-regulation feedback subscale was removed, and some items were modified as students did not understand some expressions, or they could not match the items to the corresponding subscales. The problems with the items were similar in both the Chinese and the Hungarian groups, which suggests that weaknesses of the instrument were not culture-specific. These interactive sessions were instrumental in refining the questionnaire and adapting it to the everyday experiences of secondary school students. In conclusion, student participation in the development of the questionnaire, significantly improved the ecological and cognitive validity as well as the language appropriateness of the questionnaire.

ACKNOWLEDGEMENT

Project no. 138400 has been implemented with the support provided by the Ministry of Innovation and Technology of Hungary from the National Research, Development, and Innovation Fund, financed under the FK_21 „OTKA” funding scheme. The research was supported by the ICT and Societal Challenges Competence Centre of the Humanities and Social Sciences Cluster of the Centre of Excellence for Interdisciplinary Research, Development and Innovation of the University of Szeged.

József Balázs Fejes are members of the New Tools and Techniques for Assessing Students Research Group.

TABLES AND FIGURES

Table 1 – Items used in workshops.

REFERENCES

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Friedel, J. M., Ammon, B. V., Blazeovski, J., Bonney, C. R., Groot, E. D., Gilbert, M. C., Musu, L., Kempler, T. M., & Kelly, K. L. (2007). Cognitive Processing of Self-Report Items in *Educational Research: Do They Think What We Mean?* *Educational Psychologist*, 42(3), 139–151. <https://doi.org/10.1080/00461520701416231>
- Koenka, A. C., & Anderman, E. M. (2019). Personalized feedback as a strategy for improving motivation and performance among middle school students. *Middle School Journal*, 50(5), 15–22. <https://doi.org/10.1080/00940771.2019.1674768>
- Koskey, K. L. K., Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Bonney, C. R., & Dever, B. V. (2010). Cognitive validity of students' self-reports of classroom mastery goal structure: What students are thinking and why it matters. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 254–263. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.004>
- Levine, R., Huberman, M., & Buckner, K. (2002). The Measurement of Instructional Background Indicators: Cognitive Laboratory Investigations of the Responses of Fourth and Eighth Grade Students and Teachers to Questionnaire Items. *Working Paper Series*.
- Lüftenecker, M., Bardach, L., Bergsmann, E., Schober, B., & Spiel, C. (2019). A citizen science approach to measuring students' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 95, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.03.003>
- Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. *Frontiers in Education*, 6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.720195>
- Morgan, D. L. (1997). Focus Groups as Qualitative Research. *SAGE*.
- Neuliep, J. W. (2017). Survey Research and Ecological Validity. In *The International Encyclopedia of Intercultural Communication* (pp. 1–5). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0112>
- Quimet, J. A., Bunnage, J. C., Carini, R. M., Kuh, G. D., & Kennedy, J. (2004). Using Focus Groups, Expert Advice, and Cognitive Interviews to Establish the Validity of a College Student Survey. *Research in Higher Education*, 45(3), 233–250. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000019588.05470.78>

Social and psychological features of the ethnic identity of youth of Kazakhstan

Mussina Zhanar¹

¹L. N. Gumilyov Eurasian National University

ABSTRACT

The article presents the results of an empirical study, which aimed to identify the structural components of the ethnic identity of young people in Kazakhstan, and to determine the predominant type of ethnic identity, as well as the level of development of the ethnic identity of young people. The research analysed the characteristics of the ethnic identity of young Kazakhstani people in intercultural communication environment, using a self-report questionnaire. A total of 336 people aged between 17 and 35 took part in the survey. The study revealed that the structure of ethnic identity of Kazakhstani youth included components, with positive identity being the dominant type of ethnic identity.

KEYWORDS

ethnic identity, cognitive component, affective component, positive identity, intercultural space, Kazakhstan

INTRODUCTION

It is an accepted belief among scholars that ethnic identity matters in the modern society, from the mental health of citizens at the individual level to the diversity at the level of organizations (Feitosa, 2017, Phinney, 1990, Stewart & Garcia-Prieto, 2008, Toosi, 2002). Same statement can be applied to the case of Kazakhstan, where the process of migration and globalization is flourishing. Like in many countries, obtaining higher education often leads young Kazakhstani people to move to big cities, and change the environment and communication. Thus, the relevance of the study of ethnic identity is remaining an actual topic. Modern society is characterized by its transitivity. A transitive society dictates its own rules of socialization. The population of megacities is constantly in the flow of migration layers, and the ethnic composition is changing.

While many researchers conducted studies of the ethnic identity of middle- and high-school students, fewer studies were dedicated to the ethnic identity of young adults like university students (Lee and Hoo, 2004). In connection with this, Phinney and Ong (2007) noted a lack of study on how sociodemographic factors like gender or age shape the formation of ethnic identity. Although it is acknowledged that changing social environment due to important life events like entering university can shape ethnic identity, less studies have focused on how ethnic identity is shaped by entering a new stage in a person's life. According to Williams et al. (2020), many studies on ethnic identity have explored how parenthood influences on identity (see Eng & Tram, 2021, Nomaguchi & Milkie, 2020). Thus, more studies are needed on the category of young people, who transit from adolescence to adulthood. While there are studies that explore the change in the ethnic identity of college students over the years (Tsai and Fuligni, 2012), the variation in ethnic identity and age is underexplored by existing research.

The developmental theory of ethnic identity by Erikson (1968) suggests that people's self-understanding of ethnic identity may develop over time (Roberts et al., 1999, Spencer et al., 2000, Parham, 1989, Phinney, 1996). Feitosa et al. (2017) suggested that people may

express their Ethnic Identity in a more complex way with age: "Thus, from a developmental standpoint, younger participants may not understand and express their EI development in as complex and multifaceted a manner as older adolescents and young adults" (p. 1131).

Conceptually, achieving a clear and universal definition of ethnic identity has proven to be a challenging task (Rivas-Drake et al., (2014). However, some authors have expressed their views about the concept of ethnic identity. For instance, Phinney (1996) perceived ethnic identity as a progressive exploration that involves examining pre-existing ethnic attitudes and exploring past and present group experiences and associations with other groups. This explains the variations that exist within ethnic groups due to factors such as language, acculturation, immigration generation, social class, and regional influences, resulting in differences in cultural norms and values among members of the same group. In the same vein, Cohen (2004) avers that ethnic identity is an ongoing process that is influenced by changes within the ethnic group and interactions with other groups. To Evens, Forney, Guido, Patton, and Renn (2010), ethnic identity can be divided into two components based on varied degrees of individual identification with an ascribed group. First is external ethnic identity, which includes social and cultural behaviours, and the second is internal ethnic identity, which includes cognitive, moral, and affective dimensions of ethnic identity. Evens and colleagues further identified the significant role of family, community, and societal experiences in shaping individual ethnic identity. The current study adopts the definition of McMahon and Watts (2002) who described ethnic identity as the psychological connection of an individual with a group of people who share a common cultural heritage, including their customs, beliefs, language, and behavioural dynamic.

Research on ethnic identity was significantly shaped by the Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM). Since 1992, this tool has been widely applied in psychological research to measure ethnic identity in different social contexts (Lee and Yoo, 2004). Currently, MEIM is a widely recognized measurement instrument in psychological research on ethnic identity.

The purpose of the study is to identify the features of the ethnic identity of young people of Kazakhstan, thus contributing to the studied on ethnic identity of young people from the age of 18 to 35. By studying three age groups of the youth population in Kazakhstan, this article aims to contribute to better understanding of the correlation between ethnic identity and age.

The study pursued the following research questions:

What is the predominant type of ethnic identity among the young people of Kazakhstan?

Is there a relationship between the type of ethnic identity and gender?

What is the level of expression of cognitive and affective components in the ethnic identity Kazakhstani youth?

Do the samples differ in the level of expression of cognitive and affective components?

MATERIALS AND METHODS

To achieve the objectives of the study, including the identification of the features of the ethnic identity of young people, and determination of the level of expression of cognitive and affective components, 336 respondents from the age of 17 to 35 took part in the survey. The sampling population included 170 women and 166 men, who belonged to different nationalities. The participants used Kazakh and Russian languages as languages of instruction and communication in everyday life. Respondents were divided into 3 groups depending on their age: 17-22 years old – "students"; 23-28 years old is the "age of starting a family"; 29-35 years old is the "age of certainty".

To conduct the study, a questionnaire was compiled to clarify gender, age, place of residence, ethnicity, nationality of parents, and place of work.

itt To solve the research problem, two methods were used: The first was the questionnaire "Types of Ethnic Identity" by G.U. Soldatova (1998). The questionnaire contains 30 statements and 4 answer options that correspond to the points: "agree" - 4 points; "rather agree" - 3 points; "I agree with something, I don't" - 2 points; "rather disagree" - 1 point; "disagree" - 0 points. A total of 6 types of ethnic identity are represented from ethnonigilism (departure from their ethnic group) to ethnofanaticism (superiority of their ethnic group, non-acceptance of other ethnic groups). Maximum points per ethnic identity type were 20 points, and the minimum was 0 points. Examples of items: „I am a person who... 1. prefers the way of life of own people, but treats other peoples with great interest; 2. believes that interethnic marriages destroy the people; 3. often feels the superiority of people of a different nationality” (See Appendix I)

The second instrument was the methodology by Phinney (1992), which measures the intensity of ethnic identity. The 12-point scale to assess two components of ethnic identity: cognitive and affective. A cognitive component is knowledge and achievement of ethnic identity, knowledge of own ethnic group, history, traditions, and customs; interest in the history and culture of own people; and the desire to increase personal activity in social groups that include members of their ethnic group, to communicate with others to learn more about own ethnic group. The affective component includes emotional assessment of own ethnic group, a sense of joy about belonging to one's ethnic group; feeling connected to own

ethnic group; and feeling proud in own people. Participants rate each item on a 4-point scale from categorical agreement to categorical disagreement. Scores on the scale range from 1 (low adherence to ethnic identity) to 5 (high adherence to ethnic identity), with higher scores indicating a stronger ethnic identity. Examples of items: "I have devoted time to the study of the history, traditions and customs of my ethnic group, I clearly understand my ethnic heritage and its significance to me, and I am actively involved in cultural practices unique to my ethnic group, such as food, music and customs" (See Appendix II)

The results were processed using SPSS. Analysis of variance was performed as well as the Mann-Whitney U-test procedure was applied to assess differences between the two independent samples.

RESULTS

The survey was conducted in two stages. In the first stage, the questionnaire "Types of Ethnic Identity" by G.U. Soldatova (1998) was used. This methodology made it possible to establish that the average level of expression of normal ethnic identity is 17.7 points out of 20. Overall, this fact indicates a high level of ethnic tolerance in all groups of respondents. In the "students" group, this indicator was 18 points, in the "age of starting a family" group - 17.2 points, in the "age of certainty" group - 17.5 points. The sum of the indicators of ethnic indifference turned out to be 9 in the first group, 11 in the second, and 13 in the third. At the same time, the sum of the indicators of hyper-identity expression turned out to be equal to 8, 6, and 6 - respectively. This fact confirms the presence of intercultural competence among the respondents. At the same time, in the group aged 17 to 22 years, the indicators of hyper-identity are higher, although they are within the normal range. The lowest level of expression of normal ethnic identity among the respondents was 10. The highest score in the groups is 20, which indicates the heterogeneity of the sample. The results of the survey are presented in Figure 1.

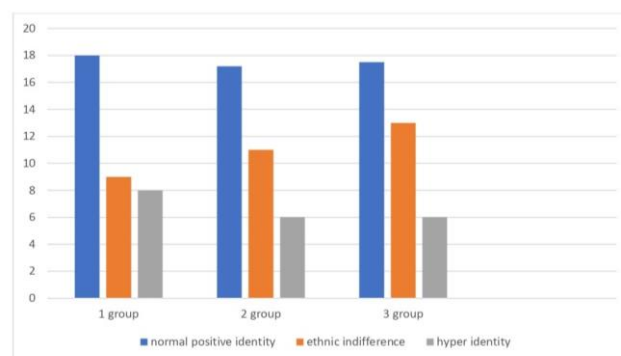


Figure 1 - Types of ethnic identity

At the second stage of the study, the method of J. Phinney (1992), which measures the expression of ethnic identity, was applied. The results are presented in Figure 2.

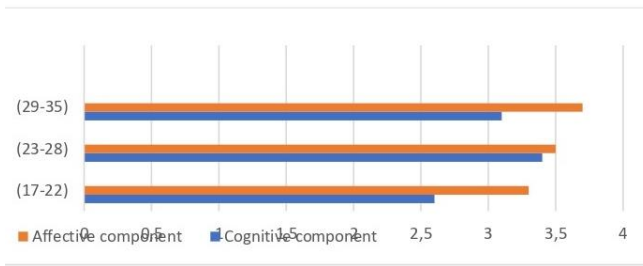


Figure 2 - Severity of cognitive and affective components

The age group from 17 to 22 received 2.6 points on the "cognitive component" scale, with a minimum of 1 point and a maximum - of 4 points. The "affective component" scale was 3.3 points. In the group from 23 to 28 years old, the points were distributed as follows: the cognitive component – 3.4 points, the affective component – 3.5 points. In the age group from 29 to 35 years, the results were 3.1 and 3.7, respectively.

The study results support Erikson's theory (1968) that the cognitive component increases with age and knowledge about their ethnic group increases. Youth after the age of 29 achieve awareness of ethnic identity, as opposed to young people who have heightened emotional appreciation and understanding of ethnic identity.

The statements were noted by the groups to varying degrees. Thus, 61% of young people aged 17 to 22, 78% of young people aged 23 to 28, and 83% of respondents from 29 to 35 years old observe the traditions of their ethnic group. 39%, 62%, and 64%, respectively, try to find out about their ethnic group. Such results are attributed to the fact that young people from 17 to 22 are more interested in social identity, career choice, and society as a whole. At the same time, young people from the age of 23 pay more attention to their ethnic group and try to follow traditions (Table 1).

Approval	Possible answers	17-22 (%)	23-28 (%)	29-35 (%)
I spent a lot of time trying to learn as much as possible about my ethnic group, its history, traditions, and customs	Totally agree	16	25	35
	Rather agree	23	37	29
In order to learn more about my ethnic group, I talked to many people about it	Totally agree	19	43	25
	Rather agree	28	36	35
I observe the traditions of my ethnic group	Totally agree	25	38	37
	Rather agree	36	40	46

Table 1 – Percentage of answers

Verification of the results according to the Mann-Whitney criterion showed that the affective component is higher in women than in men. Women have a more emotional approach to the phenomenon of ethnic identity. According to J. Phinney's method, the general indicator of ethnic identity is higher for women than for men. Women attach great importance to nationality and ethnicity.

DISCUSSION

We believe that at the age of students (17-22 years old), the awareness of ethnic identity is sufficiently formed, while communication with peers of different nationalities is active, which affects an increased level of normal positive identity, but this intercultural space, on the other hand, distinguishes each ethnic group with its characteristics, which showed the result of hyper-identity higher than that of other groups. Some of the respondents are characterized by the type of ethnoegoism.

The second group (23-28 years old) of respondents gave average scores for all types of ethnic identity. This fact is associated not only with the creation of a family and the settling down of family values but also with professional activity. After graduating from a higher education institution, many respondents plan to work in international companies, possibly abroad, or simply realize that the need to know several languages is in demand in the labor market.

The third group of respondents (29-35 years old) gave average scores for all types of ethnic identity, but the

dominant type is positive ethnic identity. Ethnic indifference is higher than that of other groups. This is associated with an increased level of ethnic tolerance and the full maturation of the personality, which is determined by labor activity, marital status, and financial stability.

The results of the survey allow us to conclude that young people's knowledge and ideas about the characteristics of their group are formed at a high level. As a result, there is an increased level of the affective component, that is, they are aware of themselves as a representative of their ethnos, highly appreciate the qualities of their group, and attach great importance to membership in it.

Thus, the data of the empirical study made it possible to draw the following conclusions:

- There are two components in the structure of ethnic identity: cognitive and affective.
- The affective component of ethnic identity is dominant regardless of the cultural environment, since in the process of personality upbringing, society forms a positive emotional assessment of the ethnic group in which the personality develops.
- Young people have knowledge and ideas about the characteristics of their group at a high level. As a result, they are aware of themselves as a representative of their ethnic group, highly

appreciate the qualities of their group, and attach great importance to membership in it. However, at the age of "students", the cognitive component is lower than in young people from 23 to 35 years old.

- Women's overall ethnic identity is higher than men's. Women attach great importance to nationality and ethnicity. The affective component is higher in women than in men.
- The dominant type of ethnic identity is a normal positive identity. At the same time, in the group aged 17 to 22 years, the indicators of hyper-identity are higher, although they are within the normal range.
- Young people aged 22 to 28 differ in their ethnic identity from those aged 29 to 35. Similarly, adolescents and youth aged 17-22 differed in ethnic identity from those aged 29-35. Consequently, youth identity varies within age groups.

CONCLUSION

The results of the research suggest that the cognitive aspect is more expressed in the age group of 29-35. These findings are in agreement with the developmental theory by Erikson (1968) and the researchers who suggest that ethnic identity may develop over time (Roberts et al., 1999, Feitosa et al., 2017, Spencer et al., 2000, Parham, 1989, Phinney, 1996). The research results call for more research on the relationship between age and ethnic identity development.

TABLES AND FIGURES

Figure 1 – Types of ethnic identity.

Figure 2 - Severity of cognitive and affective components.

Table 1 – Percentage of answers.

REFERENCES

Daminov, I. (2020). Reassessing classification of Kazakhstan's ethnic management model: A comparative approach. *Journal of Eurasian Studies*, 11(2), 133-143. DOI: 10.1177/1879366520925337

Elshad, J. S. (2020). Characteristics of Ethnic Identity among Students. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, 8(2), 19. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.464>

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Eng, S. M., & Tram, J. M. (2021). The influence of family and community factors on ethnic identity. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 49(1), 32-44.

Feitosa, J., Lacerenza, C. N., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Ethnic identity: Factor structure and measurement invariance across ethnic groups. *Psychological Assessment*, 29(9), 1129-1141.

Lee, R. M., & Yoo, H. C. (2004). Structure and measurement of ethnic identity for Asian American college students. *Journal of counseling psychology*, 51(2), 263.

McMahon, S. D., & Watts, R. J. (2002). Ethnic identity in urban African American youth: Exploring links with self-worth, aggression, and other psychosocial variables. *Journal of Community Psychology*, 30(4), 411-431. <https://doi.org/10.1002/jcop.10013>

Meeus, W. (2017). Adolescent ethnic identity in social context: A commentary. *Child Development*, 88(3), 761-766. doi:10.1111/cdev.1278

Nomaguchi, K., & Milkie, M. A. (2020). Parenthood and well-being: A decade in review. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 198-223.

Parham, T. A., & Helms, J. E. (1985). Attitudes of racial identity and self-esteem of Black students: An exploratory investigation. *Journal of College Students Personnel*, 26, 143-146.

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514. doi:10.1037/0033-2909.108.3.499

Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176. <https://doi.org/10.1177/074355489272003>

Phinney, J. S. (1996). When we talk about American ethnic groups, what do we mean?. *American Psychologist*, 51, 918-927

Roberts, R. E., Phinney, J. S., Mase, L. C., Chen, Y. R., Roberts, C. R., & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *The Journal of Early Adolescence*, 19(3), 301-322.

Spencer, M. S., Icard, L. D., Harachi, T. W., Catalano, R. F., & Oxford, M. (2000). Ethnic Identity among Monoracial and Multiracial Early Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 20(4), 365-387. doi:10.1177/0272431600020004001

Stefanenko T.G. *Etnopsihologiya*. M.: Aspekt Press, 2003.

Soldatova G.U. *Psihologiya mezhnatsionnoi napryazhennosti*. M., 1998.

Stewart, M. M., & Garcia-Prieto, P. (2008). A relational demography model of workgroup identification: Testing the effects of race, race dissimilarity, racial identification, and communication behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 29(5), 657-680.

Toossi, M. (2002). A century of change: The U.S. labor force, 1950-2050. *Monthly Labor Review*, 125(5), 15-28.

Tsai, K. M., & Fuligni, A. J. (2012). Change in ethnic identity across the college transition. *Developmental Psychology*, 48(1), 56.

Williams, C. D., Byrd, C. M., Quintana, S. M., Anicama, C., Kiang, L., Umaña-Taylor, A. J., ... & Whitesell, N. (2020). A lifespan model of ethnic-racial identity. *Research in Human Development*, 17(2-3), 99-129.

APPENDIX I

Methodology "Types of Ethnic Identity" (Soldatova, 1998)

Objective: This methodological development makes it possible to diagnose ethnic self-consciousness and its transformations in the context of interethnic tension. One of the indicators of the transformation of ethnic identity is the growth of ethnic intolerance

The questionnaire contains six scales that correspond to the following types of ethnic identity.

1. **Ethnonihilism** is one of the forms of hypo-identity, which is a departure from one's own ethnic group and the search for stable socio-psychological niches not according to ethnic criteria.

2. **Ethnic indifference** is the erosion of ethnic identity, expressed in the uncertainty of ethnicity, the irrelevance of ethnicity.

3. **Norm** (positive ethnic identity) is a combination of a positive attitude towards one's own people with a positive attitude towards other peoples. In a multi-ethnic society, a positive ethnic identity has the character of a norm and is characteristic of the overwhelming majority. It sets such an optimal balance of tolerance towards one's own and other ethnic groups that makes it possible to consider it, on the one hand, as a condition for the independence and stable existence of an ethnic group, and on the other hand, as a condition for peaceful intercultural interaction in a multiethnic world.

4. **Ethnoegoism** – this type of identity can be expressed in an innocuous form at the verbal level as a result of perception through the prism of the construct "my people", but it can imply, for example, tension and irritation in communication with representatives of other ethnic groups or recognition of the right of one's own people to solve problems at the expense of "others".

5. **Ethnic isolationism** – belief in the superiority of one's own people, recognition of the need to "purify" national culture, negative attitude towards interethnic marriages, xenophobia.

6. **Ethnofanaticism** is the readiness to take any action in the name of ethnic interests understood in one way or another, up to ethnic "cleansing", denial of the right of other peoples to use resources and social privileges, recognition of the priority of ethnic rights of the people over human rights, justification of any sacrifices in the struggle for the well-being of one's people.

I'm a person who...

1. Prefers the way of life of his own people, but is very interested in other peoples
2. believes that interethnic marriages destroy the people
3. Often feels superior to people of other nationalities
4. Believes that the rights of the nation are always higher than the rights of man
5. Believes that nationality does not matter in everyday communication
6. Prefers the way of life of only his own people
7. Usually Doesn't Hide His Nationality
8. Believes that true friendship can only exist between people of the same nationality
9. Often feels ashamed of people of his nationality
10. Believes that any means are good for the protection of the interests of its people
11. does not give preference to any national culture, including its own
12. Often feels the superiority of his people over others
13. Loves his own people, but respects the language and culture of other nations
14. Considers it strictly necessary to preserve the purity of the nation
15. It is difficult to get along with people of his own nationality
16. Believes that interacting with people of other nationalities is often a source of trouble
17. Indifferent to one's nationality
18. Gets tense when he hears someone else's speech around him
19. Ready to deal with a representative of any nation, regardless of national differences
20. Considers that its people have the right to solve its problems at the expense of other peoples
21. Often feels inferior because of their ethnicity
22. considers his people to be more gifted and developed than other nations

23. considers that people of other nationalities should be restricted in their right to reside in its national territory
24. Gets irritated when in close contact with people of other nationalities
25. Always finds an opportunity to come to an amicable agreement in an interethnic dispute
26. considers it necessary to "cleanse" the culture of one's people from the influence of other cultures
27. Disrespects His People
28. Considers that all rights to the use of natural and social resources are on his land. resources should belong only to its people
29. Never Taken Interethnic Issues Seriously
30. Considers that his people are neither better nor worse than other peoples

APPENDIX II

Methodology for Measuring the Expression of Ethnic Identity (J. Phinney, 1992)

Objective: the methodology is aimed at identifying the level of ethnic identity, the intensity of the cognitive and affective components of ethnic identity.

1. I spent a lot of time trying to learn as much as possible about my ethnic group, its history, traditions, and customs
2. I am active in organizations or social groups that include predominantly members of my ethnic group
3. I know my ethnicity very well and understand what it means to me
4. I think a lot about how ethnicity will affect my life
5. I'm glad I belong to my ethnic group
6. I clearly feel connected to my ethnic group
7. I have a good understanding of what my ethnicity means to me
8. In order to learn more about my ethnic group, I talked to many people about it
9. I'm proud of my ethnic group
10. I respect the traditions of my ethnic group
11. I feel a strong attachment to my ethnic group
12. I feel good about my ethnic background

Why are only students banned? A critical view of smartphone bans in schools

Aditya, David Sulistiawan¹; Herczegh, Judit¹

¹University of Debrecen

ABSTRACT

Whether smartphones should be banned in schools and classrooms is a great debate in the current academic discussion. The issues raised underlying this ban agenda are mostly due to the negative potential of smartphone to distract learning, to cause addiction, and to be a factor of cyberbullying on students. Smartphone is always associated with student's decrease in academic performance and achievement. This paper presents a critical gaze on the contention by rehauling the resonated provenance that students are the one should be limited from using the mobile technology. In particular, the paper considers on how academic researchers should adjust their views on this debate since the research on smartphone impacts as the basis of its curtailment has been tantalized by common trends and neglected the social aspect and justice of a policy. In particular, the paper considers three dimensions to advance understanding of the current banning agenda: (1) smartphone ban as a contention, (2) smartphone ban as an educational policy, and (3) smartphone ban as a social justice. Finally, future research as the implications of the present review study is discussed in this paper.

KEYWORDS

smartphone ban, policy, contention, social justice

INTRODUCTION

The movement to ban mobile technology in schools and classrooms is getting prominent in the world. Several countries have been taking actions to curtail this handheld technology from their education. France, for instance, has established a written policy to ban smartphone in national schools since 2015. In 2018, China has implemented the similar policy and followed by Ontario, Canada in 2019. In the United States, around 69% of high schools have banned mobile phones from classrooms and most of the schools have the written policies (Gao et al., 2017). In Australia, some states i.e. Victoria, Tasmania, New South Wales, and Western Australia have been moving forcibly to enact the similar policy (Alakurt & Yilmaz, 2021; Selwyn & Aagaard, 2021). Most recently, Sweden has banned smartphones and tablets and moved back to basic schooling works on paper. This country has been investing 64.7 million dollars to purchase printed books for the country's schools this year and another 45.3 million is provided for 2024 and 2025 academic school year to speed up the return of textbooks to schools (Grigic Magnusson et al., 2023). Other countries i.e. Denmark, Chile, England, Wales and Madrid are now seriously considering this phone policy in their education system (Rose et al., 2022). Although many other countries have not officially established their education policy on smartphone limitation, the individual schools in many countries enact their own rules of the banning.

This worldwide smartphone banning policy is actually a response to problems caused by smartphones that seemingly leads to the decrease of students' learning performance. Three issues raised as the basis of this taken policy are digital distraction (Flanigan et al., 2023; Selwyn & Aagaard, 2021), smartphone addiction (Montag & Elhai, 2023; Suseno et al., 2022), and cyber bullying (Mavhunga et al., 2016; Montag & Elhai, 2023). Various studies on these three issues have somehow constructed an episteme that led to assumption that smartphone is the main source of

these three problems on students. Studies from (Beneito & Vicente-Chirivella, 2022; J. C. Wang et al., 2023), for instance, indicate how this common episteme has constructed a common sense among education scholars and policy makers to view smartphone as the main factor that hinder student's learning achievement in spite of other potential influencing factors. Additionally, it might have formed a research trend that attract more research to view this issue in this framework. As a result, mobile phone ban policy is considered the low-cost and effective solution (Beneito & Vicente-Chirivella, 2022; Sunday et al., 2021) on these problems.

However, this banning policy has generated a fierce debate in the current academic discussion. The techno-optimists view this banning somehow has denied the two decades constructions of knowledge and advocating on the potential integration of mobile technology in education (Selwyn & Aagaard, 2021). Provided the downsides of this handheld technology has been scientifically recorded in the literature studies (Kates et al., 2018a; Sunday et al., 2021), the potentials of this technology in enhancing learning has also been reviewed (Fu & Hwang, 2018; Sung et al., 2016). In fact, both sides have strong scientific arguments in the debate. But, why do the policy makers tend to take the stance of those who ban?

The implementation of the banning policy seems to be problematic. Grigic-Magnusson et al. (2023) in their longitudinal study found complexities of smartphone ban policy implementation in a school that actually leads to the emerging of organizational, pedagogical, and relational challenges for teachers. They revealed students' resistance to the ban as it has been already considered as the part of their learning tool. Other studies also show the dissonance views between students and educators on this banning policy evaluation (Carlsson & Willermark, 2023; Gao et al., 2017; Rose et al., 2022). To this sense, students seem not to be involved in this school policy construction, provided they are the ones who might experience the jolts of the impact. This might be the ascribes why the establishment of

smartphone ban policy in schools always find difficulties (Grigic Magnusson et al., 2023; Langmia & Glass, 2014).

Unconsciously, organizational practices in education might have catalyzed the practice of social injustice in the frame of students' academic development. (Xiao, 2020) argues that smartphone ban policy is actually the reflection of adult's fear and value. Of course, it might be true to assume that it is a symbol of adults or teachers rejection on the unease pace of technological change (Selwyn & Aagaard, 2021). Above all, designing an education policy is a complex process (Proitz et al., 2023). the three major players in education i.e., teachers, students, and parents should be involved in the policy construction (Gao et al., 2014, 2017).

Providing thought in the debate, (Selwyn & Aagaard, 2021) view this contestation as an opportunity to better understand this banning agenda in education. Thus, instead of taking part in the debate, this article will discuss the essential aspect overlooked in the contention. In this paper, we point out essential aspect overlooked in the debate. In particular, we make an argument that the debate so far has revolved on the handheld technology's impact on student per se and neglected other essential aspects of the policy purpose. Moreover, we argue that smartphone policy needs to be constructed upon social justice to be effectively implemented in education. Finally, the article discusses how this insight challenges the scientific rationality of current mobile technology research and concludes with implications for future research.

LITERATURE REVIEW

SMARTPHONE BANS AS CONTENTION

Actually, the contention whether handheld technology should be banned in schools and classrooms has been around in the academic discussion for a while. This issue was first raised by the study of (Campbell, 2006) that explored the perceptions of higher education students on mobile phone's distraction in classrooms. The similar studies were then emerging but not as significant as the growing of studies of the mobile technology integration in education as technology was the hype of the discussions in the last two decades (Sung et al., 2016). This issue is getting prominent after the world of education had been through the challenge of COVID-19 pandemic that insisted the shift of educational practices into digital environment during this emergency situation. Studies on mobile phones gradually increased from 2007 and experienced a jump between 2021 and 2022 as recorded by ScienceDirect database from 492 in 2020 to 613 in both 2021 and 2022. This trend lowers to 535 till the end of this year. Might it indicate that world now has been crammed enough with technology and start to reject it?

Regardless the above assumption, the obvious reason to this banning is to address the dominant issues on the overuse of mobile phone i.e. "addiction" (Lian et al., 2021; Peng et al., 2022), digital distraction (Abidin et al., 2017; Liao & Wu, 2022), and cyber bullying (Catone et al., 2020). Smartphones have always been considered as the main factor to these three problems on students. Mobile phones have always been associated with factors of behavioural addiction (Marciano et al., 2021) and Problematic Smartphone Use (PSU) as the common term of the overuse of smartphones. (Lepkowska, 2019) reflected that there is a consistent association between PSU and problems associated with mental health including depression,

anxiety, stress, poor quality of sleep and a decline in educational attainment. Meanwhile, this handheld device is considered to contribute distraction in students' learning (Chen et al., 2020). This technology is considered as the factor the students decrease their learning performance and understanding of course materials. Moreover, the students' off-task purpose are mostly related to social media use. And, problematic social media use is consistently associated with cyber bullying (Craig et al., 2020).

Against the afore mentioned problematic issues, mobile technology has been studied since the last two decades as potential tools in education. A meta-analysis by Sung et al. (2016) on 110 peer reviewed articles investigating the effect of mobile technologies in teaching and learning revealed that handheld devices and cell phones were the most common mobile technology utilized in enhancing teaching and learning. They investigated that in the purpose of enhancing education, mobile devices have been implemented to various ages of users, learning settings, methods, and learning subjects. Corroborating the meta-analysis, Fu & Hwang (2018) conducted a systematic review investigating the trends of mobile technology in supporting learning on journal publications issued between 2007-2016. The study shows that the number of studies on mobile technologies has increased significantly from 25 within 2007-2011 to 65 between 2012-2016. From the journal investigations, they found that mobile technology is a potential tool for learning as it supports ubiquitous learning, provides diverse cooperative strategies, facilitates context-based learning and self-reflection, and fosters cross cultural interaction. More recently, mobile technology has been the most common technology for learning. (Bello-Bravo et al., 2021) investigated type of devices accessing a Youtube channel with educational contents from 2012 to 2018 and delineated mobile devices (smartphone) surpassed the other type of devices. Another mobile innovation can be an example to facilitate learning (Csapó & Dani, 2022).

In fact, both sides have strong scientific arguments to against and for the smartphone ban policy in education. Thus, it is too early, in our opinion, to construe this issue on the banning such mobile devices and belying the ample of studies on it for the last two decades. Moreover, most of the studies underpinning this policy are cross sectional in character (Montag & Elhai, 2023), too practical, and too focused on students. It seems that the existing studies on this issue only revolve on the impact and on the binary questions "ban" or "not ban". It might indicate that this banning decision is a lack of various studies (e.g. longitudinal ones) to corroborate this action.

Furthermore, some studies then emerge focusing on investigate the impact of this smartphone policy. A study by Beneito & Vicente-Chirivella (2022) analysed time series data of PISA scores between two regions in Spain to see the impact of smartphone ban regulation after its implementation in 2016. This study found that this banning gave impact although the impact size is mild and other influencing variables were muted. The most recent and the first longitudinal study (based on authors knowledge) on this smartphone ban policy explored that this policy generates organisational, pedagogical, and relational challenges to teachers (Grigic Magnusson et al., 2023). In this context of study, they found this policy provide the teachers with unease in their educational setting as most of them have been familiar with this technology as a part of

their teaching activities. And, despite of its potential distraction, they also found the students' resistance on this policy due to the fact that students have been considered this mobile device as their learning tools in the classroom activities. Another former study in the UK delineates that this banning policy did give impact to students' learning performance but only those with lower grades (Beland & Murphy, 2015).

To this end, are we asking the right questions in this debate? Reflecting on previous studies (Beland & Murphy, 2015; Grigic Magnusson et al., 2023), are low grades perhaps the reason for overusing the phone or is it the other way around? (Montag & Elhai, 2023). Is smartphone the only main factor to decrease student's learning performance? What about other influencing factors such as teacher's quality, parental support, learning facilities, curriculum or other socio-cultural aspects? Why are only students banned from using this device? Does this digital distraction only impact students' learning performance and does not impact teachers' teaching performance or quality? Does addiction only work on students and does not work on parents? As a policy is presented to achieve an objective or to address solution of a problem (Bell. & Stevenson, 2006), we think it is pivotal to understand the nature of how these problems over this blanket banning are presented and defined. Additionally, it would be helpful, in our opinion, to unpack this issue in the framework of education policy.

SMARTPHONE BANS AS EDUCATION POLICY

Smartphone ban as a policy range from state to institutional level. France and China, for instance, have established a written policy to curtail this handheld technology in schools for the whole country (Gao et al., 2017). This policy bans students from carrying smartphones to the school's area. Similar state level policy is also implemented in several states of the USA. Even, this idea is brought to US-federal state level discussion (Montag & Elhai, 2023). Most recently, the Swedish ministry of education has published a written policy to forbid mobile technology in primary school level and invest million dollars to return printed textbooks to schools. Some states in Australia also established the similar policies (Selwyn & Aagaard, 2020). This state level policy corroborates individual schools to implement this ban. Moving down to institutional level, many schools in many part of the world has implemented smartphone ban policy (Beneito & Vicente-Chirivella, 2022; Carlsson & Willermark, 2023; Grigic Magnusson et al., 2023; Mavhunga et al., 2016; Suseno et al., 2022; Xiao, 2020). In this level, the degree of the ban can vary depending on the school's social and pedagogical belief. The approach of the bans varies in every country and school. Selwyn & Aagaard (2021) mentioned two common restriction approaches, (1) a complete ban where students are not allowed to bring and use phone at school area at all times as what enact in NYC America and (2) "Off and Away, All Day" where students are allowed to use the devices only before and after class and the school provide storage during the school hours.

The idea underlying this policy construction is that students might have better learning environment without smartphone. But, do students really benefit from this smartphone ban policy? Literature works might be relatively obvious to represent the answer (Kates et al., 2018b; Sunday et al., 2021), although the effect sizes they found are mild. In one of the studies in Indonesia, this banning policy in schools can provide positive impact on

students psychological aspects in learning (Suseno et al., 2022). Another evidence has been found in two regions in Spain. It was discovered that smartphone ban in schools not only improve student's learning performance but also deter cyber bullying (Beneito & Vicente-Chirivella, 2022).

Although many studies have provided clear data on the impact of the banning policy, the effect sizes are mild and it does not rule out the possibility that other variables might influence student's learning performance besides smartphone usage. Thus, it is pivotal to view the impact of this policy from lens of longitudinal studies (Montag & Elhai, 2023). However, as what have already discussed in the previous part of this article, the most recent longitudinal study by (Grigic Magnusson et al., 2023) discovered different findings from the previous research and find complexities of the implementation of this policy. Thus, regardless the hampered research existing to decide whether smartphone should be banned in schools, it is pivotal, in our opinion, to view this banning policy in the frame of education policy as the implementation of this policy is always problematic (Suseno et al., 2022).

To place this debate on its context, it is worth to reflect the critics of (Taylor et al., 2013) both (Blakemore & Griggs, 2007; Harman, 1984) views that treat policy as a product. Taylor et al. (2013) argue that policy has to be viewed as both product and process. Because, they believe that conflicts of negotiating values take place in the policy construction process. Viewing policy as a product means that policy is considered as an outcome of inherited aims or goals, or statements of what ought to happen. Meanwhile, policy as a process is to see this as a programme of action, or a set of guidelines that determine how one should proceed given a particular set of circumstances (Bell. & Stevenson, 2006). In the other words, it is a space to compromise, negotiate, compete, and sometimes conflict values to secure specific objectives. Thus, policy development is a fuzzy, messy, and complex process (Bell. & Stevenson, 2006). Reflecting the nature of how policy is viewed, the existing research and literatures on this banning policy tend to treat this banning policy as a product, not a process.

The implementation of this policy often find difficulties in the institutional levels and faces student's resistance (Grigic Magnusson et al., 2023; Rose et al., 2022; Suseno et al., 2022). If students are benefited from the policy, then why are different views and resistance from students keep occurring. Many scholars seem to be competing for finding the impacts of the policy without seeing the root of how the policy is constructed. Is the smartphone ban policy well-constructed? Who are involved in this policy construction? Has every stakeholder been involved in the policy making? Is there no political or conflict of interest in the policy making? These critical questions need to be addressed to ensure that the policy is not taken just a matter of reactive actions and response on global issues. A study in China revealed how teachers, students, and parents had different views on smartphone impact (Gao et al., 2017). Of course, students are the ones who view this policy hindering their learning potential as their limitation to making use of this technology (Gao et al., 2014). Adversely, teachers see this policy helpful to avoid distraction in teaching process and parents are still ambivalent. However, it is important to consider the three major players' views and search for a common ground to produce an effective policy rather than just focus on one role's view (Gao et al., 2017). In fact,

smartphone ban policy only represents the policy makers' and teachers' value and covert students' voices (Xiao, 2020). Thus, it is not wrong to assume that the policy is a political tool of adult's response to the unease of technological change (Selwyn & Aagaard, 2020).

Designing an effective education policy is a complex process that requires input from various stakeholders. And, the contention whether smartphone should be banned in schools is a policy issue not practical one (McFarlane, 2019). Thus, academic scholars should adjust their views on this never ending contention and start to see and embrace this technological issue in a political context (Selwyn, 2023). A study in Turkey uncovers teachers' personal interest in smartphone restrictions in schools (Alakurt & Yilmaz, 2021). Teachers consider it important to use smartphone in schools to communicate with colleagues and parents and find resources for the teaching process. However, they opined differently when it comes to student's learning. Moreover, this study revealed there was no attempt to provide education and guidance activities to effectively use smartphone in learning in many of the schools.

Thus, struggle to find the common ground of the three major players is of important to realize a better smartphone policy as it is not a binary question that can be answered by "ban" or "not ban" (Gao et al., 2014). Some research is worth considering before one steps on this path (Flanigan et al., 2023; Mavhunga et al., 2016; Q. Wang et al., 2023). Of course, involving parents and students in the policy construction is a step that must be taken (Rose et al., 2022).

SMARTPHONE BANS AS SOCIAL JUSTICE

School is a social system where social interactions occur and hierarchy of power exist. According to (Jensen, 1954), school is a system of social interactions between students, teachers, special service personnel, and administrators that enable young learners to effectively participate in life-like situations. He adds that school can be studied through its structural aspects, its dynamics, and its cultural patterns and contents, especially as those pertain to the problem of internal consistency and the kinds of value standards employed in making individual and group decisions. These value standards are often called as a policy. As Bell. & Stevenson (2006) describes, policy is a set of actions or courses that contains the transformation of group conflicts and values within political pressures. The main purpose of a policy is to reduce inequalities in the social system.

As a part of school policy, smartphone ban is required to be viewed through the lens of social justice. School is often viewed as a place not only to reduce inequalities but also eliminate the source of inequality (Bell. & Stevenson, 2006). However, this seemingly noble role of school is somehow what Van Zanten (2005) called as "an illusion of democratisation" that continuously implements segregation and exclusion. It cannot be denied that schools as social systems work in the setting of a power structure where power is exercised within the system. Those with more power have the capacity to control the policy agenda. The emphasis on power as not only an ability to shape the policy agenda, but as the capacity to shape how that agenda is perceived, highlights the centrality of understanding how policy 'problems' are presented and defined. Policy development is a contestation of interest within a social system in which power can be a tool to analyse a policy development (Bell. & Stevenson, 2006). Reflecting on the

mobile phone policy development on the level of institutions, academic scholars need to be critical to scrutinize how this policy is negotiated and conflicted and how power is played within the contestation. Not often, the policy produced resulted in an ineffective policy that unconsciously lead to the failure of achieving community objective.

In fact, oppression and inequalities, in our opinion, are underlying within the smartphone bans agenda. It is indicated by the absence of student's involvement in the policy formulation (Gao et al., 2017; Mavhunga et al., 2016). Students are only the receiver of the policy (Gao et al., 2017). It is very common in education settings that students become subjects to test a social and pedagogical product developed by teachers or school leaders without considering their voices in the product development process. It is just like testing an antidote on a subject and see whether the subjects can survive or make progress. This way, a policy only oppresses students (Chan, 2023) as the policy is only applied to students and not the other school members. Even though, students' academic improvement is also influenced by the teachers' and parents' roles in their learning process. Several studies have also uncovered the negative impact of smartphones to teachers' performance and parents' support which has strong association with students' behaviour (Doo & Kim, 2022; Masalimova et al., 2022; Mi et al., 2023). With regard to the previous empirical studies, then why are only students banned? What about teachers and parents? Are they immune to smartphone addiction and distraction? It indicates that the preservation of inequality in education remain existing as those with power can determine the issue or problem in the policy agenda. Therefore, no wonder if the implementation of this policy always results in difficulties and resistance from the students (Grigic Magnusson et al., 2023).

CONCLUSION

This article critically views mobile phone ban policy in schools and classrooms from three dimensions. In the first dimension, mobile phone ban has been viewed as an arena to debate between technology optimists and psychologists where both sides have similarly strong arguments on this contention.

This controversy will be a never ending debate if there is still lack of empirical studies that provide a strong evidence encompassing various educational contexts. In this case, various longitudinal studies on this banning policy is required as most of the studies exploring this policy are cross sectional in character. In the second dimension, the need of taking this issue into an education policy context is pivotal to critically view the debate on the issue. The existing studies on this banning policy only viewed this policy as a product and not as a process. In other words, researchers only focus on the impact and not the process of the policy design. Nevertheless, designing an educational policy is a complex process and all members of the community need to be involved. Thus, research on the investigation of this policy should not only ask "what is the impact of the smartphone ban policy?" but also ask "How have the policy been constructed or developed?"

Finally, school is a social system where policy is a social product of the community value. Those with more power have more ability to determine the problem's outcome and shape the policy agenda in the system. Thus, assessing the policy in the context of social justice is required for the

success of policy implementation. Students' voices need to be considered to make sure their interest is heard in the power contestation. Therefore, studies on students' view of mobile phone policy is required to critically view the creation of such policies.

REFERENCES

- Abidin, Z., Mathrani, A., Hunter, R., & Parsons, D. (2017). Challenges of Integrating Mobile Technology into Mathematics Instruction in Secondary Schools: An Indonesian Context. *Computers in the Schools*, 34(3), 207–222. <https://doi.org/10.1080/07380569.2017.1344056>
- ALAKURT, T., & YILMAZ, B. (2021). Teachers' Views on the Use of Mobile Phones in Schools. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 575–597. <https://doi.org/10.18009/jcer.901358>
- Beland, L., & Murphy, R. (2015). CEP discussion paper No 1350. Ill Communication: Technology, Distraction & Student Performance, 1350.
- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). Education Policy. In Routledge (Vol. 201, Issue 1).
- Bello-Bravo, J., Brooks, I., Lutomia, A. N., Bohonos, J., Medendorp, J., & Pittendrigh, B. (2021). Breaking out: the turning point in learning using mobile technology. *Heliyon*, 7(3), e06595. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06595>
- Beneito, P., & Vicente-Chirivella, Ó. (2022). Banning mobile phones in schools: evidence from regional-level policies in Spain. *Applied Economic Analysis*, 30(90), 153–175. <https://doi.org/10.1108/AEA-05-2021-0112>
- Blakemore, K., & Griggs, E. (2007). Social Policy, An Introduction, third edition. In *Social policy, An Introduction*, Third Edition.
- Campbell, S. W. (2006). Perceptions of mobile phones in college classrooms: Ringing, cheating, and classroom policies. *Communication Education*, 55(3), 280–294. <https://doi.org/10.1080/03634520600748573>
- Carlsson, S., & Willermark, S. (2023). Forbidden and necessary: making sense of smartphones in vocational teaching. *Journal of Workplace Learning*, 2019. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2023-0040>
- Catone, G., Senese, V. P., Pisano, S., Siciliano, M., Russo, K., Muratori, P., Marotta, R., Pascotto, A., & Broome, M. R. (2020). The drawbacks of Information and Communication Technologies: Interplay and psychopathological risk of nomophobia and cyber-bullying, results from the bullying and youth mental health Naples study (BYMHNS). *Computers in Human Behavior*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106496>
- Chen, L., Nath, R., & Tang, Z. (2020). Understanding the determinants of digital distraction: An automatic thinking behavior perspective. *Computers in Human Behavior*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106195>
- Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., Harel-Fisch, Y., Malinowska-Ciešlik, M., Gaspar de Matos, M., Cosma, A., Van den Eijnden, R., Vieno, A., Elgar, F. J., Molcho, M., Bjereld, Y., & Pickett, W. (2020). Social Media Use and Cyber-Bullying: A Cross-National Analysis of Young People in 42 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S100–S108. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.006>
- Flanigan, A. E., Brady, A. C., Dai, Y., & Ray, E. (2023). Managing Student Digital Distraction in the College Classroom: a Self-Determination Theory Perspective. *Educational Psychology Review*, 35(2), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09780-y>
- Fu, Q. K., & Hwang, G. J. (2018). Trends in mobile technology-supported collaborative learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. *Computers and Education*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.004>
- Gao, Q., Yan, Z., Wei, C., Liang, Y., & Mo, L. (2017). Three different roles, five different aspects: Differences and similarities in viewing school mobile phone policies among teachers, parents, and students. *Computers and Education*, 106, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.007>
- Gao, Q., Yan, Z., Zhao, C., Pan, Y., & Mo, L. (2014). To ban or not to ban: Differences in mobile phone policies at elementary, middle, and high schools. *Computers in Human Behavior*, 38, 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.011>
- Grigic Magnusson, A., Ott, T., Hård af Segerstad, Y., & Sofkova Hashemi, S. (2023). Complexities of Managing a Mobile Phone Ban in the Digitalized Schools' Classroom. *Computers in the Schools*, 40(3), 303–323. <https://doi.org/10.1080/07380569.2023.2211062>
- Harman, G. (1984). Conceptual and Theoretical Issues. In J. R. Hough (Ed.), *Educational Policy - An International Survey* (p. 305). St. Martin's Press Inc.
- Jensen, G. E. (1954). Hypotheses on the School as a Social System. *The School as a Social System*, 33(2), 38–46. <https://doi.org/10.1177/0013161X6500100304>
- Kates, A. W., Wu, H., & Coryn, C. L. S. (2018a). The effects of mobile phone use on academic performance: A meta-analysis. *Computers and Education*, 127, 107–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.012>
- Kates, A. W., Wu, H., & Coryn, C. L. S. (2018b). The effects of mobile phone use on academic performance: A meta-analysis. *Computers and Education*, 127(August), 107–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.012>
- Langmia, K., & Glass, A. (2014). *Tjmc-W14-Langmia-Glass*. 4(1), 13–23.
- Lepkowska, D. (2019). To ban or not to ban? Mobile phone use in schools. *British Journal of School Nursing*, 14(10), 510–511. <https://doi.org/10.12968/bjsn.2019.14.10.510>
- Lian, S. L., Sun, X. J., Niu, G. F., Yang, X. J., Zhou, Z. K., & Yang, C. (2021). Mobile phone addiction and psychological distress among Chinese adolescents: The mediating role of rumination and moderating role of the capacity to be alone. *Journal of Affective Disorders*, 279(March 2020), 701–710. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.005>
- Liao, C. H., & Wu, J. Y. (2022). Deploying multimodal learning analysis models to explore the impact of digital distraction and peer learning on student performance. *Computers and Education*, 190(July), 104599. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104599>
- Marciano, L., Schulz, P. J., & Camerini, A. L. (2021). How smartphone use becomes problematic: Application of the ALT-SR model to study the predicting role of personality traits. *Computers in Human Behavior*, 119, 106731. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106731>
- Mavhunga, F. Z., Kibirige, I., Chigonga, B., & Ramaboka, M. (2016). Smartphones in public secondary schools: Views of matric graduates. *Perspectives in Education*, 34(3), 72–85. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v34i3.6>
- McFarlane, A. E. (2019). Devices and desires: Competing visions of a good education in the digital age. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1125–1136. <https://doi.org/10.1111/bjet.12764>
- Montag, C., & Elhai, J. D. (2023). Do we need a digital school uniform? Arguments for and against a smartphone ban in schools. *Societal Impacts*, 1(1–2), 100002. <https://doi.org/10.1016/j.socimp.2023.100002>
- Peng, Y., Zhou, H., Zhang, B., Mao, H., Hu, R., & Jiang, H. (2022). Perceived stress and mobile phone addiction among college students during the 2019 coronavirus disease: The mediating roles of rumination and the moderating role of self-control. *Personality and Individual Differences*, 185(300), 111222. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111222>
- Proitz, T. S., Aasen, P., & Wermke, W. (2023). From Education Policy to Education Practice: Unpacking the Nexus.
- Rose, S. E., Gears, A., & Taylor, J. (2022). What are parents' and children's co-constructed views on mobile phone use and policies in school? *Children and Society*, 36(6), 1418–1433. <https://doi.org/10.1111/chso.12583>
- Selwyn, N. (2023). Constructive Criticism? Working with (Rather than Against) the AIED Back-Lash. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00344-3>
- Selwyn, N., & Aagaard, J. (2020). Banning mobile phones from classrooms—An opportunity to advance understandings of technology addiction, distraction and cyberbullying. In *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.12943>

- Selwyn, N., & Aagaard, J. (2021). Banning mobile phones from classrooms—An opportunity to advance understandings of technology addiction, distraction and cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 8–19. <https://doi.org/10.1111/bjet.12943>
- Sunday, O. J., Adesope, O. O., & Maarhuis, P. L. (2021). The effects of smartphone addiction on learning: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 4(March 2020), 100114. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100114>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers and Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Suseno, M., Hayat, B., Putra, M. D. K., Bien, J. K., Rachmawati, R., & Hartanto, H. (2022). A differential item functioning (DIF) analysis of the mobile phone problem use scale in Indonesian schools with and without smartphone banned policy. *Cogent Psychology*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2137306>
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (2013). Educational policy and the politics of change. In *Educational Policy and the Politics of Change*. <https://doi.org/10.4324/9780203349533>
- Van Zanten, A. (2005). Bourdieu as education policy analyst and expert: A rich but ambiguous legacy. *Journal of Education Policy*, 20(6), 671–686. <https://doi.org/10.1080/02680930500238887>
- Wang, J. C., Hsieh, C. Y., & Kung, S. H. (2023). The impact of smartphone use on learning effectiveness: A case study of primary school students. In *Education and Information Technologies* (Vol. 28, Issue 6). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11430-9>
- Wang, Q., Sun, F., Wang, X., & Gao, Y. (2023). Exploring Undergraduate Students' Digital Multitasking in Class: An Empirical Study in China. *Sustainability* (Switzerland), 15(13). <https://doi.org/10.3390/su151310184>
- Xiao, Z. M. (2020). Mobile phones as life and thought companions. *Research Papers in Education*, 35(5), 511–528. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1601757>
- Csapó, N., & Dani, E. (2022). APPetite for Something New: The Katona József Library's Mobile Application. *Central European Journal of Educational Research*, 4(2), 35–44. <https://doi.org/10.37441/cejr/2022/4/2/11374>

Issues And Challenges Faced By Malaysian Montessori School Teachers In Teaching Special Educational Needs Children

Amalina. N. Rusli¹

¹Department of Human Sciences, University of Debrecen

ABSTRACT

Montessori schools is an educational approach that focuses on child-centered or child-initiated learning in which the child actively directs their own learning experiences. In recent years, the number of Montessori schools in Malaysia has increased steadily, reflecting the nation's growing interest in this alternative education system. This learning approach allows Special Educational Needs (SEN) children to go through the process of cognitive and physical development (Lodewijk et al., 2023). This study was conducted to view the challenges faced by teachers who teach SEN children in several Montessori schools in Malaysia. The research niche is identified by the need to have strategies and the roles of stakeholders to support teachers in the teaching and learning process of SEN children in Montessori settings. This study was conducted by interviewing eleven teachers from five different schools in Kuala Lumpur and Selangor, Malaysia. All the interviewed teachers are with at least one year of experience instructing SEN students in Montessori environments. The study's findings indicate that teachers deal with seven major obstacles, which are the requirement for individualised instruction, problems with behaviour management, a lack of parental involvement, inadequacy of workshops and training, issues in monitoring progress, teachers' emotional health and resource constraints. Every challenge poses also centres on beneficial strategies with the role of stakeholders serving as a further support. In conclusion, it is anticipated that this research study will assist Malaysian Montessori schools in holding discussions with teachers to enhance their institutions. Furthermore, it is anticipated that this study will offer subsequent researchers a current comprehension of the level of knowledge in a certain field and acts as a basis for further research to be conducted.

KEYWORDS

issues, challenges, teachers, montessori, special educational needs, SEN

INTRODUCTION

The development of Malaysia's education system has gone through a positive phase after achieving independence in 1957. Malaysia recognizes the importance of a solid foundation during a child's early years and works to provide high-quality education. Therefore, kindergarten education is a crucial component of early childhood development in Malaysia, where different teaching pedagogies are used to meet the different needs of young children. With consideration for the growth of methodological diversity in the educational process, the Ministry of Education prepares kindergarten schools with frameworks and guidelines. Schools have the liberty to select their teaching methods by these frameworks and guidelines, provided that these methods do not contradict Islam, which is the official religion of Malaysia, or the sovereignty of Malaysia as a multiracial nation. Therefore, there have been many learning methodologies that have been implemented in Malaysia and one of them is the Montessori approach. Starting with the establishment of The Children's House in 1986 which is the first Montessori PreSchool in Malaysia, the development of the Montessori approach has been developing. The implementation of the Montessori approach in kindergartens in Malaysia is gaining ground when many kindergartens have been established by implementing the Montessori approach in aiding children's development.

The history of the development of the Montessori approach began in the early 20th century when Dr. Maria Montessori who was an Italian physician, educator, and innovator introduced this learning methodology that

focuses on building children's natural learning styles. The educational theories of Dr. Montessori originated from her observations of children in a psychiatric clinic located in Rome. Observing children's development based on the principle of self-directed learning, in 1907, Dr. Montessori founded the first school known as Casa dei Bambini, or "Children's House". This school alludes to the environment that was particularly designed to support the use of the Montessori Method in early childhood education. Under the idea of child-led learning, a teacher's role in a Montessori school encompasses not only the teaching process but also acting as an advisor, an observer, and a source of guidance and support. Consequently, as more parents sought an alternative to the country's established educational system, this educational approach grew in popularity across the globe, including in Malaysia. According to a statement given by the Rentech Digital website (2023), there are 438 Montessori schools in Malaysia as of December 2023. The fundamental principles of Montessori education prioritise experiential learning, self-directed learning, and personalised teaching to create a warm and inclusive atmosphere for children with special needs.

Special Educational Needs (SEN) is a term employed in education to describe children with disabilities or learning challenges that make it a challenge for them to learn or get an education than it would be for children of their age. The Children and Families Act 2014 also defines SEN as a child or young adult who has a learning disability or difficulty that necessitates special educational accommodations. A vast array of conditions are included under the general heading of SEN including learning disabilities, Autism Spectrum Disorders (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), speech and language impairments,

emotional and behavioural disorders, physical disabilities, sensory impairments, and more. The privileges possessed by SEN children affect their communication with the people around them, their ability to acquire knowledge and also to handle emotions. In Montessori schools, a teacher's responsibilities extend beyond simply providing instructional materials; they also include advocating for their children and facilitating learning. The burden of this task will present a great challenge to the teachers of SEN children at Montessori schools. Therefore, to prepare for the challenges, teachers need to develop strategies and make preparations to ensure that the learning objectives and teaching attain the levels specified in the Montessori curriculum. Moreover, the challenges faced by these teachers can be reduced by the role played by related stakeholders such as school administrators, parents and guardians, Special Educational Needs Co-Ordinator (SENCo), community organizations, government agencies and Non-Governmental Organizations (NGOs).

RESEARCH QUESTIONS

This study was conducted to obtain an overview of the situation of teachers in Montessori schools who teach SEN children by focusing on two research objectives.

- What are the key challenges faced by Malaysian Montessori school teachers in the education of SEN children?
- How do Malaysian Montessori school teachers perceive their strategies and preparedness in teaching SEN children in their schools?
- What roles should be taken by the stakeholders in supporting teachers as they tackle the difficulties in interacting with SEN children in Montessori schools?

MATERIALS AND METHODS

This study is a qualitative study that uses the interview method to obtain data. The study participants consisted of eleven teachers who teach SEN children in five Montessori schools in Malaysia. Unstructured interviews were used in data acquisition. For the data acquisition process, research data has been collected through interviews. The interview time has been chosen by the teachers according to their respective times. Almost all respondents chose to be interviewed during the weekend. This interview session is verbal and informal and has been held using the Zoom application or WhatsApp video. The interview session lasted for approximately 45 minutes for each respondent and was more open for a sharing session.

ISSUE AND CHALLENGES

Following interviews with eleven teachers at Montessori schools who work with children who have special education needs, the teachers identified several issues and challenges that are relevant in the teaching process of these teachers.

Issue and Challenge 1: The need for individualized instruction

One of the greatest challenges facing Montessori school teachers in teaching SEN children is giving each student personalized instruction. In Montessori schools, the curriculum is child-led, encouraging children to progress at their own pace. However, this becomes more complex when teaching SEN children, as their learning styles,

abilities, and challenges greatly differ. As a result of the interviews conducted, five teachers stated that the challenge of finding the right balance between promoting independence and providing necessary support for SEN children can be tricky. SEN teachers may need to navigate the fine line between encouraging autonomy and ensuring that children receive the assistance they require (Passanisi et al., 2022). Four teachers have also stated that tailoring activities to meet the diverse needs of SEN children requires extensive individualized planning. SEN teachers may find it time-consuming to create and adapt materials for each student to ensure they are appropriately challenged and supported. Montessori materials are specific to the method and may not always align with the diverse needs of SEN children. Three teachers stated that the challenge that focuses on individualized instruction is when teachers might face challenges in finding or creating resources that cater to the unique learning requirements of their children.

Issue and Challenge 2: Behaviours management issues

Behaviours management is one of the challenges that have been stated by the teachers in the interview session that has been conducted. SEN children often exhibit a wide range of behaviours due to the diverse nature of their learning challenges. All eleven teachers involved in this interview stated that the problem of behaviours management is one of the main challenges in teaching SEN children in Montessori schools. Managing behaviours such as impulsivity, attention difficulties, or sensory sensitivities requires a tailored and flexible approach that may differ from the general Montessori school's strategies. Additionally, the teachers contend that some children may become distracted or cause disruptions due to the freedom of movement allowed in Montessori schools. Children with attention-related disorders, like ADHD, may find it especially difficult to focus when there are distractions around (Theodor-Katz et al., 2022). Furthermore, according to five teachers, SEN children find it challenging to focus on their tasks because outside stimuli can easily divert their attention. SEN Children will exhibit tantrums or other behaviours that indicate their inability to focus fully. This puts pressure on the teacher to provide calmness and adapt the teaching strategy to suit their needs. Teachers also stated that it takes a considerable amount of time to manage behaviours problems in SEN children which would distract the learning process.

Issue and Challenge 3: Absence of Parental Involvement

In the interview, teachers agreed that parents who do not engage in their children's education present a significant challenge for Montessori school teachers. SEN children need more emotional and behavioral aid to apply consistent behaviors and emotion management techniques at home and in schools (Tiernan et al., 2020). Teachers might find it difficult to address these developmental aspects of the child without this cooperation from the parents. Parental disengagement from their child's education may have an impact on the learning process, particularly for SEN children. The effect of this lack of parental involvement also challenges teachers to create comprehensive and tailored plans. The teachers also stated that some parents leave the task of caring for and guiding SEN children at home to the nanny. This happened due to the demands of the parents' work schedule which was too busy. Furthermore, there are instances where parents genuinely care about their children's education, yet their differing expectations and parenting philosophies stem from their diverse backgrounds

leading to constant disagreements between them and the teachers. For example, the issue with academic parenting and holistic teaching between teachers and parents.

Issue and Challenge 4: Lack of professional development, training, and workshop

Teachers are also faced with the challenge of a lack of professional development, training, and workshops to aid them in teaching and managing SEN children. Limited understanding of diverse needs from teachers may lack a comprehensive understanding of the diverse needs and challenges that SEN children can present (Yeo et al., 2019). Five teachers claim to have an education degree but no experience working with children who have special needs. Therefore, without proper training, teachers may struggle to differentiate instruction to meet the individual requirements of each child. Moreover, three teachers have stated that professional development contributes to general strategies, but it can be challenging to cover the full array of individualized needs that may arise in a school setting. Teachers claimed that finding professional development opportunities that are flexible and fit into their schedules is a common challenge. Teachers also stated that it is important to stay informed about any changes to special education-related laws and policies. It could be difficult for SEN teachers to stay up to date on new rules and apply them successfully in the schools. Some special education teachers operate in settings where they receive insufficient assistance from administrators, coworkers, or other professionals.

Issue and Challenge 5: Teachers emotional well-being

Educating SEN children necessitates teachers to continually adapt their instruction to suit the unique learning requirements of each individual. This constant adjustment can lead to emotional exhaustion, as teachers grapple with feelings of inadequacy or burnout in their efforts to meet diverse needs (Candeias et al., 2021). Teachers stated that they face emotional challenges in developing strong bonds with SEN children, especially if the children have difficulty expressing or interpreting emotions. Teachers' emotional states are impacted by the sometimes out-of-control emotions and behavior of SEN children, which can lead to burnout, anxiety, and stress. The teacher also stated that their emotions are also disturbed when parents do not take their children's development seriously so some teachers have to contact parents in various ways - email, phone, or even send letters - but do not get a response from the parents. This undoubtedly also affects the emotions of the teachers who have worked hard to ensure that SEN children achieve the development that has been set.

Issue and Challenge 6: Resource limitation

Many Montessori school teachers face resource limitations when teaching SEN children. The availability of specialized materials, assistive technologies, and school support may be limited, making it even more challenging to meet the specific needs of these children. Limited budgets may restrict the availability and variety of Montessori materials in the schools. Insufficient teaching aids or resources will require teachers to create lesson plans that adhere to the Montessori curriculum, which will undoubtedly take more time. This increased workload can lead to stress and burnout. Many SEN children have sensory processing needs that require specialized materials and environments. In providing learning activities for SEN children, without appropriate resources, teachers may find

it difficult to create sensory-friendly spaces and provide sensory-rich learning experiences. For instance, teachers have created visual task sequencing cards to assist children with ADHD in organizing and following detailed instructions for tasks involving multiple steps. Expensive materials could lead to access disparities, which would prevent some SEN children from getting the full benefits of the Montessori approach.

STRATEGIES AND PREPARATION

The challenges faced by teachers have their strategies and preparations to reduce the teacher's workload. Therefore, some strategies and preparations have been listed by relating the challenges that have been mentioned before and what strategies are appropriate.

Strategy and Preparation 1: Peer Tutoring and Buddy System

Peer tutoring fosters a supportive learning environment where children with SEN can receive individualized instruction from their peers. Empowering children to act as tutors helps build positive relationships and promotes empathy and inclusion within the schools (Manube, 2021). Peers may impart additional explanations, support skill development, and act as role models for children with SEN, enhancing their educational experience and overall social integration. Among the examples of peer tutoring that teachers can do is to implement the Montessori work cycle to allow children to collaborate on tasks and projects. For example, autistic children should be given opportunities to observe and participate in activities led by their neurotypical peers. Another strategy that can be implemented by teachers is the buddy system method in situations where children can do activities such as academic tasks, social skills development, and play (Robinson et al., 2023). Teachers are also encouraged to switch up their children's buddies regularly to encourage social interaction with a variety of peers and to support SEN children to avoid feeling excluded or beneath their peers.

Strategy and Preparation 2: Positive Reinforcement to improve student behaviours

Positive reinforcement has been widely reported to improve behavior and academic performance in SEN children. When children receive positive reinforcements, they are more likely to repeat desired behaviors, leading to increased self-confidence and engagement within the learning environment (He et al., 2023). According to Keller-Bell and Short (2019), positive reinforcements can take various forms, including verbal praise, tangible rewards, token systems, and personalized interventions. To successfully apply positive reinforcement techniques, teachers are encouraged to take the initiative and create a framework plan that refers to the unique behavioural management of SEN children (Ni Bhroin and King, 2020). These plans outline specific target behaviours, the chosen reinforcement strategy, and the criteria for earning reinforcement, ensuring the approach is tailored to the unique needs of each student. According to Kestner et al., (2019), teachers should perform Functional Behaviour Assessments (FBA) to determine the root causes of problematic behaviours before developing behaviour management strategies. FBA is utilized in behaviour analysis and special education to determine the reason behind a student's problematic behaviour (Benson et al., 2019). Understanding the function of these behaviors allows teachers to design more effective reinforcement

plans that address the underlying needs of the children. Moreover, integrating social and emotional learning into behavior management fosters the development of self-regulation skills in SEN children which leads children to manage their emotions and creates a positive impact on their behavior and social interactions (Rademacher et al., 2022).

Strategy and Preparation 3: Involve parents with open communications and workshops

One of the strategies that can be implemented is by providing parents with workshops and training sessions on various aspects of their child's SEN that can empower them to actively contribute to the Montessori learning environment. Çiçek Gümüş and Öncel (2023) have accommodated support for the idea that parents of SEN children who attend workshops or training sessions can assist other parents in handling difficult behaviours that may be linked to specific special needs. Inadvertently, this will help parents and their children have a strong bond. Furthermore, a study conducted by Paccaud et al. (2021), showed that parental involvement in education assists SEN children in developing positive learning attitudes, boosting their self-esteem, and improving their emotional health. Teachers also play an important role in ensuring the involvement of parents by collaborating with the school by organizing school events, exhibitions, and presentations that showcase children's achievements. These initiatives produce opportunities for parents to witness their child's growth, generate dialogue, and share experiences with other parents (Axford et al., 2019). In addition to the involvement of parents in school events, exhibitions, and presentations, parents are also advised to take the opportunity to be involved in collaborative home-school projects. In a study by Wilhelmsen and Sørensen, M. (2019), parental involvement in home-school projects can significantly engage parents in their child's education. For instance, parents can support Montessori-inspired learning activities at home, exchanging ideas and resources with teachers to enhance their child's educational experience.

Strategy and Preparation 4: Teachers' Self-directed learning for limited training

As discussed in the topic of challenges faced by teachers in teaching SEN children in Montessori schools, lack of training and limited access to workshops are numerous challenges related. Several studies that have been carried out show that challenges from the aspect of limited training and workshops can be overcome by implementing the self-directed learning method (van den Berg and du Toit-Brits, 2023; Magyar et al., 2022; Xanthopoulou and Svama, 2022). To bridge the gap created by insufficient training, teachers display a remarkable ability to adopt self-directed learning. They proactively seek out and engage with relevant research papers, articles, and scholarly publications that can enhance their understanding of teaching methodologies and strategies. Teachers are advised to work in parallel with support staff, including teaching assistants, other colleagues, and the Special Educational Needs Coordinator (SENCO), in addition to allowing children to pursue self-directed learning. Moreover, through these networks, teachers gain insights into innovative strategies and methodologies, compensating for any gaps in formal training.

Strategy and Preparation 5: Self Awareness and Build support system

To ensure that the goals of the children's development process are met, teachers of SEN children unquestionably require a great deal of patience yet emotional health issues also arise for teachers from time to time. In the aspect of teachers' emotional well-being, several strategies can be implemented by teachers to ensure that teachers are less likely to burn out or leave the profession. Feize and Faver, (2019) stated that one of those strategies is when teachers develop self-awareness to recognize and understand their own emotions by reflecting on their strengths, challenges, and triggers that may affect their well-being. Several studies have been put forward by previous researchers to support teachers who experience anxiety or burnout such as by listening to music and dance therapy (Nugroho et al., 2023), journaling (Trombella, 2020) and yoga or workout (Telles et al., 2019). Meanwhile, a study conducted by Kun and Gadanez (2019) showed that colleagues play an important role that affecting the emotional well-being of a teacher. It is recommended that teachers who continue to struggle with emotional and mental health issues seek professional supervision or coaching to talk through their experiences and difficulties with a qualified mentor or counselor. Therefore, the role of the school is also important in creating an Employee Assistance Program (EAP) that can assist teachers and non-academic staff in dealing with personal problems that might adversely impact their work performance, health, and well-being. Secapramana et al., (2020) stated that the benefits of EAP for teachers in increasing self-awareness and also to build a support system are very large.

ROLES OF STAKEHOLDERS

Recognizing the unique needs and potential of every child, stakeholders play a crucial role in supporting SEN children within the Montessori framework. Stakeholders in the context of SEN education encompass a wide range of people and organisations. Ensuring a comprehensive and inclusive education system requires effective collaboration and a clear understanding of the roles of stakeholders.

Stakeholder 1: School Administrators

The role of school administrators is fundamental to provide workshops, and training to assist teachers in improving their abilities to work with these unique children within the Montessori framework. Furthermore, school administrators can create inclusive policies to foster an environment where all children, regardless of their abilities or challenges, feel accepted and at home in the Montessori community. According to Cerna et al., (2021), policies based on inclusivity built by school administrators will be able to advise schools and teachers in complying with legal standards, including anti-discrimination laws and regulations related to special education. In Montessori schools, the use of Individualized Education Plans (IEP) for SEN children is very important to ensure that the learning objectives reach the set standards. The implementation of IEPs requires collaboration between school administrators and teachers in which objectives, strategies, and modifications depend on each child's unique needs. Examples of IEPs that can be discussed are speech therapy sessions, augmentative and alternative communication tools, and accommodations for school discussions. School administrators must be more aware of the demands of technology in the schools as it continues to advance in the field of education. Facilities for assistive technology and

resources can be put into place by ensuring the school has a designated budget, applying for grants, or building relationships with organisations that provide resources for special needs education.

Stakeholder 2: Parents and Guardians

Parents and guardians are the closest individuals to SEN children after teachers. Previous studies prove that SEN children benefit from close relationships with their parents or guardians in terms of improving communication skills (Daniel and Govender, 2022), emotional development (Papadopoulos, 2021) and positive behavioural modeling (Albuquerque et al., 2019). Parents and guardians must actively collaborate with teachers to develop a comprehensive understanding of the child's strengths, challenges, and individual needs. The cooperation between parents/guardians and teachers is important to align the approaches, interventions, and expectations, providing a more seamless and supportive experience for the child. Parents and guardians will remain updated about their child's progress and any necessary changes to their IEP. A coordinated strategy for assisting SEN children academically, socially, and emotionally is ensured by working in conjunction with educators (Paccaud et al., 2021). The teachings taught in school can be reinforced at home by parents and guardians to encourage independence by providing opportunities to practice and master self-help skills like daily routine skills, personal hygiene, and communication skills. Additionally, parents are to maintain good relationships with other parents to facilitate the sharing of best practices and emotional support. Among the activities parents can do is set up fitness or wellness classes, which guide parents in maintaining their physical fitness while also providing SEN children with an opportunity to interact with other parents and their friends.

Stakeholder 3: Special Educational Needs Co-Ordinator (SENCo)

In the context of Montessori approaches for SEN children, Special Educational Needs Co-Ordinator (SENCo) plays a crucial role in supporting cooperation and teamwork amongst parents, teachers, school administrators and other stakeholders. SEN children' progress in Montessori schools is assessed through appropriate assessments that SENCo create and administer. It involves using differentiated instruction, adapting strategies, and utilising Montessori materials to address various learning styles, abilities, and preferences. SENCo also observes the child in a variety of contexts, including the playground, schools, and special education settings to evaluate the degree to which SEN children engage with Montessori materials and activities. This information serves as a guide for modifying or adapting materials to ensure their accessibility and significance for every child. The observation accomplished by SENCo also involves the assessment of SEN children which covers aspects of cognitive assessments, academic assessments, behavioral and emotional assessments, communication and language assessments and also sensory and motor skills assessments (Okai, 2021). After conducting an assessment of each student's needs, SENCo collaborates with parents, teachers, and other relevant parties to create and develop educational programmes.

Stakeholder 4: Government Agencies

Governmental organisations are in charge of creating and carrying out initiatives, rules, and policies that contribute to the efficient operation of the educational

system. There are several ways in which government agencies can be observed in the field of education, including through the use of regulations, oversight, and educational standards (Norwich, 2019). This also applies to subjects including inclusive education policies and disability rights acts that are related to the education of SEN children with special education needs. In the context of Montessori education, government organisations conjointly have a role in ensuring that SEN children receive individualised lesson plans, support services, and suitable accommodations. For instance, creating educational policies that direct the general course of the educational system falls within the purview of the Ministry of Education. The policies outlined by the Ministry of Education cover the aspects of curriculum standards, evaluation techniques, teacher qualifications, and other important facets of education. In Malaysia, apart from the Ministry of Education, other ministries that also play a role in the development of SEN children in Montessori schools are the Ministry of Youth and Sports and the Ministry of Women, Family and Community Development. The role played by these two ministries is to provide community-based support services, ensure equal access to education for all children, or involvement in the development and implementation of early intervention programs aimed at supporting SEN children in their early years.

Stakeholder 5: Non-Governmental Organizations (NGOs)

Non-Governmental Organizations (NGOs) frequently act as intermediaries for the mobilisation of resources, facilitating the effective distribution of funds and education support (Robinson et al., 2023). NGOs assist the Montessori school in obtaining specialised teaching materials, assistive technology, and sensory materials by forming partnerships with foundations and corporations (Sauti, 2019). This certainly benefits teachers who struggle with a lack of resources, ensuring that SEN children receive fair access to the educational resources required for the best possible development. Moreover, NGOs work in conjunction with government agencies to verify policy congruence, resource distribution, and efficient execution of inclusive education initiatives (Rangarajan et al., 2023). Through joint initiatives, NGOs can work together to improve SEN education in Montessori settings by securing funding, promoting policy changes, and launching joint initiatives. The role of NGOs is not only limited inside the country, nonetheless, also plays an important role globally. International cooperation established by NGOs would support a global community that aspires to an inclusive Montessori education system for SEN children. According to Saud and Ashfaq, (2022), NGOs employ research and data analysis to produce evidence to support policy changes that improve educational standards. The data and research gathered can also be used to strengthen or support the SEN policy for children attending Montessori schools.

CONCLUSION

The concept of the Montessori approach that provides children the opportunity to learn and explore themselves makes parents of SEN children interested in sending their children to this institution. Despite not being widely used in Malaysia, the Montessori method has been steadily expanding due to the growing need for education that is focused on the needs of the child. Teachers are non-family members who have a close relationship with children with special needs. Through relationships and a sense of

responsibility, teachers will do their best to educate all children including SEN children regardless of the challenges they face. It is evident from the research findings derived from teacher interviews that the obstacles faced by the teachers in question have an impact on both the teaching and learning process within the schools and on extracurricular activities. The responsibilities of the school in dealing with this challenge are important for example by providing more teachers who are certified and have experience handling SEN children. The ministry additionally has to implement strong action against schools serving children with special education needs that employ underqualified teachers. This is to make sure parents are prevented from being misled by ideas presented in school and are unaware of the teacher's educational background.

The Ministry of Education has outlined guidelines and licensing procedures for Montessori centers however, to further legitimize the approach's status, more comprehensive regulations and the inclusion of Montessori education in official curriculum frameworks are required. Montessori schools must hold a license from the ministry or other appropriate education authorities to ensure the provision of a secure and productive learning environment, access to funding and resources, quality assurance, and educational standards. Moreover, it will also aid teachers in understanding their rights within the educational system. SEN teachers in Montessori schools should place a high priority on assisting and teaching children to acquire the information, abilities, and empathy needed to effectively address and overcome these obstacles.

REFERENCES

- Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Blockley, K., Durkin, H. and Minton, J. (2019) How Can Schools Support Parents' Engagement in their Children's Learning? Evidence from Research and Practice. London: *Education Endowment Foundation*. Report available from: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/parental-engagement/>
- Benson, N. F., Floyd, R. G., Kranzler, J. H., Eckert, T. L., Fefer, S. A., & Morgan, G. B. (2019). Test use and assessment practices of school psychologists in the United States: Findings from the 2017 National Survey. *Journal of School Psychology, 72*, 29-48. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.004>
- Candeias, A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L., & Reschke, K. (2021). Stress and burnout in teaching. Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report, 9*(1), 63-75. <https://doi.org/10.5114%2Fhpr.2020.100786>
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework.
- Çiçek Gümüş, E., & Öncel, S. (2023). Effects of acceptance and commitment therapy-based interventions on the mental states of parents with special needs children: Randomized controlled trial. *Current Psychology, 42*(23), 19429-19442. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03760-1>
- Creech, R. S. (2021). Teachers' Reported Experiences Creating Active Learning Culture for Students with Comorbid Visual Impairment and Autism: A Phenomenological Study (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- Daly-Smith, A., Quarmby, T., Archbold, V. S., Corrigan, N., Wilson, D., Resaland, G. K., ... & McKenna, J. (2020). Using a multi-stakeholder experience-based design process to co-develop the Creating Active Schools Framework. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 17*, 1-12. <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12966-020-0917-z>
- Daniel, Magdalene & Govender, Sumeshni. (2022). Parental Participation in Supporting the Development of Communication Skills in Autistic Children. *International Journal of Early Childhood Special Education, 14*, 791-801. <http://dx.doi.org/10.9756/IJNT-JECSE/V14I1.221093>
- Feize, L., & Faver, C. (2019). Teaching self-awareness: social work educators' endeavors and struggles. *Social Work Education, 38*(2), 159-176. <http://dx.doi.org/10.1080/02615479.2018.1523383>
- He, H., Poon, C. H., & Cheong, K. W. (2023). Influence of Music Engagement and Movement on Daily Living Skills in Children with Down Syndrome. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH), 8*(11), e002580-e002580. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v8i11.2580>
- Keller-Bell, Y., & Short, M. (2019). Positive behavioral interventions and supports in schools: A tutorial. *Language, speech, and hearing services in schools, 50*(1), 1-15. https://psycnet.apa.org/doi/10.1044/2018_LSHSS-17-0037
- Kestner, K. M., Peterson, S. M., Eldridge, R. R., & Peterson, L. D. (2019). Considerations of baseline classroom conditions in conducting functional behavior assessments in school settings. *Behavior analysis in practice, 12*, 452-465. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-0269-1>
- Kun, A., & Gadanez, P. (2019). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology, 18*(1), 1-15. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-019-00550-0>
- Lodewijk, D. P. Y., Hartinah, S., & Prihatin, Y. (2023). Inclusive Education Model with Montessori Method and SAVI Approach in Early-Age Children with Special Needs. *SUJANA (Education and Learning Review), 55*-71. <https://doi.org/10.56943/sujana.v2i3.412>
- Magyar, A., Krausz, A., Kapás, I. D., & Habók, A. (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon, 6*(5). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03851>
- Manubey, J., Batlolona, J. R., & Leasa, M. (2021). Peer tutoring analysis in inclusive classes using character education approach. *Journal of Education and Learning (EduLearn), 15*(2), 303-311. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i2.19190>
- Mullen, C. A., & Hunt, T. K. (2022). Emotional disability and strategies for supporting student outcomes: Interviews with K-12 special education teachers. *Teacher Development, 26*(4), 453-471. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2108129>
- Ni Bhroin, Ó., & King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education, 43*(1), 38-63. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993>
- Norwich, B. (2019, July). From the Warnock report (1978) to an education framework commission: A novel contemporary approach to educational policy making for pupils with special educational needs/disabilities. In *Frontiers in Education (Vol. 4, p. 72)*. Frontiers Media SA.
- Nugroho, R. W., Suroso, S., & Farid, M. F. M. (2023). The effect of dance therapy on academic stress. *International Journal of Social and Management Studies, 4*(5), 37-46. <https://doi.org/10.5555/ijosmas.v4i5.367>
- Okai, M. P. (2021). Roles of Special Educational Needs Co-ordinators (Sencos) in the Implementation of Inclusive Education In Southern Ghana (Doctoral dissertation, University of Cape Coast).
- P. Albuquerque, C., G. Pinto, I., & Ferrari, L. (2019). Attitudes of parents of typically developing children towards school inclusion: The role of personality variables and positive descriptions. *European Journal of Special Needs Education, 34*(3), 369-382. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1520496>
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., & Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools—the parent's view. In *Frontiers in Education (Vol. 6, p. 646878)*. Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878>
- Papadopoulos D. (2021). Parenting the Exceptional Social-Emotional Needs of Gifted and Talented Children: What Do We Know?. *Children (Basel, Switzerland), 8*(11), 953. <https://doi.org/10.3390/children8110953>

- Passanisi, A., Buzzai, C., & Pace, U. (2022). Special Education Teachers: The Role of Autonomous Motivation in the Relationship between Teachers' Efficacy for Inclusive Practice and Teaching Styles. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10921. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710921>
- Rademacher, A., Goagoses, N., Schmidt, S., Zumbach, J., & Koglin, U. (2022). Preschoolers' profiles of self-regulation, social-emotional and behavior skills and its prediction for a successful behavior adaptation during the transitional period from preschool to elementary school. *Early Education and Development*, 33(7), 1137-1151. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1958283>
- Rangarajan, R., Sharma, U., & Grové, C. (2023). Inclusion and equity in India's new National Education Policy (NEP): an analysis using the Context Led Model of Education Quality. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2295907>
- Rentech Digital. (2023). Number Of Montessori schools in Malaysia | SmartScrapers. <https://rentechdigital.com/smartscraper/business-report-details/malaysia/montessori-schools>
- Robinson, L. E., Clements, G., Drescher, A., El Sheikh, A., Milarsky, T. K., Hanebutt, R., ... & Rose, C. A. (2023). Developing a Multi-Tiered System of Support-Based Plan for Bullying Prevention Among Students with Disabilities: Perspectives from General and Special Education Teachers During Professional Development. *School Mental Health*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09589-8>
- Robinson, R. S., Brass, J. N., Shermeyer, A., & Grossman, N. (2023). Reported effects of non-governmental organizations (ngos) in health and education service provision: The role of NGO-government relations and other factors. *Development Policy Review*, e12737. <https://doi.org/10.1111/dpr.12737>
- Saud, M., & Ashfaq, A. (2022). Ngos schools are promoting education for sustainable development in rural areas. *Globalisation, Societies and Education*, 20(5), 682-694. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1993796>
- Sauti, L. (2019). An investigation into challenges of funding social enterprises: A case study of special needs schools in Windhoek, Namibia (Doctoral dissertation, University of Namibia).
- Secapramana, L. V. H., Hariyanto, V., & Anggoro, S. (2020). Employee assistance program as the supporting system of quality of work life to cope with occupational stress. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 9(2), 97-115. <http://dx.doi.org/10.12928/jehcp.v9i2.14524>
- Telles, S., Sharma, S. K., Gupta, R. K., Pal, D. K., Gandharva, K., & Balkrishna, A. (2019). The impact of yoga on teachers' self-rated emotions. *BMC Research Notes*, 12, 1-5. <https://doi.org/10.1186/s13104-019-4737-7>
- Theodor-Katz, N., Somer, E., Hesse, R. M., & Soffer-Dudek, N. (2022). Could immersive daydreaming underlie a deficit in attention? The prevalence and characteristics of maladaptive daydreaming in individuals with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 78(11), 2309-2328. <https://doi.org/10.1002/jclp.23355>
- Tiernan, B., McDonagh, D., & Casserly, A. M. (2020). Supporting student with emotional disturbance/behavioural disorder in Irish post-primary schools: replacing care support with teaching provision. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(2), 169-182. <https://doi.org/10.1080/13632752.2020.1716514>
- Tombrella, A. (2020). Mindfulness Journaling for Teachers. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/mindfulness-journaling-teachers/>
- van den Berg, G., & du Toit-Brits, C. (2023). Adoption and development of oers and practices for self-directed learning: A South African perspective. *Teacher Education through Flexible Learning in Africa (TETFLA)*, 4. <https://doi.org/10.35293/tetfle.v4i1.4247>
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2019). Physical education-related home-school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European Physical Education Review*, 25(3), 830-846. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X18777263>
- Xanthopoulou, P., & Svarna, S. (2022). Open, distance education and self-directed learning of teachers during Covid19 pandemic crisis. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(6A), 151-161. <https://doi.org/10.12681/icodl.3327>
- Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., & Huan, V. S. (2019). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. In *Teachers' Perceptions, Experience and Learning* (pp. 68-82). Routledge.

EduTech Revolution: The Dynamic Role of ICT in Shaping Learning Environments

Hamarsha Manal¹; Kopp Erika¹

¹Eötvös Loránd University

ABSTRACT

This comprehensive research study delves into the dynamic interplay of ICT in shaping and revolutionizing modern learning environments among teachers and students at Al Quds Open University in Palestine- West Bank, particularly within the Faculty of Education. The exploration encompasses two primary dimensions: the teacher's perspective on the instructional impact and the influence on student learning outcomes. This research, conducted at Al-Quds Open University, employs a quantitative approach. It was sourced from teacher and student questionnaires distributed online.

The questionnaire was judged by specialists from different universities in Palestine and took into account all the modifications that were requested. Accordingly, the electronic questionnaires were distributed to 50 lecturers and 50 students in the College of Education for the academic year 2022-2023. The questionnaire is divided into two sections, each of which is intended to look at how information and communication technology (ICT) affects student involvement, teaching, and learning. The purpose of the questionnaire is to collect information that will help us understand how ICT affects learning in an academic environment. It provides essential insights into the perceived effectiveness of ICT tools and their instructional capabilities, further reinforcing the role of ICT in this ongoing educational revolution

KEYWORDS

EduTech, ICT Integration, Learning Environments, Educational Technology, Student Engagement, Digital Learning

INTRODUCTION

In today's rapidly evolving educational landscape, information and communication technology (ICT) integration has emerged as a powerful engine of transformation. The "EduTech Revolution," which has reshaped how educators teach and how students learn, has ushered in a new era of education. The goal of this extensive research project is to examine the dynamic interactions between ICT and modern learning environments' restructuring and revolution. We highlight the distinctive setting of Al Quds University in Palestine (West Bank), especially with regard to the prestigious Faculty of Education. The landscape of education is undergoing a major shift in the twenty-first century, principally driven by the relentless march of technology. The advent of the "EduTech Revolution" has ushered in a period in which information and communication technology (ICT) is at the heart of reimagining how knowledge is disseminated and acquired.

This research embarks on a journey to explore the dynamic role of ICT in designing and revolutionizing modern learning environments, with a special focus on Al Quds Open University in Palestine (West Bank). The use of ICT in education represents a paradigm shift in the way knowledge is transmitted and acquired, not just a technological advancement. The world is getting increasingly digital, and the education sector is not far behind. In this regard, Al Quds University, which is renowned for its dedication to equitable education, serves as a prime illustration of how information and communication technology (ICT) may bridge the gap between conventional and modern teaching methodologies. This study aims to evaluate the multifaceted effects of ICT from two main angles: the teacher's perspective on instructional strategies and its influence on the learning

outcomes of students. Our goal is to present a comprehensive understanding of how ICT is used and experienced in this unique academic environment by educators and learners alike. Our methodology is based mostly on quantitative research techniques, supported by information obtained from teacher and student questionnaires.

These questions have undergone rigorous design, evaluation, and validation by specialists from many universities in Palestine, guaranteeing their validity and reliability. We have distributed electronic questionnaires to a diverse sample of 50 lecturers and 50 students at the College of Education for the academic year 2023–2024, demonstrating our unwavering commitment to thorough data collection. The collected data has undergone extensive processing and multidimensional interpretation. We will unearth vital insights into the perceived effectiveness of ICT tools and their instructional capabilities as we go through this exploration. Our findings will support the transformative power of ICT in designing contemporary learning environments at Al Quds Open University. While challenges associated with ICT integration are acknowledged, they are not insurmountable.

The dominant sentiment is one of optimism, underscoring the tremendous opportunities that ICT provides for innovating and elevating the educational experience. Finally, this study is prepared to provide invaluable insights for educators, administrators, policymakers, and researchers, serving as a guiding light in the continuous transformation of learning environments inside the EduTech revolution at Al Quds Open University in Palestine. It is our hope that the lessons learned here will have an impact far beyond our academic walls, influencing the larger discourse on the role of ICT in education and encouraging positive change.

BACKGROUND

The incorporation of ICT into education is more than just a technological transition; it represents a fundamental transformation in the educational landscape. As digital technologies become more integrated into our everyday lives, the educational sector strives to keep up. Al Quds Open University, a remarkable case study in bridging the gap between traditional and contemporary instructional methods, serves as a remarkable case study in bridging the gap between traditional and contemporary instructional methods. The EduTech revolution is a lived experience for educators and students alike, not a theoretical concept. Given its transformative influence on teaching and learning, the relevance of information and communication technology (ICT) in modern education is crucial.

ICT has evolved into an indispensable instrument in education in today's digital age, altering the learning landscape. It enhances the educational experience by providing students with access to a wealth of digital resources, interactive multimedia, and online platforms. This not only caters to varied learning styles, but it also ignites students' engagement with dynamic content, making learning both enjoyable and very efficient. One of ICT's most compelling features is its ability to create personalized learning paths. Students can go at their own pace and delve into themes of interest to them. This is made possible by adaptable software and online services that provide quick feedback, allowing educators to fine-tune their teaching to meet the unique needs of each student.

The power of ICT extends beyond the classroom, shattering geographical boundaries with its massive digital libraries and limitless resources available on the internet. This access is especially useful in remote or underserved areas, where having access to up-to-date knowledge can be a game changer. Furthermore, ICT is a global connector that fosters collaboration and communication among students and educators from all over the world. Collaborative projects, video conferences, and online discussion forums encourage cross-cultural exchanges, enabling the sharing of diverse perspectives and the creation of a more interconnected society. As our world becomes more digital, equipping students with digital literacy and 21st-century skills becomes increasingly important.

ICT in education acts as a bridge, preparing students for the challenges of the digital age, when technological aptitude is highly valued. ICT advances educational efficiency by streamlining and enhancing administrative processes. Online quizzes, automated grading, and data analytics give educators invaluable insights into student progress and allow for timely feedback to drive ongoing improvement. ICT enables innovative pedagogical approaches such as blended learning, flipped classrooms, and gamification. These methods not only make learning more engaging, but they also encourage active student engagement, enhancing the overall learning experience. In addition to these advantages, the cost-effectiveness of digital resources and online courses in comparison to traditional textbooks and in-person classes has the potential to broaden access to education, particularly for underserved communities.

The flexibility provided by ICT enables educators to adjust their lessons to the changing educational landscape. They can easily integrate innovative technologies, update content, and respond to emerging educational trends,

ensuring that the learning experience remains relevant and engaging. ICT has ushered in a new era of education, revolutionizing how students learn, teachers instruct, and institutions operate. Its tremendous influence on education highlights the need for further integration and investment to create a brighter, more digitally literate future for everybody. Finally, ICT is more than a tool; it is a driving force behind the educational revolution. It engages students and empowers instructors, equipping them for the digital challenges of the twenty-first century. The relevance of ICT in modern education will only expand as technology improves, making it an integral component of the educational environment.

LITERATURE REVIEW

A review of current literature reveals the transformative potential of ICT in education. Scholars like Anderson and Dill (2000) have investigated the influence of digital media on student behaviour and engagement. Prensky (2001) introduced the concept of "digital natives" and "digital immigrants," emphasizing the generational divide in digital literature. Fullan (2021) emphasizes the need to have the correct drivers for overall system success when it comes to implementing technology in education. This research sheds light on the vital role of effective leadership and change management in unleashing the potential of ICT for educational reform. Selwyn (2011) provides a thorough examination of the key issues and debates surrounding education and technology. This paper provides valuable insights into the challenges and opportunities associated with ICT integration in learning environments.

Means, Toyama, Murphy, Bakia, and Jones (2010) conducted an extensive meta-analysis of evidence-based online learning practices. Their research sheds light on the influence of ICT on student engagement and learning outcomes, providing crucial insights into the effectiveness of digital learning methods. The connectivism learning theory was introduced by Siemens (2005). This theory underpins the transition toward networked learning in the digital age, emphasizing the need for connectivity, collaboration, and the use of technology for effective learning.

Gikas and Grant (2013) investigated the effect of mobile computing devices on student engagement. Their research emphasizes the potential of mobile technologies to increase student involvement and interactivity in educational settings. Hew and Brush (2007) performed a meta-analysis of the effectiveness of problem-based learning in technology-enhanced environments. This research provides insights into how ICT might enhance pedagogical approaches that encourage student engagement and critical thinking skills.

The influence of classroom instruction on student engagement was investigated by Zhao, Pugh, Sheldon, and Byers (2002). Their research lays the groundwork for understanding how instructional methods and technology influence student involvement and motivation.

Bennett and Maton (2010) investigated the debate about digital natives and the influence of digital technologies on student learning. Their research provides a crucial perspective on the global, diverse, and digital literature. Mishra and Koehler (2006) developed the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework. This framework emphasizes the integration of technology,

pedagogy, and content knowledge, laying the theoretical groundwork for effective ICT use in education.

Ertmer (2005) investigated the role of teacher beliefs in technology integration. This study emphasizes the importance of educators' attitudes and beliefs in determining the successful integration of ICT in teaching and learning. Herrington, Reeves, and Oliver (2010) investigated the influence of authentic learning environments on student engagement. Their work demonstrates the power of ICT to provide authentic, real-world learning experiences.

Voogt, Knezek, Christensen, and Lai (2018) performed a meta-analysis on the influence of computer use on student outcomes. This research provides quantitative insights into the relationship between ICT use and student achievement. Yildirim (2007) investigated the elements that influence student engagement with online learning materials. This research adds to our understanding of how ICT may be used to design and engage with online educational resources.

Albirini (2006) investigated the impact of computer use on English learning. This study demonstrates how ICT may improve language learning experiences and student engagement in language acquisition. Shraim (2010) investigated the use of multimedia in mathematics education to improve student engagement. The research investigates the potential of multimedia and digital resources to foster active student engagement. Chen, Liao, and Yen (2014) investigated the effect of blended learning on student engagement and academic performance. This study reveals how a combination of face-to-face and online education enabled by ICT influences student outcomes. Jonassen, Howland, Marra, and Crismond (2008) investigated problem-based learning and the use of technology to help students engage in learning. Their study demonstrates the power of ICT in fostering problem-solving and collaborative learning experiences.

The reviewed literature presents a comprehensive overview of information and communication technology (ICT) in education. Scholars have investigated many aspects of ICT's influence on teaching, learning, and student engagement, resulting in a more nuanced understanding of this evolving field. In conclusion, these studies together underscore the multifaceted impact of ICT in education, ranging from its influence on student engagement and learning outcomes to the role of technology in pedagogical practices and teacher beliefs. While some studies focus on specific aspects, such as mobile technologies or authentic learning environments, others offer a broader perspective on the digital divide and generational differences. The literature weaves a complex tapestry of insights into our understanding of the dynamic relationship between technology and education.

THE RELEVANCE OF ICT IN MODERN EDUCATION

Over time, the role of information and communication technology (ICT) in modern education has grown increasingly clear, changing both the educational environment and the methods by which instructors and students are taught. This article explores the various applications of ICTs in education and how they have transformed instruction and learning.

ICT has significantly improved students' educational experiences. Students are increasingly exposed to dynamic and captivating educational adventures through online

platforms, interactive simulations, and multimedia tools. This shift from conventional passive learning techniques is in line with Vygotsky's sociocultural theory, which highlights the role that collaborative and communicative learning play in cognitive development (Gedera, 2014). These interactive features in a virtual classroom might increase student engagement and give them a deeper comprehension of the subject.

The role that ICTs play in facilitating individualized learning is another intriguing facet of their significance in contemporary education. With the aid of information technology, students may adopt flexible learning techniques and advance at their own speed while delving into subjects that pique their genuine interest. Individualized instruction like this is in line with constructivism, which Iran-Nejad (1995) promoted. Within this constructivist framework, students actively develop their knowledge, and information and communication technology give them more control over their educational path.

ICT extends beyond The availability of extensive educational resources is a crucial aspect of the impact of ICT. Digital libraries, online databases, and the internet give educators and students access to a wealth of current knowledge. This access transcends national boundaries, democratizing education in the process. Marshall McLuhan's concept of the "Global Village" in the digital age is reminiscent of this idea of tearing down barriers and establishing a worldwide knowledge-sharing ecosystem (Chapdelaine & McLeod, 2021). It refutes the notion that knowledge is now unconstrained by geographical boundaries.

The effectiveness of assessment and the role of ICT extends beyond improving education; it has also promoted international cooperation. Online discussion forums, video conferences, and collaborative projects offer chances for cross-cultural exchanges and the exchange of diverse perspectives. This aligns with Zhao's (2002) concept of the "global classroom," which highlights the significance of educating students for an increasingly interconnected and multicultural society.

The effectiveness of assessment and feedback procedures is another aspect of ICT's educational relevance. The assessment process is streamlined and made more accurate and efficient using online questionnaires, automated grading, and data analytics. This aligns with the research conducted by Russell, M. (2010), who have thoroughly examined formative assessment and its influence on educational outcomes. Teachers may get valuable insights into students' learning processes by implementing ICT in this context, which enables them to provide timely and targeted feedback.

ICT has not only streamlined assessments but also opened the door for creative pedagogical methods. Some of the creative techniques that have become more popular because of ICT are blended learning, flipped classrooms, and gamification. These methods actively include students in the learning process and motivate them to play a more active role in it (Yildirim & Kiray, 2016). These pedagogical approaches have changed dramatically with the introduction of digital technologies, which give students new avenues for interaction with educational content.

One compelling argument for the use of ICT in modern education is cost-effectiveness. Online courses and digital

resources are frequently more cost-effective than traditional textbooks and in-person instruction. Particularly for underserved communities, this affordability has the potential to increase access to education (Perez et al., 2021). The integration of ICT in education from an economic perspective is crucial to addressing accessibility and inclusion concerns.

Moreover, ICT gives teachers the ability to modify the curriculum to fit the always-changing landscape of education. Thanks to ICT's flexibility, educators may incorporate innovative technologies, update content, and adapt to changing educational trends (Cardullo & Wilson, 2015). This flexibility guarantees that education stays relevant and in step with students' evolving needs in a world that is changing quickly.

The role that ICT plays in supporting educators' continuous professional development is proof of its significance in modern education. Teachers may remain up-to-date with the latest teaching methodologies and technological trends with the use of online courses, webinars, and digital resources (Mlambo, Silén, & McGrath, 2021). This dynamic aspect of ICT ensures that educators have the abilities and knowledge required to navigate the always-shifting landscape of education.

THE EVOLUTION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY

The landscape of teaching and learning has seen a remarkable transition over the years because of educational technology, or EdTech, as it is commonly known. Technological advancements, modifications to pedagogical approaches, and an increasing awareness of the potential of technology to improve education have all contributed to this evolution. This essay will explore the multifaceted development of educational technology, charting its path from its inception to the present and examining its influence on contemporary education (McGrath & Åkerfeldt, 2019).

The use of instructional films and audiovisual tools in the early 20th century is where educational technology first emerged. These supplementary resources were designed to improve classroom education by integrating aural and visual elements into the learning process. An important advancement occurred with the development of the overhead projector in the 1940s, which allowed teachers to show charts and graphs to a larger audience (Reiser, 2001).

However, the true revolution in educational technology came with the advent of the computer in the middle of the 20th century. Large and expensive, the early computers were mostly available only to universities and research institutes. They established the foundation for advancements in educational software development and computer-assisted instruction. Early attempts were exemplified by programs like PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) in the 1960s (Collins & Halverson, 2018).

A notable change occurred in the 1980s with the proliferation of personal computers. More educational resources became available to schools, and experiential learning started to take shape. The advent of CD-ROMs and multimedia programs enhanced the educational environment even further. Notable examples of interactive content that engaged students include Math Blaster and the Encarta Encyclopedia. The internet gained popularity in the 1990s, creating a wealth of opportunities for educational technology. The World Wide Web enabled educators and

learners to have access to resources and information at their fingertips. Online courses, often known as e-learning, have become more popular because they enable flexible, asynchronous learning experiences. To facilitate online education, educational institutions all around the world started using learning management systems like Blackboard and Moodle (McHaney, 2023).

As the twenty-first century progressed, mobile devices, smartphones, and tablets proliferated. With the help of these portable gadgets, mobile learning has emerged, allowing students to access educational materials at any time and from any location. The way students acquire knowledge and abilities has been revolutionized by mobile apps and platforms such as Khan Academy and Duolingo. Concurrently, blended learning as a concept gained prominence. This strategy provides a flexible and personalized learning experience by combining traditional classroom education with online resources. Massive open online courses (MOOCs) such as Coursera and Edx have made top-notch education from prestigious universities accessible to a worldwide audience. These platforms made education more accessible to a wider range of learners by democratizing it (Farrow, 2017).

In brief, educational technology has come a long way from the first audiovisual aids to the current era of artificial intelligence and immersive technologies. In addition to altering the resources used by educators, this shift has revolutionized pedagogical practices and made learning more engaging, accessible, and needs-based. It is obvious that educational technology will continue to play a crucial role as we move into the future.

HOW ICT IS TRANSFORMING TEACHER EDUCATION: INTEGRATION OF TECHNOLOGY IN TEACHER TRAINING PROGRAMS

Teachers' roles are changing in the digital age, and their preparation must change with them. Leading this revolution is ICT, which provides creative ways to improve teacher education. Digital resources and online learning platforms are two of the main ways that ICT is changing teacher education. Aspiring educators may access a wealth of educational resources, such as teaching manuals, instructional videos, and textbooks, via these platforms at any time and from any location. This method of learning transcends geographical boundaries and offers a flexible, self-paced learning environment (Kaur, 2015).

ONLINE COURSES AND SIMULATIONS

Another important way that ICT is changing teacher education is through the integration of virtual classrooms and simulations. Virtual classrooms provide an environment free from risk where candidate teachers may hone their teaching abilities. They can gain classroom management skills and pedagogical experience thanks to this experiential learning. Conversely, simulations enable professional educators to interact with authentic teaching scenarios and make decisions grounded in real-world experience (De Freitas, Morgan, & Gibson, 2015).

COLLABORATIVE ONLINE EDUCATION

ICT also encourages teacher candidates to learn collaboratively. In the process of preparing future educators, online discussion boards, collaborative projects, and peer-to-peer interactions are essential. These platforms, which emulate the collaborative nature of contemporary

classrooms, promote the exchange of ideas, best practices, and diverse perspectives (Kessler, 2018).

CUSTOMIZED EDUCATIONAL ROUTES

Creating personalized learning pathways is one of the transformative effects of ICT in education. Future educators may go further into subject matter, explore interesting themes, and get resources that are specific to their needs. This individualized method emphasizes student-centred and differentiated learning, which is in line with contemporary pedagogical concepts (Pan, Wang, & Zhang, 2022).

PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR EFFECTIVE ICT INTEGRATION

Programs for professional development are created to provide teachers with the abilities, information, and techniques they need to use ICT in their teaching practices as effectively as possible. Effective professional development is a customized strategy that considers the unique requirements and objectives of educators rather than a one-size-fits-all model. Improving teachers' technical abilities is one of the main goals of professional development. Teachers get the skills to utilize a range of software, programs, and online resources, allowing them to design interactive and captivating lessons that align with various learning styles (Pan, Wang, Zhang, 2022).

Understanding when and why to use technology is just as important as understanding how to use it. Professional development programs assist teachers in incorporating ICT into their pedagogical strategies, guaranteeing that technology complements educational objectives and improves student learning outcomes. ICT offers opportunities for more accurate and efficient assessment techniques. To improve student outcomes, educators acquire the skills to leverage technology for formative and summative assessment, data analytics, and timely feedback (Tondeur, Forkosh-Baruch, Prestridge, Albion, & Edirisinghe, 2016).

Students of today are accustomed to technology since they are digital natives. Teachers who get professional development are better equipped to manage a technologically advanced classroom, reduce distractions, and uphold an effective learning environment. With the rise of blended and online learning, educators need to be adept at leading online conversations and collaborative projects in addition to running virtual classes. Education professionals can adjust to these changing teaching environments thanks to professional development (Kennedy, Judd, Churchward, Gray, & Krause, 2008). Developing professionals for ICT integration is a continuous process. Educators must be up to date on the newest educational technologies and methodologies. Teachers stay current by participating in workshops, webinars, and online courses.

CHALLENGES RELATED TO ICT'S IMPACT ON CONTEMPORARY LEARNING ENVIRONMENTS

In this study, we set out on a journey to address a variety of intricate issues that are all inextricably linked to the crucial role that ICT has played in forming contemporary learning environments. The first challenge that lies ahead of us is the need to delve deeply into the transformative role of ICT in education. We need to unravel the extent of ICT's influence and how it transforms conventional educational practices as it becomes more integrated into educational settings. Secondly, the pedagogical impact of ICT affects

student engagement, teaching effectiveness, and learning outcomes. Our goal is to assess the degree to which ICT fosters engaging and interactive learning experiences while also attending to the various needs of students. Thirdly, we need enough resources as we come into the complex web of difficulties and resource sufficiency related to ICT integration in education. This website requires comprehension of the availability of adequate technical assistance and resources to effectively address these challenges.

Fourthly, ensuring the effectiveness of professional development and training related to ICT practices. Assessing whether educators and learners have sufficient training to navigate the complex terrain of ICT-rich educational environments is crucial. Fifthly, enhancing assessment and feedback mechanisms via information and communication technology is a critical issue. It involves delving deeply into the ways in which ICT technologies might improve assessment methods' efficiency, accuracy, and diversity, as well as the calibre and timeliness of feedback provided to students. Sixthly, modify the curriculum to fit the ever-changing educational landscape while utilizing ICT resources. Investigating how ICT offers the flexibility required in curriculum design to effectively serve educational purposes is part of this.

Seventhly, understanding the impact of ICT on student engagement, active involvement, and, most importantly, learning outcomes is a cornerstone of our research. It calls for an assessment of the ways in which ICT functions as a driving force, encouraging students to actively participate in their educational journeys and preparing them to face the challenges posed by the digital age. Lastly, we address the potential digital divide and the issue of equitable access to ICT. Understanding how students' access to technology may differ from one another and how this variation may affect the overall learning experience is crucial (Livingstone, 2015).

THE PROBLEM OF THE STUDY

The central issue of this research is the imperative requirement for a thorough comprehension and assessment of the major influence of information and communication technology (ICT) on the educational landscape of Al Quds Open University, located in Palestine. This challenge is fundamentally linked to the research subject and the extensive literary review, serving as the link that connects theoretical understanding to the real-world context. In addition to recognizing the transformative potential of ICT in education, the research delves deeply into the thorny issues surrounding its influence on instruction, learning, and student engagement in the unique setting of Al Quds University.

As we begin our trip, we address the pressing issues surrounding the influence of ICT on teaching effectiveness, student engagement, and learning outcomes—a theme that permeates the body of existing literature. Understanding the extent of ICT's impact and how it redefines established educational practices is crucial as technology becomes more deeply ingrained in educational settings. The obstacles related to the integration of ICT, together with the sufficiency of resources and assistance, are significant elements. These issues complement the research areas indicated in the literary review and provide the academic discourse with a grounded, real-world context. Issues that not only fit with the literature but also serve the public

interest include the effectiveness of professional development and training with regard to ICT and the enhancement of assessment and feedback mechanisms. The effectiveness of ICT-related professional development and training, as well as the enhancement of assessment and feedback mechanisms, are issues that not only fit with the literature but also function as useful touch points for our research.

Furthermore, a key aspect of our exploration is our capacity to modify the curriculum to fit the ever-evolving educational landscape through the use of ICT. Investigating how ICT provides the flexibility required in curriculum design to effectively serve the educational goal is involved in this, a subject that frequently comes up in academic discussions. At the forefront of our investigation is the impact of ICT on student engagement, active involvement, and learning outcomes, closely echoing the primary themes found in literature. The issue of fair access to ICT and the potential digital divide is important and aligns with current literary issues about inclusion and accessibility. Understanding how students' access to technology may differ from one another and how this variation may affect the overall learning experience is crucial, particularly in the context of Al Quds Open University.

The literature about information and communication technology (ICT) and education is extensive, but a comprehensive and context-specific analysis of the ways in which ICT influences teaching, learning, and student engagement at Al Quds University is still needed. The majority of research that has already been done in this area is frequently based on global or international perspectives, and there is a dearth of research that addresses the particular opportunities, challenges, and dynamics of ICT integration in this particular academic environment.

The gap also relates to the requirement for a comprehensive assessment that considers the practical difficulties that educators and students in this context face, in addition to the transformative potential of ICT. By offering insights into the unique experiences and needs of staff members at Al Quds University, this research seeks to close this gap and ultimately aid in the development of effective strategies for integrating ICT into teaching and learning practices at this establishment.

THE SIGNIFICANCE OF THE STUDY

The study's significance is particularly relevant in light of the "EduTech Revolution" and the growing role of ICT in creating contemporary learning environments. Understanding the effects and consequences of ICT integration is of utmost importance as education undergoes a fundamental shift in the digital age. While this research makes a substantial contribution to the changing landscape that is the "EduTech Revolution," educators and institutions still require a comprehensive understanding of the role that ICT plays in education. Questions about the influence of ICT on education, learning, and student engagement are addressed in this research. The results will guide curriculum design and pedagogical practices, enabling educators to fully utilize ICT.

The study explores the difficulties and sufficiency of resources associated with ICT integration. It provides a path for educational institutions to overcome obstacles that may impede the seamless integration of ICT into learning environments by identifying these challenges and suggesting potential solutions.

Further, educators must support professional development by comprehending its effects and providing ICT-related training in order to adjust to the changing digital landscape. Moreover, ICT provides opportunities to improve assessment and feedback mechanisms. The study benefits students by examining how ICT might enhance assessment methods and the quality of feedback. This leads to a more accurate and timely evaluation. Encouragement of equity and inclusivity is in line with the objectives of the Education Revolution, which envisions accessible and inclusive education for anyone. Understanding the differences in access to technology aids in the development of strategies to bridge the digital divide.

THE QUESTION OF THE STUDY

- How does the use of ICT impact teaching and learning experiences in an educational context?
- What are the effects of ICT on student engagement and participation in the learning process?
- To what extent are educators confident in integrating ICT into their teaching practices, and how does this confidence influence their approach to technology in the classroom?

MATERIALS AND METHODS

To explore the multifaceted impact of ICT on learning environments, this study adopts a quantitative research approach. Quantitative research is chosen for its ability to provide numerical data and statistical analysis, enabling us to draw conclusions and identify patterns within a structured framework.

DATA GATHERING

Instruments for Surveys: The dissemination of online questionnaires to get insights from educators and students is the main method of data collection. A comprehensive evaluation process was conducted by experts from many universities in Palestine to ensure the validity and reliability of the questionnaire. These experts provided invaluable feedback. These adjustments were made in order to improve the effectiveness of the questionnaire. The collected data will be analysed statistically. **Size and Selection of Samples:** The study focuses on a sample of 50 lecturers and 50 students from Al-Quds Open University's faculty of education. The process of gathering data is conducted in the academic year 2022-2023. This sample size is thought to be representative of the faculty.

QUESTIONNAIRE DESIGN

The questionnaire is divided into two sections, each of which is intended to assess a different aspect of ICT integration in the academic setting: **Instructor's Perspective:** This section aims to comprehend how ICT influences teaching practices from the perspective of the teacher.

Technology explores how ICT affects education, with a particular emphasis on how technology modifies teaching processes, influences student engagement, and shapes pedagogical approaches. Student's viewpoint: This section delves into the ways in which students' learning experiences are impacted by ICT. It focuses on learning outcomes, engagement, and student involvement. This section offers valuable insights into the role of ICT in students' educational journeys by compiling data on how students perceive the effectiveness of ICT tools.

DISCUSSION

The questionnaire's results in Appendix 1, show that opinions on how information and communication technology (ICT) affects teaching and learning are largely favourable. Now let's explore each section: There is broad consensus that ICT improves teaching efficacy and makes it possible to create classes that are more dynamic and engaging. This shows that teachers understand how important it is to use technology into their lessons in order to increase student engagement and academic performance.

Furthermore, the acknowledgement of the role that ICT plays in enabling customized education to meet the demands of a wide range of students shows how important it is to accommodate different learning styles and capacities. Although there are issues related to ICT integration, they are not very negative, indicating that these challenges may be addressed proactively rather than being viewed as insurmountable barriers. Furthermore, the decision to offer sufficient training and chances for professional growth indicates a commitment to making sure teachers have the skills needed to use ICT successfully.

ICT is crucial for supporting learning and ongoing development as it has been shown to increase assessment efficiency and accuracy while also enabling a wider variety of assessment techniques. Additionally, admitting that ICT offers flexibility in curriculum design shows a readiness to adjust to changing educational situations and demands. Moving on to the impact on learning, there is broad consensus that ICT has a positive impact on students' engagement, which suggests that technology can effectively pique and maintain students' interest. Understanding how ICT may promote teamwork and active engagement points to a change in the direction of more dynamic, student-centered learning settings. Furthermore, the consensus that ICT improves students' access to learning resources shows a dedication to provide fair educational opportunities.

Furthermore, a progressive approach to education is demonstrated by the recognition of the critical role that ICT plays in preparing students for upcoming digital issues. The overwhelming consensus that information and communication technology (ICT) improves academic performance and learning outcomes demonstrates how well it supports student progress. Lastly, acknowledging the importance of different learning materials is demonstrated by the realization that ICT provides access to a vast array of educational resources outside of traditional textbooks. Overall, these findings provide a positive picture of how ICT is affecting teaching and learning. They point to an understanding of how technology can improve student outcomes, engagement, and personalization as well as a willingness to address issues and make sure teachers have the support and training they need.

In Appendix 2, the purpose of the questionnaire is to look at how information and communication technology (ICT) affects students' participation and engagement in the educational process. Participants were asked to rate their agreement or disagreement with a series of statements, which gave important insights into how they regarded the influence of ICT on different areas of learning.

SECTION 1: STUDENT ENGAGEMENT

Respondents were asked to assess how ICT affects their participation with educational resources and activities in this area. Most participants agree—or strongly agree—that

using ICT tools makes learning materials more interesting to them and encourages them to engage actively in class. This implies that using ICT in the classroom can effectively pique students' interest and motivate them to participate in class activities. Moreover, the acknowledgment that ICT offers avenues for customized learning experiences underscores its capability to accommodate specific student requirements and inclinations, promoting a more customized approach to education. While there is awareness that ICT-supported activities may occasionally lead to diminished face-to-face connection with classmates and distractions, these concerns are exceeded by the overall good impact of ICT on student engagement.

SECTION 2: PARTICIPATION IN ICT-ENHANCED LEARNING

This section investigates how students use ICT to enhance their learning settings and how they evaluate the usefulness and accessibility of ICT tools and resources. In online conversations or group projects led by ICT, participants exhibit a high degree of engagement, suggesting that technology may successfully foster student connection and cooperation. Furthermore, the recognition that ICT facilitates self-directed learning and gives students access to extra resources outside of the classroom highlights the technology's role in encouraging autonomous research and discovery. ICT is generally acknowledged to have a good impact on students' engagement in the learning process, despite potential obstacles such as uneven access to technology or technical problems.

The questionnaire's overall findings demonstrate the positive impacts of ICT on students' participation and engagement in the learning process. ICT shows itself as a useful instrument for encouraging students' active and meaningful participation, from piquing their interest in the course topics to fostering cooperation and self-directed learning. Technical difficulties and uneven access to technology are obstacles, but they do not negate the many potential that information and communication technology (ICT) offers to enhance the educational process. To guarantee that every student can fully benefit from ICT-enabled education, it is crucial to build on these encouraging findings and remove any obstacles as educators continue to harness the potential of technology in teaching and learning.

RESULTS AND OUTCOMES

Delivering engaging and dynamic content with the aid of information technology improves learning outcomes and holds students' attention, creating conducive learning environments. ICT innovations also enable teachers to create dynamic lessons that promote active student engagement. Deeper knowledge is made possible by using interactive presentations and multimedia tools to make even the most difficult subjects more understandable. Information technology also makes it possible to customize learning experiences for each student, taking into account their unique requirements and learning preferences. This promotes a more welcoming and inclusive environment. Even with barriers like technological issues, getting over them improves the flexibility and problem-solving abilities of instructors and students alike, guaranteeing ongoing improvement and adaptation to the changing field of educational technology.

It is critical to guarantee chances for professional development and thorough ICT training. Initiatives and training programs that are ongoing provide educators with

the tools they need to make the most of ICT. These chances help instructors become more informed, self-assured, and equipped to deal with the rapidly evolving field of educational technology. With the use of ICT technology, students may evaluate their learning more quickly and precisely. Data-driven learning techniques are made easier by automated grading, evaluation, and analysis. Additionally, a range of assessment techniques catered to various learning preferences improve students' understanding and proficiency. Using technology to provide adaptive evaluation encourages inclusion and draws attention to students' talents. Quick and helpful feedback is readily available, which encourages ongoing learning and keeps students motivated.

ICT-enabled curriculum design is flexible by nature, ensuring relevance and engagement while allowing for quick adaptations to match changing trends and demands in education.

The utilization of ICT technology by instructors greatly improves their connection with learning materials by offering them dynamic and engaging feedback systems. Multimedia and interactive content makes difficult concepts easier to understand, engages students, and encourages active engagement in ICT-facilitated activities. Online simulations, interactive workshops, and dynamic, inclusive teaching activities all promote debate engagement and create lively learning environments. Even with all the advantages, there are still worries about the negative effects of ICT use. Reducing in-person encounters with peers through ICT-facilitated activities may have an impact on productivity and interpersonal communication. Furthermore, improper use of ICT resources might cause distractions and interfere with lesson plans.

However, the easy access to ICT resources in the classroom makes it easier for students to participate in the learning process and guarantees that every student may interact with digital content and actively participate in class activities. A more connected and active learning environment is created by the use of online resources, collaborative technologies, and virtual forums to promote communication, knowledge sharing, and teamwork. Technology is essential for promoting self-directed learning. Students who have access to digital libraries and the internet are better able to research topics outside of the required curriculum. While everyone's experience with ICT and collaboration is different, some people gain from better peer and professor communication and cooperation. Errors or technological problems, however, might prevent group learning. However, ICT makes it easier for students to access new learning resources outside of the traditional classroom, which expands their horizons.

Inequalities in pupils' access to technology present a serious problem despite these benefits. The necessity for inclusive solutions to provide equitable access to educational technology is highlighted by the differences in student involvement and participation that arise from unequal access to ICT technologies. Teachers' opinions on technology in the classroom are significantly influenced by their level of confidence in using ICT into their lesson preparations. Teachers that are comfortable using ICT are more likely to embrace technology, modify their lesson plans to take advantage of new developments in the field, and promote student interaction with digital resources.

On the other hand, teachers who lack confidence could be reluctant to use technology, which could impede the investigation of novel pedagogical strategies and the achievement of ICT's maximum potential in fostering student engagement, individualized learning, and cooperation. To solve this issue, professional development programs that target teachers' ICT expertise and confidence are crucial. These programs enable educators to accept technology with assurance and improve learning possibilities for their pupils.

REFERENCES

- Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education, 47*(4), 373-398.
- Cardullo, V. M., & Wilson, N. S. (2015). The benefits and challenges of mobile and ubiquitous technology in education. In *Promoting active learning through the Integration of Mobile and Ubiquitous Technologies* (pp. 1-23). IGI Global.
- Chapelaine, P., & McLeod Rogers, J. (2021). Contested Sovereignities: States, Media Platforms, Peoples, and the Regulation of Media Content and Big Data in the Networked Society. *Laws, 10*(3), 66.
- Chen, P. S. D., Liao, Y. C., & Yen, J. F. (2014). Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance. *Computers in Human Behavior, 41*, 119-130.
- Collins, A., & Halverson, R. (2018). Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America. Teachers College Press.
- De Freitas, S. I., Morgan, J., & Gibson, D. (2015). Will MOOCs transform learning and teaching in higher education? Engagement and course retention in online learning provision. *British Journal of Educational Technology, 46*(3), 455-471.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development, 53*(4), 25-39.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development, 53*(4), 25-39.
- Farrow, R. (2017). Open education and critical pedagogy. *Learning, media and technology, 42*(2), 130-146.
- Fullan, M. I. C. H. A. E. L. (2021). The right drivers for whole system success. CSE Leading Education Series, 1.
- Gedera, D. (2014). Students' experiences of learning in a virtual classroom: An Activity Theory perspective. *International Journal of Education and Development using ICT, 10*(4).
- Gikas, J., & Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education, 19*, 18-26.
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2010). A guide to authentic e-learning. Routledge.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development, 55*(3), 223-252.
- Iran-Nejad, A. (1995). Constructivism as substitute for memorization in learning: Meaning is created by learner. *Education, 116*(1), 16-32.
- Kaur, S. (2015). Role of ICT and teacher education. *International Journal of Physical and Social Sciences, 5*(4), 277.
- Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K. L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives?. *Australasian journal of educational technology, 24*(1).
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign language annals, 51*(1), 205-218.

- Livingstone, S. (2015). Critical reflections on the benefits of ICT in education. In *Digital technologies in the lives of young people* (pp. 9-24). Routledge.
- McGrath, C., & Åkerfeldt, A. (2019). Educational technology (EdTech): Unbounded opportunities or just another brick in the wall?. In *Digital Transformation and Public Services* (pp. 143-157). Routledge.
- McHaney, R. (2023). *The new digital shoreline: How Web 2.0 and millennials are revolutionizing higher education*. Taylor & Francis.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. US Department of Education.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mlambo, M., Silén, C., & McGrath, C. (2021). Lifelong learning and nurses' continuing professional development, a metasynthesis of the literature. *BMC nursing*, 20, 1-13.
- Pan, Z., Wang, H., & Zhang, X. (2022, December). Research and design of a customized route recommendation system for social entrepreneurship education based on collaborative filtering algorithm. In *2022 IEEE Conference on Telecommunications, Optics and Computer Science (TOCS)* (pp. 688-692). IEEE.
- Perez, M., Del Real Viramontes, J., Yeo, H. T., Owolabi, N., & Zamani-Gallaher, E. M. (2021). Fostering Access, Affordability, and Equity: A Primer on the Role of Open Educational Resources in Illinois Career and Technical Education. Strategies to Close Gaps in Community Colleges. *Office of Community College Research and Leadership*.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational technology research and development*, 49(1), 53-64.
- Russell, M. (2010). Technology-aided formative assessment of learning. *Handbook of formative assessment*, 125-138.
- Shraim, K. (2010). The effect of using multimedia on students' performance in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 122-130.
- Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., Prestridge, S., Albion, P., & Edirisinghe, S. (2016). Responding to challenges in teacher professional development for ICT integration in education. *Educational Technology and Society*, 19(3), 110-120.
- Voogt, J., Knezek, G., Christensen, R., & Lai, K. W. (2018). Second-order meta-analysis of the effects of computers on student achievement. *Computers & Education*, 122, 1-32.
- Yildirim, F. S., & Kiray, S. A. (2016). Flipped classroom model in education. *Research highlights in Education and Science*, 2(6).
- Yildirim, S. (2007). Current utilization of ICT in Turkish basic education schools: A review of teacher comments and opinions. *Educational Technology & Society*, 10(2), 202-215.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., & Byers, J. L. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515.

APPENDIX

Appendix 1 - To answer the question how does the use of ICT impact teaching and learning experiences in an educational context? The researcher used the following questionnaire.

Questions	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Neutral	Strongly Agree
Section 1: Impact on Teaching					
The use of ICT enhances my teaching effectiveness					
ICT tools enable me to create more engaging and interactive lessons.					
ICT facilitates personalized instruction to meet diverse student needs.					
There are some challenges or limitations associated with the use of ICT in teaching and learning.					
The availability of technical support and resources for ICT integration is sufficient in my educational institution					
I receive adequate training and professional development opportunities to effectively use ICT in teaching.					
The use of ICT has improved the efficiency and accuracy of assessment in my teaching					
ICT tools allow for a more diverse range of assessment methods, catering to different learning styles.					
The use of ICT has positively influenced the quality and timeliness of feedback provided to students.					
ICT tools provide flexibility in curriculum design, enabling me to adapt lessons to changing educational needs.					
Section 2: Impact on Learning					
Students' engagement in learning is positively influenced by the use of ICT.					
ICT encourages active student participation and collaboration in the learning process.					
Students' ability to access educational resources is enhanced through ICT.					
ICT will play a vital role in preparing students for the digital challenges of the future.					
Students' learning outcomes and academic performance are positively influenced by the use of ICT.					
ICT enhances students' ability to access a wide range of educational resources beyond traditional textbooks					

Appendix 2 - To answer the question what are the effects of ICT on student engagement and participation in the learning process? The researcher used the following questionnaire.

Questions	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Neutral	Strongly Agree
Section 1: Student Engagement					
ICT tools enhance my interest in the learning materials.					
ICT activities in my courses motivate me to participate actively in class.					
The use of ICT makes learning more interactive and engaging.					
ICT provides opportunities for personalized learning experiences.					
ICT enhances my ability to work on group projects and assignments with fellow students					
Using ICT encourages me to actively participate in discussions and collaborative projects.					
ICT-supported activities can sometimes result in reduced face-to-face interaction with peers, potentially impacting engagement and collaboration.					
ICT tools have sometimes led to distractions that reduce my overall engagement in classroom activities.					
Section 2: Participation in ICT-Enhanced Learning					
ICT tools and resources are easily accessible in my learning environment.					
I actively participate in online discussions or collaborative projects facilitated by ICT.					
ICT helps me engage in self-directed learning, such as exploring online resources or digital libraries.					
ICT tools in your learning environment impact your ability to collaborate with peers and educators					
ICT facilitated your access to supplementary learning materials or resources outside of the classroom					
ICT can be a source of frustration when technical issues or glitches disrupt the learning process					
Not all students have equal access to technology, has negatively impacted the learning experience					

Pedagógusképzés

Tanárképzős hallgatók felkészítésének vizsgálata a digitális világ kihívásaira

Educating teacher training students for the challenges of the digital world

Harangus Katalin¹; Horváth Zsófia-Irén¹; Szentes Erzsébet¹

¹Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Tanárképző Intézet, Kolozsvár, Románia

ABSZTRAKT

A tanulói generációhoz igazított, a tanításban hatékony tanárok felkészítésében meghatározó szerepe van a tanárképzésnek, ahol a leendő pedagógusok az alapszakjukon szerzett szakmai ismeretek mellett olyan pedagógiai készségeket és képességeket sajátítanak el, amelyekkel eredményesen tudják segíteni a tanulók ismeretszerzését. A pedagógusjelöltek digitális kompetenciáik fejlesztésében és érvényesülésében meghatározó szerepet játszik, hogy képzésük során a tanárképző intézet milyen lehetőségeket biztosít, illetve milyen elvárásokat támaszt a digitális pedagógia alkalmazásával kapcsolatban. Tanulmányunkban egy három évre tervezett kutatás első két szakaszának eredményeit mutatjuk be. Azt vizsgáltuk, hogy a tanárképzésbe belépő hallgatók milyen digitális kompetenciaszinttel rendelkeznek, mely területek fejlesztése szükséges ahhoz, hogy leendő pedagógusként képesek legyenek a digitális tananyagok hatékony és szakszerű alkalmazására, a tanulók digitális műveltségének fejlesztésére. Kérdéssorainkat a DigCompEdu és a DigComp 2.1 keretrendszerekben megadott jártassági szintek alapján állítottuk össze. A hallgatók értékelése szerint a digitális tartalom és a problémamegoldás kompetenciaterületeken tekintik kevésbé jártasnak magukat, de a mérések adatai arra utalnak, hogy az információ és adatmenedzsment, valamint a biztonság kompetenciaterületeken való jártasságban is hiányosságok mutatkoznak.

KULCSSZAVAK

digitális kompetencia, tanárképzős hallgatók, DigCompEdu, DigComp, jártassági szintek, kompetenciaterületek

ABSTRACT

In preparing teachers who are effective in teaching aligned with the student generation, teacher training plays a crucial role. In these programs, prospective teachers acquire pedagogical skills and abilities alongside the professional knowledge gained in their major, enabling them to effectively assist students in their learning experiences. In the development and validation of the digital competences of the teacher training students, what opportunities the teacher training institute provides during their training and what expectations it sets regarding the application of digital pedagogy plays a decisive role. In our study, we present the results of the first and second stages of a research planned for three years. It examines whether the students entering the teacher training program have the level of digital competence necessary for them to be able to effectively and professionally use digital teaching materials as future teachers, and to develop the digital literacy of their students. Our questions are based on the proficiency levels specified in the DigCompEdu and DigComp 2.1 frameworks. According to the students' assessment, they consider themselves less proficient in the competence areas of digital content creation and problem solving, but the data of the measurements indicate that there are also deficiencies in the competence areas of information and data literacy and safety.

KEYWORDS

digital competences, teacher training, DigCompEdu, DigComp, level of competencies, competence areas

BEVEZETÉS

A Sapientia EMTE Tanárképző Intézetének célkitűzései közé tartozik (Pletl, 2019), hogy olyan pedagógusjelölteket képezzen, akik rendelkeznek a digitális kompetencia azon szintjével, amely szükséges a digitális oktatásban rejlő lehetőségek hatékony kiaknázásához, az új módszerek, technikák elsajátításához és szakszerű alkalmazásához. A tanárok, akik felkészültek a tanulási környezetek digitális átalakulására, valamint megfelelő módon tudják integrálni a digitális eszközöket és technológiákat az oktatásban, segíteni tudják a tanulói készségek és képességek kialakítását, szakmai ismeretek elsajátítását, megteremtve esélyeiket a munkaerőpiacon való aktív foglalkoztatottságra.

A romániai felsőfokú képzési rendszerben tanuló hallgatók a tanárképzést az alapképzésükkel párhuzamosan végzik. A képzés időtartalma 3 év (6 félév), amely alatt a hallgatók félévente egy-egy tantárgyat tanulnak. A harmadik év I. félévében tanulják a Számítógéppel támogatott oktatás nevű tantárgyat. A tantárgy keretén belül nyílik lehetőség arra, hogy megalapozzuk és kialakítsuk a hallgatók digitális szemléletmódját és célirányosan fejlesszük azon digitális kompetenciaterületeket, amelyeken hiányosságok mutatkoznak.

Longitudinális kutatásunkat a 2020/2021-es tanév II. félévében indítottuk azzal a céllal, hogy a tanárképzés három éve alatt végigkövessük a hallgatók tanári pályára való felkészüléséhez szükséges kompetenciák fejlődését

(Pletl, 2022; Harangus, 2022; Horáth & Szentes, 2022; Szentes & Horváth, 2022). Ennek részét képezte a digitális kompetencia mérés is. Első körben arra fókuszáltunk, hogy egy átfogó képet kapjunk a hallgatók digitális kompetenciaszintjéről. A második szakaszban azt vizsgáltuk, hogy miként viszonyulnak a különböző digitális területekhez tartozó kompetenciák szükségességéhez, illetve fontosságához a tanítás és a tanulás szempontjából. Ugyanakkor felmértük, hogy mennyire jártasak a különböző kompetenciaterületeken.

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

Felmérésünk mindkét szakaszában kérdéssorokat dolgoztunk ki. Első mérésünk során, a kompetenciaszint mérésére a kérdéseket a digitális kompetencia fejlesztésére és értelmezésére kidolgozott DigCompEdu (Redecker, 2017) és a DigComp 2.1 (Carretero et al., 2017) keretrendszerekben megadott példákra alapoztuk. Először arra kérdeztünk rá, hogy a hallgatók milyen szintűnek értékelik a tanuláshoz szükséges digitális kompetenciáikat a DigCompEdu kompetenciaterületeihez kapcsolódó hat jártassági szint alapján. Második részében egy 1-től 7-ig terjedő skálán kellett értékelniük, hogy milyen mértékben rendelkeznek a DigComp 2.1 kompetenciaterületeihez tartozó kompetenciákkal. A 21 kompetenciából 18-at mértünk, kihagyva azokat, amelyek nem kapcsolódtak szorosan a tanuláshoz (az Egészségvédelem, a Környezetvédelem és az Online polgári szerepvállalás kompetenciákat). A harmadik részében szintén 1-től 7-ig terjedő skálán kellett megítélniük a hallgatóknak, hogy egy iskolai tanár milyen mértékben kell rendelkezzen a DigCompEdu keretrendszerben meghatározott digitális kompetenciákkal. A fő kompetenciaterületeken belül, kiválasztva azokat, amelyek tartalmazzák a pedagógusoktól általában elvárható digitális kompetenciákat, 14 részterületre kérdeztünk rá (Harangus, 2021). A kérdőív 38 kérdést (46 item) tartalmazott.

Felmérésünk második szakaszát az első felmérés eredményeire alapozva terveztük meg. Adott kompetenciaterületeken belüli konkrét ismereteket mértünk azzal a céllal, hogy feltérképezzük, milyen tudást, készségeket és képességeket kell fejleszteni ahhoz, hogy a pedagógusjelöltek leendő tanárként jártasak legyenek a digitális erőforrások eredményes használatában. Kérdéseinkkel mértük, hogy miként értékelik a digitális eszközök, anyagok jelenlétét a tananyag elsajátításában, a figyelem fenntartásában; miként használják fel, illetve mennyire tartják megbízhatónak az interneten elérhető információkat; véleményük szerint milyen szerepet tölt be a digitális tananyag a tanítás-tanulás folyamatában. A kérdőív 23 kérdést (45 item) tartalmazott.

A célcsoportot a Sapientia EMTE Tanárképző Intézetének 2020/2021-es tanévben beiskolázott hallgatói alkották (N = 106).

EREDMÉNYEK

A DigCompEdu keretrendszerben meghatározott hat jártassági szint alapján, a tanuláshoz szükséges digitáliskompetencia szintjét a hallgatók jelentős része megfelelőnek ítélte meg. 44,83% jártasnak tekinti magát a digitális technológiák használatában (B1: integráló), 35,63% pedig kreatívan tudná adott helyzethez igazítva használni (B2: szakértő). Jól kevesebben voltak, akik a tanulás során a digitális stratégiák széles körére támaszkodnak, és ki tudják választani az adott feladat

elsajátítására, megoldására a megfelelőt (C1: vezető – 8,05%), illetve akik innovatív módon használni is tudják (C2: úttörő – 4,60%). Volt egy hallgatói réteg, aki úgy ítélte meg, hogy nem tudja hatékonyan kiaknázni a tanuláshoz szükséges digitális technológiák nyújtotta lehetőségeket (A1: újonc – 1,10%, A2: felfedező – 5,75%).

A DigComp 2.1 keretrendszer mindegyik kompetenciaterületén való jártasságukat a hallgatók átlagon felülnek ítélték meg (Táblázat 1). Jelentősen jobban tudják, hogyan lehet megbízható forrásból információkat szerezni (1. terület: információ és adatmenedzsment – 5,67), ezeket biztonságosan tárolni (4. terület: biztonság – 5,72), valamint az online környezetben egymással kommunikálni (2. terület: kommunikáció és együttműködés – 5,66), mint a digitális eszközök használatakor felmerülő egyszerű, rutin- és nem rutinszerű problémák megoldását (5. terület: problémamegoldás – 5,02), különböző digitális tartalmak (pl. szöveg, táblázat, kép- vagy hangfájlok stb.), prezentációk létrehozását, szerkesztését és alkalmazását (3. terület: digitális tartalmak – 4,83). A DigComp 2.1 keretben megadott nyolc jártassági szint alapján elemezve a hallgatók megítélését elmondható, hogy mindegyikük haladó (5. és 6. szint) és mesterszintű (7. és 8. szint) ismeretekkel rendelkezik. Mindössze 1,15%-uk vélte úgy, hogy digitális kompetenciája középszintű (4. szint).

Digitáliskompetencia-szint	Hallgatók besorolása (%)
4. szint	1,15
5. szint	16,09
6. szint	26,44
7. szint	36,78
8. szint	19,54

1. táblázat – A hallgatók jártassági szint szerinti besorolása.

A hallgatók véleménye szerint egy iskolai tanár magas szintű digitális kompetenciával kell rendelkezzen. A DigCompEdu keretrendszer fő kompetenciaterületei alapján legfontosabbnak azt tartották, hogy a pedagógusok tudják használni a digitális technológiákat, olyan tanítási lehetőségeket kínálva ezáltal, amelyek a tanulók kompetenciáinak, érdekeinek és tanulási szükségleteinek megfelelően alkalmazhatók (a tanulók támogatása – 6,01). Szintén fontosnak tartották, hogy a pedagógusok tisztában legyenek azzal is, hogyan tudják hatékonyan használni az internetet a tanítás és tanuláshoz szükséges információk megtalálásához, a tananyag gazdagításához (digitális források – 6,00). Hasonlóan ítélték meg a digitális eszközök és stratégiák használatának a fontosságát a tanítás-tanulás (5,95), valamint az értékelés (5,93) folyamatában. A szakmai elkötelezettség (5,75) és a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztését (5,75) szolgáló kompetenciaterületekhez tartozó tevékenységek ismeretét tartották legkevésbé fontosnak.

A digitális eszközök, anyagok jelenlétét az oktatásban nagy mértékben hasznosnak találták (1-től 7-ig terjedő skálán kellett értékelniük). Eddigi tapasztalataik alapján az elektronikus eszközök (5,88) és a digitális tartalmak (5,95) használata segítette a tanulási folyamatot, hasznosnak találták úgy az oktatásban (5,96), mint a tanulásban (6,11) is. Úgy vélték, hogy a digitális technológiák és tartalmak integrálása az oktatásba elengedhetetlen ahhoz, hogy

javuljanak a tanulási eredmények és nőjön a diákok motivációja. Legtöbben úgy vélték, hogy nagyobb arányban kell a tanulás-tanítás folyamatában az elektronikus eszközöket (48%), valamint a digitális tananyagot (41%) használni. Kevesen voltak, akik szerint a tanórák ismeretanyagának eredményes átadásában teljes mértékben ezen eszközökre, technológiákra kell támaszkodni (8%-16%).

Az interneten elérhető információk megbízhatóságára, felhasználására vonatkozó kérdéseinkkel arról tájékozódunk, hogy eddigi tapasztalataik alapján az online teret mennyire tartják hiteles adatforrásnak. A legtöbb hallgató (54%) az interneten elérhető információk, adatok és tartalmak felét tartja megbízhatónak. 18% értékeli kritikusabb szemmel az online elérhető információkat, 28% inkább megbízhatónak tartja. Arra hivatkoztak, hogy ellenőrzik a forrást és a szerzők kilétét, a weboldal hitelességét, a keresett adat vagy információt összevetik más forrásból származókkal, a nyelvhelyességre, a helyesírásra és a szöveg stílusára is figyelnek. Voltak, akik a szakmai oldalakon, fórumokon elérhető tartalmakat jelölték meg hiteles információforrásnak, valamint többen írták, hogy hitelesség ellenőrzőt használnak a weboldalak biztonsági ellenőrzésére. Az információ és adatmenedzsment területén mindössze 38% volt tisztában azzal, hogy az internetről letöltött anyag nem használható fel szabadon, kétharmaduk (62%) nem tudta, hogy minden olyan forrásra, amelyből információt emelünk ki, arra minden esetben hivatkozni kell. Közel egyharmaduk nincs tisztában azzal, hogy akár online, akár papír alapú tartalmakból informálódik, szerzői jogot sért azzal, ha nem tünteti fel a szó szerinti idézet (32,1%), vagy tartalmi elemek felhasználásakor (30,4%) a forrást. Azzal sincs minden hallgató tisztában (19,6%), hogy a felhasználás szabályait meghatározza és szabályozza a szerzői jog és a szellemi tulajdonvédelem (Táblázat 1).

A digitális tananyag szerepét a tanítás-tanulás folyamatában fontosnak tartják. Egy hétfokú Likert skálán magas pontszámmal értékelték a digitális tananyag jellemzőit. Fontosnak tartották, hogy a digitális tananyag érdekes (6,48), strukturált (6,46) és motiváló (6,43) legyen, a játékos (5,36) és a humor (5,39) jellemzőket magas pontszámuk ellenére kevésbé tartották meghatározóvá (Táblázat 2).

Kijelentések	Hamis (%)	Igaz (%)
Csak a szó szerinti idézet forrását kell feltüntetni.	67,9	32,1
Tartalmi elemek felhasználásakor nem kell a forrást feltüntetni.	69,6	30,4
Törvény írja elő a felhasználás szabályait.	19,6	80,4

2. táblázat – Hivatkozási módok ismerete.

Abban is eltér a véleményük, hogy milyen elemeket kell tartalmazzon egy digitális tananyag. A digitális tartalom vizuális megjelenítését tartják legfontosabbnak, de az interaktivitás lehetősége tesztek, elágazások, választási módok formájában legalább ugyanolyan fontos része egy digitális tananyagoknak. A módszertani és tanulási útmutató szintén szerves részét képezi a digitális tananyagoknak, értékelése jelzi, hogy a hallgatók fontosnak tartják az anyag rész megértésében és elsajátításában. A multimédiás elemek, képek, vagy animációk használatára a legnyitottabbak (Táblázat 3.).

Digitális tananyag jellemzői	Átlag	Szórás
játékos	5,36	1,18
változatos	6,34	0,79
érdekes	6,48	0,93
motiváló	6,43	0,89
humoros	5,39	1,22
munkáltató/gyakorló	6,27	0,82
strukturált	6,46	0,97
támaszkodjon több kész tartalomra	6,02	1,02
interaktív	6,04	1,03

3. táblázat – A digitális tananyag jellemzői.

Válaszaik azt tükrözik, hogy „minden esetben” látják a multimédiás tananyagelemek alkalmazási lehetőségeit a tanítás és a tanulás folyamatában: „Szerintem ezek át kell szőjék a teljes oktatási folyamatot. Nem kell központi szerepet adni nekik, viszont szerintem mindent egy kicsit feldob, frissebbé, érdekesebbé tesz az illusztráció, különösen a mai gyerekek számára, akik multimédiával vannak körülvéve és nehéz őket másképp lekötöni.”

Digitális tananyag elemei	Átlag	Szórás
szöveges tartalom	5,36	0,96
hangos feladat	4,52	1,43
további tájékoztatói forrásra utaló linkek	5,14	1,26
multimédiás elemek, képek, animációk	6,20	0,94
módszertani és tanulási útmutató	5,68	1,24
az interaktivitás lehetősége, tesztek, elágazások, választási lehetőségek formájában	6,13	0,90

4. táblázat – A digitális tananyag elemei.

A hallgatók 86%-a, amennyiben a tanított tantárgyak esetében az órai anyaghoz nem találna megfelelő digitális tartalmat, vállalkozna arra, hogy digitális tananyagot állítson össze.

DISZKUSSZIÓ

Első mérésünk eredményei rávilágítottak arra, hogy van egy hallgatói réteg (7%), aki annak ellenére, hogy középiskolás tanulmányait a koronavírus miatt az online térben végezte, mégis úgy érzi, nem rendelkezik azzal a digitális kompetenciaszinttel, amely szükséges az eredményes tanuláshoz. Jártassági szintek szerint több mint háromnegyedük (81%) középszintűnek értékeli önmagát.

Összehasonlítva a hallgatók önértékelés eredményeit a digitális kompetenciaszintet mérő kérdések eredményeivel, azt láthatjuk, hogy a hallgatók többsége magasabb szintű kompetenciával rendelkezik. Jóval nagyobb arányban tartoztak a C1 (vezető) és a C2 (úttörő) kategóriába, míg az A1 (újonc) és az A2 (felfedező) kategóriába egyetlen hallgató sem tartozott. Ugyanakkor az értékelések közötti összefüggést elemezve ($r = 0,354$) az is megállapítható, hogy vannak akiknek az önértékelése magasabb szintű, mint a kérdések alapján megítélt tudása.

Azáltal, hogy megkérdeztük, milyen a hallgatók megítélése az iskolai tanárok digitális jártasságára

vonatkozóan, egyben arról is informálódtunk, hogy szerintük melyek azok a kompetenciák, amelyekkel a tanítványok már rendelkeznek, illetve melyek azok a kompetenciák, amelyek fejlesztésre szorulnak. Úgy gondolják, hogy a mai tanulói generáció számára már nem okoz nehézséget, ha olyan feladatokkal találkoznának, amelyek szükségessé teszik, hogy digitális úton kommunikáljanak és együttműködjenek egymással (pl. csoportos feladat). A tanárok főleg abban kellene segítséget nyújtsanak, hogyan lehetne biztonságosan, a személyiségi jogok megvédésével tartalmakat megosztani.

Összességében a hallgatók legerősebb kompetenciaterületének bizonyult: az információs és adatmenedzsment területe – információkat, adatokat és tartalmakat rendszerezett és könnyen előhívható formában tárolni, valamint különféle internetes kereső rendszereket és keresési stratégiákat használni; a kommunikáció és együttműködés területe – feladatok elvégzése, problémák megoldása során digitális úton egymással kommunikálni és együttműködni; és a biztonság területe – biztonságosan és felelősen viselkedni az online térben.

A kevésbé erős, fejlesztendő kompetenciaterületek: a digitális tartalmak területe – az adatokra, információkra és digitális tartalmakra vonatkozó szerzői jogok és licenzek előírásait alkalmazni, valamint egy feladat megoldásához a számítógépes programot vagy makrót írni; és a problémamegoldás területe – technikai problémát azonosítani, amely a digitális tanulási platform használata közben felmerül, valamint digitális környezetben felmerülő technikai jellegű helyzeteket megoldani (Harangus, 2022).

A digitális eszközök, anyagok oktatásban való jelenlét megítélését vizsgáló kérdéseinkkel azt mértük, hogy a hallgatók miként ítélik meg az elektronikus eszközök, digitális tartalmak jelenlétét az oktatásban. Ezen infokommunikációs technológiák használatának és hasznosságának a megítélése egyben azt is jelzi, hogy a hallgatók leendő pedagógusként mennyire nyitottak a használatukra, mennyire fogják tudni sikeresen integrálni az oktatási folyamatba, illetve használatukkal mennyire képesek új információk, adatok és tartalmak befogadására, feldolgozására és alkalmazására. A hallgatók a digitális technológiákhoz való viszonyulása egyben arról is informált, hogy rendelkeznek-e a tanuláshoz megfelelő technológiai jártassággal, valamint az információ feldolgozásának, értékelésének és kritikai elemzésének a képességével. Itt is volt egy hallgatói réteg (8%-14%), aki úgy gondolta, a digitális eszközhasználat nem segíti őket a hatékony ismeretszerzésben és elsajátításban, a figyelmük fenntartásában. Nem minden hallgató tanulási folyamatát segíti ugyanolyan mértékben az elektronikus eszközök használata, mint a digitális tananyagoké, a tanulási folyamatot inkább a digitális tartalmak használata segíti, míg az oktatásban és a tanulásban inkább az elektronikus eszközöket tartják hasznosabbnak.

Tanárként nyitottak arra, hogy digitális tananyagot állítsanak össze, ezért számukra az információ és adatmenedzsment kompetenciaterületének ismerete kiemelten fontos. Ahhoz azonban legalább haladó szintű kompetenciával kellene rendelkezniük, hogy megfelelő módon tudjanak az interneten információt keresni, a kapott információt feldolgozni, érvényességét és hitelességét kritikusan értékelni. Ezen a területen jelentős mértékű hiányosságok mutatkoztak. A forrás hitelességét nem tudják egyértelműen megállapítani, nincsenek tisztában

azzal, hogy internetes adatforrást milyen szabályok mentén emelhetnek át saját munkába. Nem ismerik a hivatkozási szabályokat, nem tudják, hogy milyen alapelvek érvényesülnek, amikor mások gondolataira, megfogalmazásaira, eredményeire támaszkodnak.

ÖSSZEGZÉS

Az adatok alapján körvonalazódtak azok a kompetenciaterületek, jártassági szintek, amelyek fejlesztése a tanárképzésre hárul. A továbbiakban célunk olyan feladatok kidolgozása és alkalmazása, amelyek fejlesztik azokat a részterületeket, ahol hiányosságok mutatkoztak.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatás a MTA Domus Programja által támogatott tevékenység keretében jött létre (92/20/2023/HTMT).

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat – A hallgatók jártassági szintek szerinti besorolása.
2. táblázat – Hivatkozási módok ismerete.
3. táblázat – A digitális tananyag jellemzői.
4. táblázat – A digitális tananyag elemei.

IRODALOMJEGYZÉK

- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: Állampolgári digitáliskompetenciakeret nyolc jártassági szinttel és gyakorlati példákkal, EUR 28558 EN, doi: 10.2760/38842
- Harangus, K. (2021). A szemléletváltás szükségessége a pedagógusképzésben: digitáliskompetencia-mérés. In: A. Benedek (Szerk.), Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények, BME Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógiai Tanszék (pp. 49-59), ISSN 2786-1856
- Harangus, K. (2022). A digitális kompetencia fejlettségi szintje tanárképzős hallgatók körében. In: R. Pletl (Szerk.), Anyanyelvoktatás – A pedagógusképzés próbatétele: nevelés és oktatás egyensúlyának megteremtése, Ábel, (pp. 81-94).
- Horváth, Zs-I., & Szentes, E. (2022). Tanárképzős hallgatók tanulási attitűdjének és tanórai aktivitásának vizsgálata online tanulási helyzetben. In: R. Pletl (Szerk.), Anyanyelvoktatás – A pedagógusképzés próbatétele: nevelés és oktatás egyensúlyának megteremtése, Ábel, (pp. 36-48).
- Szentes, E., & Horváth, Zs-I. (2022). A tanári pályakép és a tanítási szándék közötti összefüggések vizsgálata első éves tanárképzős hallgatók körében. In: R. Pletl (Szerk.), Anyanyelvoktatás – A pedagógusképzés próbatétele: nevelés és oktatás egyensúlyának megteremtése, Ábel, (pp. 36-48).
- Pletl, R. (2019). A tanárképzés fejlesztésének lehetőségei a szakoktatás igényeinek függvényében. In: O. Csilik (Szerk.), Módszertani mix. Kitekintés a kárpát-medencei felsőoktatási intézmények módszertani gyakorlatára (pp. 18-52). A Budapesti Corvinus Egyetem, modszertanimix_2019.pdf (uni-corvinus.hu)
- Pletl, R. (2022). Nyelvi tudás, nyelvi reflexió és nyelvhasználat közötti összefüggések. In: R. Pletl (Szerk.), Anyanyelvoktatás – A pedagógusképzés próbatétele: nevelés és oktatás egyensúlyának megteremtése, Ábel, (pp. 8-35).
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (JRC107466). Seville, Spain: Joint Research Centre.

A tanári interakció mérése szlovákiai magyar pedagógusok körében

Measuring of teacher interaction among Hungarian teachers in Slovakia

Sýkora Hernády Katalin¹

¹Selye János Egyetem, Szlovákia – J. Selye University, Slovakia

ABSZTRAKT

A pedagógus, mint proaktív, önszerveződő, önreflektív és önszabályozó egyén érzéseit, gondolatait, viselkedését, cselekvései sikerét, illetve munkáját számos tényező befolyásolja. Jelen tanulmányunk egy átfogóbb kutatás része, melynek célja az énhatékonyság árnyaltabb megközelítésben történő vizsgálata, az énhatékonyságot meghatározó, eddig még kevésbé vizsgált változó, a tanári interakció és a tanári énhatékonyság kapcsolatát jellemző mutatók feltárása. Első célként egy, a tanári interakció mérésére alkalmas mérőeszköz adaptálását tűztük ki. Egy pilot kutatás keretén belül vizsgáltuk a tanári interakció mérésére szolgáló 48 itemes QTI kérdőív magyar nyelvre adaptált változatának alkalmasságát a szlovákiai magyar pedagógusok szélesebb körű mérésére. Szlovákiában tevékenykedő, közel 60 szlovákiai magyar pedagógus mérésére alkalmaztuk a kérdőívet. Megvizsgáltuk a kérdőív magyar változatának faktoriális reliabilitását. Az adaptált kérdőív megbízhatósági mutatói 0,592 és 0,693 között mozognak. A faktorelemzés során létrejött egy új modell, ami nem felel meg az eredeti circumplex modellnek, hanem 6 különálló alskálán fedi le a jelenséget.

KULCSSZAVAK

interakció, tanári interakció, szlovákiai magyar pedagógusok, interperszonális kompetencia, interperszonális viselkedés

ABSTRACT

As a proactive, self-organising, self-reflective, and self-regulating individual, the teacher's feelings, thoughts, behaviour, actions, success, and work are influenced by a number of factors. The present study is part of broader research that aims to investigate teacher self-efficacy with a more nuanced approach, exploring the relationship between teacher interaction and teacher self-efficacy, a variable that has been less studied so far. Our first aim was to adapt an instrument for measuring teacher interaction. Within the framework of a pilot study, we investigated the suitability of an adapted Hungarian version of the 48-item QTI questionnaire for measuring teacher interaction among a wider range of Hungarian teachers in Slovakia. We used the questionnaire to survey nearly 60 Hungarian teachers in Slovakia. The reliability indicators of the adapted questionnaire range between 0, 592 and 0,693. The factor analysis has produced a new model that does not correspond to the original circumplex model, but covers the phenomenon on 6 separate subscales.

KEYWORDS

interaction, teacher interaction, Hungarian teachers in Slovakia, interpersonal competence, interpersonal behaviour

BEVEZETÉS

A másokkal történő tárgyalások megvalósításához társas készségekre van szükségünk. A szocializációs folyamatot érintően kulcsfontosságú, hogy ezen készségeink, melyek alapján képesek vagyunk megérteni mások velünk kapcsolatos gondolatait, érzelmeit vagy szándékát, kialakuljanak (Weinstein, 1969; 1976).

A pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások a történelem során érintették a személyiségjegyeket, magatartást, a képességeket – vagy ahogyan napjainkban emlegetjük: a kompetenciákat. Míg a képesség a Magyar értelmező kéziszótár (1972: 672) szerint „teljesítményre, tevékenységre való testi-lelki adottságot, alkalmasságot, hajlamot” jelent, a kompetencia fogalma még meg sem jelenik az említett szótárban. Az alkalmasságot jelentő kompetencia szót (lat. *competentia*) a Pedagógiai lexikon (1997) kognitív tulajdonságként értelmezi, a képességet mint „pszichikus tulajdonságot” írja le, amely „valamilyen tevékenység gyakorlása révén fejlődik ki, és a tevékenység

végzésében nyilvánul meg”. A pedagógus kompetenciája individualizált és változó, ezért nehezen mérhető (Obst, 2002). Nagy (2000) szerint a kompetencia egy bizonyos funkció teljesítésére való alkalmasságot jelent, amely részben a végrehajtás feltétele – a képesség által valósul meg. Az angol „*compete*”, a „*competition*”, a „*competence*” vagy a „*competency*” kifejezések más-más megközelítésből magyarázzák a kompetencia fogalmát (Klein & Klein, 2012; Tóth & Horváth, 2021).

Szőke-Milinte szerint (2006) az alapképességekhez azon pedagógusi személyiségtulajdonságok sorolandók, melyek egyúttal az interperszonális kapcsolatok működésének feltételei.

Az interperszonális (szociális) kompetencia biztosítja a békéhez és a fenntarthatósághoz vezető utat, az egyénre fókuszáló, önismereten alapuló perszonális kompetencia (öntudatosság, önuralom, motiváció, elkötelezettség, szerepvállalás) a minőségi értékrendet foglalja magába (Hupková & Petlák, 2004). Weinstein (1976) szerint az

interperszonális kompetencia azt a képességünket jelenti, amely által befolyásolhatjuk és ellenőrizhetjük mások válaszait a saját céljainkra vonatkozóan. Az eredményes interperszonális kompetencia ellenőrzésére irányuló tényezőkre feltehetően hatással van a gyermekkorban megélt interakciók sora is, mely során viselkedésünk önértékelőivé is válunk (Weinstein, 1976; Bandura & Walters, 1963). Az alacsony önértékeléssel rendelkező személyek tartanak bárminemű hiba elkövetésétől, kerülik a kudarcot (Weinstein, 1976).

Míg Foote és Cottrell (1955) interperszonális kompetenciáról alkotott elmélete nem veszi figyelembe az interakcióban résztvevőket érintő követelményeket és konstataciókat, Weinstein (1969) kiindulópontjaként épp maga az interakciós folyamat szolgál.

Az interakció fogalmának szociálpszichológiai megközelítése főként a célokra összepontosít (Thibaut & Kelley, 1959; Homans, 1961; Weinstein, 1976), ezzel szemben más irányzatok, melyek az interperszonális feladat és az interperszonális kompetencia fogalmán alapszanak, figyelembe veszik és vizsgálják az egész folyamatot is. (Goffman, 1961; Garfinkel, 1964; Weinstein, 1976).

A pedagógiában az interakció egy olyan kétoldali kölcsönhatás, mely során a pedagógus és a tanuló kölcsönösen befolyásolják egymás viselkedését. A tanár interakciós stílusának stabilitásából fakadó kiszámíthatóság biztosságot ad a diák számára (Gavora et al., 2003). A jó interakció a társas közegben való létezésünk egyik feltétele, s egyúttal az interperszonális alapképességeink egyike (Roeders & Gefferth, 2007).

Leary (1957) úgy tartja, hogy az ember másokra gyakorolt hatását elsősorban a saját személyisége befolyásolja, viselkedése a hasonló helyzetekben konzisztens, ezért az ezekre vonatkozó elemzések révén jobban megérthetjük a személyiség lényegi mibenlétét. Pszichoterapeuta gyakorlata során az interakciókat analizálva állapította meg páciensei személyiségjegyeit egy saját maga által kidolgozott mérőeszköz segítségével, melynek alapja a komplementaritás elve. A modell a ragaszkodás és ellenállás, továbbá a dominancia és alárendeltség tengelyei között egyéb, körbe rendezett személyiségjegyeket foglal magába (interperszonális circumplex).

A pedagógus viselkedését nem csak az őt körülvevő személyek ítélik meg, hanem ő maga is, mégpedig az önértékelés módszerével (Gavora et al., 2003). Az én-kép azt tükrözi, milyennek látjuk önmagunkat, a szociális kép pedig azt, véleményünk szerint milyennek látnak minket mások (Weinstein, 1976).

Weinstein (1976) felvázolja a Merrill Jackson kiadatlan művében megkülönböztetett orvoslási típusokat, melyek az interakciós formák esetében kivetíthetők a pedagógiai stílusokra is. A pedagógus mint a sámánizmus képviselője eszerint nárcisztikus jegyei mellett olykor félneknek, alázatosnak vagy épp visszataszítónak is tűnhet annak érdekében, hogy a körülötte lévők figyelme az ő személyére irányuljon. E karizmatikus tanár saját hatalmát és vonzerejét használja fel céljai (a „gyógyítás“) elérése, továbbá tanítványai ideiglenes megmozgatása érdekében. A mágia alkalmazója, a varázsló ismeri a titkos szabályokat és rítusokat. A vallásra alapozó lelkész háttérbe szorítja személyes hatalmát, erényeit, ebben a szellemben képviseli a közösséget, melyhez tartozik. Tanulóira ösztönző hatással

van, a múlt megismerése és a jövő megtervezése felé vezeti őket, s nem utolsó sorban szoros kapcsolatot is ápol növendékeivel. A miszticizmusra építő pedagógus tanulóközpontú, empatikus, az intuíciókra, a bölcsességre alapoz, gyógyítva és fejlesztve a tanulók személyiségét, mégis kevésbé tekinthető sikeresnek, mint például a lelkeszi stílus. Ennek oka főként a tanári szerep tettetett eljátszásában keresendő. A külső szemlélők – ez esetben a tanítványok úgy tartották, hogy az ilyen pedagógus túlzottan segítőkész, barátságos, kedves, érezhetően mesterkéltnél. A természetelvűség személytelen, csak magát a feladatot tartja szem előtt.

A pedagógusok interperszonális viselkedését mérő, önértékelésen alapuló eszköz alkalmazása segíthet egy komplexebb képet kapni az osztályban zajló, a tanulókat jelentősen befolyásoló tényezőkről is (Wubbels et al., 2006).

A klinikai pszichológia öbléből kilépve megkísérelték átalakítani a Leary-féle (1957) modellt az oktatás és nevelés területeire. A szerzők a tanári interperszonális viselkedés nyolc kategóriáját határozták meg:

- irányító (határozott, vezető, szervező, utasító)
- segítőkész / barátságos (figyelmes, humoros, érdeklődő)
- megértő (konszenzusra törekvő, együttérző, türelmes, empatikus)
- engedékeny, lágyszívű (szabadságot és felelősséget adó)
- bizonytalan (határozatlan, félszeg)
- elégedetlen (kétkedő, mérlegelő, kritizáló)
- dorgáló (figyelmeztető, fegyelmező, dühös)
- szigorú (erélyes, ellenőrző, szabálytartó)

(Wubbels et al., 1987; Wubbels & Levy, 1991; 1993; Brekelmans et al., 1993; den Brok, 2001; Gavora et al., 2003; Tóth & Horváth, 2022).

A tanár interakciós stílusának a tanulók, kollégák, felettesek vagy akár az ő saját szemszögéből történő megítélésére Wubbels & Levy (2005) kidolgoztak egy mérőeszközt, a Tanári Interakció Kérdőívet (QTI). A QTI kérdőív 48-itelemű változatát már több országban is alkalmazták (Passini et al., 2015; Sun et al., 2018; Boukari et al., 2022), azonban Fisher et al. (1995) Ausztráliában adaptálták elsőként, s egyben alátámasztották azt is, hogy alkalmas a pedagógusok önértékelő-megítélésére.

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

Kutatásunk célja egy pilot kutatás keretén belül a tanári interakció mérésére szolgáló QTI kérdőív (Fisher et al., 1995; Wubbels & Levy, 2005) megbízható és érvényes magyar nyelvű változatának elkészítése volt, amely alkalmas a szlovákiai magyar pedagógusok mérésére.

Kutatási kérdésünket a következőképp fogalmaztuk meg:

Alkalmazható-e a Tanári Interakció Kérdőív – QTI – magyar nyelvre adaptált változata a szlovákiai magyar pedagógusok szélesebb körű vizsgálatára?

Kutatási mintánkat a Komáromi járás szlovákiai magyar alapiskoláiban tevékenykedő 25-60 év közötti (általános

iskolai) pedagógusok alkották. Véletlen rétegzett mintavétellel kiválasztva, összesen 59 pedagógus (N=59) vett részt a kutatásban, közülük 54 nő és 5 férfi. Átlagéletkoruk 41,65 év. Pedagógus fokozatukat tekintve a kitöltők 3,4%-a pályakezdő pedagógus, 44,1%-a önálló pedagógus, 20,3%-a első, 32,2 %-a pedig második minősítési eljárással rendelkezik. A minta egyik nem megszokott jellegzetessége, hogy a felmérést nemzeti kisebbségi környezetben végeztük. Ami az alapsokaságot illeti, a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériuma által működtetett Szlovák Köztársaság Tudományos és Műszaki Információs Központjának honlapján (www.cvtisr.sk) 2022. szeptember 15-én közzétett adatokat feldolgozva megállapítottuk, hogy a Komáromi járásbeli magyar tanítási nyelvű pedagógusok száma összesen 489. Szlovákiai magyar pedagógusként azokat definiáltuk, akik magyar tanítási nyelvű iskolában tevékenykednek Szlovákiában (Ministerstvo školstva, 2022).

Olyan további háttérváltozókat is vizsgáltunk, mint például az adott iskola szervezettsége, a válaszadó – pedagógus életpályán eltöltött éveinek a száma, szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége, pedagógusok előfordulása a családban, a jó pedagógus jellemzőiről alkotott véleménye, a jelenlegi munkahelyi besorolása, az általa oktatott tantárgyak és évfolyamok, továbbá a szakmai fejlődésre irányuló tényezők. Kutatásunk a 2023-as év végén zajlott, ebből kifolyólag az adatok még feldolgozás alatt állnak, s jelen tanulmányunkban csak részeredményeket közlünk. A tanári interakció mérésére kérdőíves felmérést valósítottunk meg online felületen.

A tanár saját interakciós stílusának megítélésére Wubbels & Levy (2005) QTI kérdőívének Fisher et al. (1995) által Ausztráliában adaptált 48 ítemes változatát használtuk. A mérőeszköz egy 5-fokozatú Likert-skálás, 48 tételből álló önértékelő kérdőív, amely 8 faktort vizsgál: Irányító, határozott; Segítőképző, barátságos; Megértő, konszenzusra törekvő; Engedékeny, lágyszívű; Bizonytalan, határozatlan; Elégedetlen, kételkedő; Dorgáló, figyelmeztető, fegyelmező; Szigorú, erélyes (Wubbels & Levy, 1991; 2005). Az eredetileg holland kérdőív (Wubbels & Levy, 2005) 48 tételes angol változatával dolgoztunk (Fisher et al., 1995), melyet angol nyelvre fordítva Ausztráliában már sikeresen alkalmaztak, s faktoronként 6 tételt tartalmaz. A szöveget nem csupán fordítanunk, hanem adaptálnunk kellett a szlovákiai magyar pedagógusközösségre. A kérdőívben szereplő tételek formulációit átdolgoztuk egy önbevalláson alapuló kijelentéseket tartalmazó kérdőívre.

A kétszeres oda-vissza fordítás során két független fordító fordította a tartalmakat magyar nyelvre, melyek közül az egyik nem ismerte a kutatás elméleti hátterét. Az egymásnak ellentmondó részeket szerkesztettük, visszafordítottuk angol nyelvre. A hibák és anomáliák kiküszöbölését követően 5 pedagógust vontunk be a tételek csiszolásába, majd ismét javítottuk a szöveget. Az online kérdőív kitöltése önkéntes alapon, anonim módon történt. Az egyes állításokat az eredeti kérdőívben még 0-tól 4-ig terjedő Likert-skálán szükséges jelölni, kutatásunk során ezt 1-től 5-ig módosítottuk.

Kvantitatív következtető leíró kutatást végeztünk, kérdőíves felmérés segítségével, keresztmetszeti adatfelvétellel. Az adatokat az SPSS Statistics IBM segítségével dolgoztuk fel.

EREDMÉNYEK

A fordítással összefüggő adaptációs és előkészítési feladatok, majd a mintavételi eljárás elvégzése után meg szeretnénk volna vizsgálni a QTI kérdőív faktorszerkezetét. Miután statisztikai eljárásaink során elvégeztük a normalitásvizsgálatot, megcéloltuk többek között a leíró statisztikai elemzés és a megbízhatósági mutatók vizsgálatát is.

A skála-típusú kérdőívek esetében a megbízhatóság megállapításának szokványos módszere a belső homogenitás meghatározása. A megbízhatóságot a Cronbach-alfa együtthatóval mértük, s a 0,6 és 0,9 közötti értékeket tekintettük elfogadhatónak. A faktorok reliabilitási mutatóit egyesével vizsgáltuk. A faktorok közül az Irányító (Cronbach $\alpha = 0,675$), a Segítőképző (Cronbach $\alpha = 0,638$), az Engedékeny (Cronbach $\alpha = 0,639$), a Bizonytalan (Cronbach $\alpha = 0,626$), az Elégedetlen (Cronbach $\alpha = 0,622$) és a Szigorú (Cronbach $\alpha = 0,688$) faktorok mérsékelt, de még elfogadható reliabilitási mutatóval rendelkeznek a részterületen, a Dorgáló faktor és a Megértő faktor (Cronbach $\alpha = 0,592$) faktor az elfogadhatóság határát súrolják (Cronbach $\alpha = 0,525$).

Ezt követően a kommunalitás alapján nem megfelelő értékekkel rendelkező tételeket kihagytuk. A Dorgáló faktor (Cronbach $\alpha = 0,664$) faktor még elfogadható értéket mutatott, a Bizonytalan (Cronbach $\alpha = 0,626$) faktor is elfogadhatónak tekinthető, az Elégedetlen (Cronbach $\alpha = 0,622$) elfogadhatónak bizonyult, az Irányító (Cronbach $\alpha = 0,675$), a Segítőképző (Cronbach $\alpha = 0,638$), a Szigorú (Cronbach $\alpha = 0,688$) és az Engedékeny (Cronbach $\alpha = 0,693$) faktorok szintén mérsékelt, de még elfogadható reliabilitási mutatóval rendelkeznek a részterületen. A Megértő faktor értékét (Cronbach $\alpha = 0,592$) nem tudtuk emelni. A különböző faktorok Cronbach-alfa értéke 0,592 és 0,693 között mozog, valamennyi változó megbízhatónak tekinthető, azaz megfelel egy mérőeszközzel szemben támasztott követelményeknek, ám a Megértő faktor tartalmi validitás szempontjából a tételek átfogalmazását igényli. Seholy nincs 0,9 fölötti értékünk. A kérdőív megbízhatóságának részleteit az 1. táblázat ismerteti.

QTI scales	Cronbach's Alpha	N of Items
		48
Leadership/Irányító	0,675	
Helping/Segítőképző	0,638	
Understanding/Megértő	0,613	
Student responsibility/Engedékeny	0,693	
Uncertain/Bizonytalan	0,736	
Dissatisfied/Elégedetlen	0,709	
Admonishing/Dorgáló	0,826	
Strict/Szigorú	0,688	

1. táblázat - Reliability of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) and of its subscales.

Ahogy azt az 1. ábra is mutatja, a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató alapján (KMO=0,448) változóink nem alkalmasak a faktoranalízisre ($\chi^2[1081] = 1594,594, p < 0,000$). A teljes modellre vonatkozóan a KMO érték elfogadhatatlan. (Sajtos & Mitev, 2007).

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,404	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1754,804
	Df	1128
	Sig.	0

1. ábra - KMO and Bartlett's Test.

Adatainkat faktoranalízisnek vetettük alá annak érdekében, hogy megnézzük, milyen modellt kapunk abban az esetben, ha elérjük a megfelelő KMO értéket is. Varimax rotálást és Maximum likelihood eljárást alkalmaztunk. Azokat a változókat, melyeknek kommunalitása nem haladta meg az elvárható, minimális $r < 0,25$ értéket, szelektáltuk a modellből. A Maximum likelihood eljárással 6 faktorváltozóba soroltuk a megmaradt 39 itemet. A kapott 6 faktor teljes varianciája 51,994 %, amely még megfelel a társadalomtudományi kutatások esetében. A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató bár gyenge, de már megfelelő értéket mutat (KMO=0,504).

Létrejött egy új modell, ami nem felel meg az eredeti circumplex modellnek, hanem 6 különálló alskálán fejezi le a jelenséget. Az általunk kapott modell alskáláit a faktorok értelmezésével a következőképp neveztük el (2. táblázat):

Ranks	Mean Rank
Understanding – Megértő	7,38
Helping – Segítőképz	7,28
Leadership – Irányító	6,31
Strict – Szigorú	4,53
Student responsibility – Engedékeny	4,03
Dissatisfied – Elégedetlen	2,66
Admonishing – Dorgáló	2,31
Uncertain – Bizonytalan	1,52

2. táblázat - Az új modell

Az Utálatos, dorgáló, nem tanulóközpontú pedagógus egy fölényeskedő, nem megértő stílust takar, amely a 21. század pedagógusának teljes ellentétje. A Jó vezető, tanulóközpontú, támogató pedagógus megértő, határozott és segítőkész, épp olyan, mint amilyenre a 21. században nagy szükség van. A Szigorú, irányító pedagógus nem biztosít érzelmi biztonságot a tanulók számára. Az Engedékeny, nem következetes nagy mértékű szabadságot ad a tanulóknak, ám a következetesség hiányában nagy valószínűséggel nem képes fegyelmet tartani az óráin. A Bizalmatlan, határozatlan pedagógus nem nyújt támaszt a

tanulók számára. A Lelkes, szakszerű pedagógus szereti a hivatását, jól át tudja adni az ismeretanyagot, a két tételt azonban kevésnek tartjuk egy alskála lefedésére.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk célja az volt, hogy egy pilot-tesztelés során a QTI Tanári Interakciós Stílus Kérdőívet a szlovákiai magyar oktatási környezethez igazítsuk úgy, hogy az megbízhatóan és érvényesen működjön a szlovákiai magyar pedagógusok mérése esetén. Az adaptált kérdőív megbízhatósági mutatói 0,592 és 0,693 között mozognak. A statisztikai vizsgálatok során a faktorelemzéssel létrehoztunk egy új, az eredeti circumplex modellel nem megegyező, 6 alskálát tartalmazó modellt. Jelen pilot kutatásunknak vannak korlátai, melyek közül legjelentősebb az alacsony esetszám, a kérdőív érzelmelemmel vezérelt, szubjektív kitöltésének jellemzője, továbbá az eltérő kulturális közeg, az oktatási körülmények, s nem utolsósorban a fordítások során kialakult torzítások, ugyanis az eredetileg holland nyelvű kérdőív angol változatát fordítottuk magyar nyelvre. A minta bővítése esetén azonban egy adott csoport radikálisan megváltoztathatja az adathalmazt. Az egyes tételek átfogalmazásával jelentősen javíthatók és fejleszthetők a kérdőív megbízhatósági paraméterei, a legnagyobb előrelépést tehát feltehetően a tételek átfogalmazása jelentheti. A modellt illetően szükséges figyelembe venni azt a tényt is, hogy a modell kidolgozása óta eltelt 66 évben a pedagógus szerepe jelentősen megváltozott, így hasznos lehet a modellre épített mérőeszköz újragondolása és újraértelmezése. A mérőeszközt ebben a formában még nem célszerű a szlovákiai magyar pedagógusok szélesebb körű mérésére alkalmazni, az egyes tételeket még át kell fogalmazni a tartalmi validitás érvényesülésének érdekében.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. ábra – KMO and Bartlett's Test

1. táblázat – Reliability of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) and of its subscales.

2. táblázat – Az új modell

IRODALOMJEGYZÉK

- Agócs, L., Bagdy, E. & Balázs, É. (1997). Pedagógiai lexikon I-III. (Z. & B. Báthory, Szerk.). Keraban Könyvkiadó.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). Social Learning and Personal Development. Rinehart and Winston.
- Boukari, S.; Guelmami, N.; Chotrane, S.G.; Bouzid, S.; Khemiri, A.; Muscella, A. & Khalifa, R. (2022). Adaptation of the Questionnaire on Teacher Interaction in Tunisia: Teaching Strategies to Promote Sustainable Education in Schools. *Sustainability*, 14(5), 2489. <https://doi.org/10.3390/su14052489>
- Fisher, D. F. (1995). Using the "Questionnaire on Teacher Interaction" in the Professional Development of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 20(1), 8-18. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-1567-4>
- Foote, N. & Cottrell, L. S. (1955). Identity and Interpersonal Competence. University of Chicago Press.
- Garfinkel, H. (1964). The Routine Grounds of Everyday Activities. *Social Problems*, 11(3), 225-250. <https://doi.org/10.2307/798722>
- Gavora, P., Mareš, J. & den Brok, P. (2003). Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 126-145.
- Goffman, E. (1961). Encounters. Bobbs-Merrill.

- Homans, G. C. (1961). Social Behavior: Its Elementary Forms. *Social Forces*, 40(2), 180-181.
- Hupková, M. & Petlák, E. (2004). Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa. IRIS.
- J. Soltész, K., Szilágyi, F., Bakos, F., P. Balázs, J., Elekfi, L., Kiss, L., Kovács, T., Ladó, J., Lengyel, L., H. Molnár, I., Országh, L., Szabadi, B. & Wacha, I. (1972). Magyar értelmező kéziszótár (2. kiad.). (J. S. Juhász, Szerk.). Akadémia Kiadó.
- Klein, B. & Klein, S. (2012). A szervezet lelke. EDGE 2000 Kiadó.
- Leary, T. F. (1957). *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. Ronald Press.
- Ministerstvo školstva, v. v. (2022. 09 15). Centrum vedecko-technických informácií Slovenskej republiky. Forrás: Štatistická ročenka: www.cvtisr.sk
- Nagy, J. (2000). XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó.
- Obst, O. (2002). Učitel ve výuce. In O. & Obst, Školní didaktika (old.: 92-120). Portál.
- Passini, S. M. (2015). A validation of the questionnaire on teacher interaction in Italian secondary school students: the effect of positive relations on motivation and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 18(3), 547-559. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9300-3>
- Roeders, P. & Gefferth, É. (2007). A hatékony tanulás titka: A hatékony tanítás és tanulás dinamikája (2. kiad.). Trefort Kiadó.
- Sajtos, L., Mitev, A. (2007). SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv. Alinea Kiadó.
- Sun, X., Mainhard, T. & Wubbels, T. (2018). Development and evaluation of a Chinese version of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). *Learning Environments Research*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9243-z>
- Szőke-Milinte, E. (2006). Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Thibaut, J. W. & Kelley, H. H. (1959). *The Social Psychology of Groups*. Wiley.
- Tóth, P. & Horváth, K. (2021). Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe. Selye János Egyetem.
- Weinstein, E. A. (1969). The Development of Interpersonal Competence. (D. A. Goslin, Szerk.) *Handbook of Socialization Theory and Research*, 754-778.
- Weinstein, E. A. (1976). Az interperszonális kompetencia fejlődése. In F. Pataki, *Pedagógiai szociál-pszichológia* (M. C. Andor, Ford., old.: 369-393). Gondolat Könyvkiadó.
- Wubbels, T. & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relationships*, 15(1), 1-18. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(91\)90070-W](https://doi.org/10.1016/0147-1767(91)90070-W)
- Wubbels, T. & Levy, J. (1993). Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education. Falmer Press.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. M. Weinstein, *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (old.: 1161–1191). Evertson: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wubbels, Th., Créton, H. & Hooymayers, H. (1987). A School-based Teacher Induction Programme. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 81-94.
- Wubbels, Th., Créton, H., Levy, J. & Hooymayers, H. (2005). The Model of Interpersonal Teacher Behavior. In T. & Wubbels, Do you know what you look like? (old.: 11-25). Taylor & Francis.

A pedagógusképesség kutatása - A kezdő óvodapedagógusok nehézségei

Research on Teaching Ability - Difficulties of Beginner Kindergarten Teachers

Szántó Zsuzsanna¹

¹Neveléstudomány Doktori Iskola, Tanárképző Kar, Selye János Egyetem

ABSZTRAKT

A jelenlegi pedagógusoktól elvárják, hogy rugalmasak legyenek, széles látókörű és interdiszciplináris perspektívákkal rendelkezzenek a jövő oktatásáról. Számos kutatás alátámasztja (Karlberg & Bezzina, 2020; Chaudhuri, 2021; Fantilli & McDougall, 2009; Taridi & Dono, 2019) az óvodai nevelés fontosságát, a pályakezdés nehézségeit, a továbbképzési preferenciák és a bevezető pedagógus (mentor) fontos szerepét. Ezen vizsgálatunkkal mélyebb betekintést kapunk a kezdő óvodapedagógusok korai szakmai fejlődését- és tanulását alakító kulcsfontosságú tényezőkre. A szlovákiai magyar óvodapedagógusok körében folytatott kutatásunk célja, hogy felfedjük, milyen támogató- és gátló tényezők befolyásolják a pályakezdő óvodapedagógusokat, valamint azt is vizsgáljuk, hogy ebben a meghatározó időszakban, miként és miből tanul egy pályakezdő. Kérdőív módszerrel, szummatív véleménykálával mérjük fel, hogy a szakképesített végzettséggel rendelkező kezdő óvodapedagógusok mennyire magabiztosak a különböző szakmai kompetenciák terén, melynek mérését Likert-skála segítségével végezzük. Ezen pilot felmérés részeredményeként, összhangban a nemzetközi kutatásokkal kiderül, hogy a mintánkban résztvevő kezdő óvodapedagógusok több mint fele küszködik negatív érzésekkel, melyek leküzdéséhez csak részben kapnak segítséget. Tanulmányaik során a résztvevők állítása szerint több, mint 40 százalékuk nem szerezte meg a munkájukhoz szükséges tudást, viszont a válaszadók 46,7 százaléka véli úgy, hogy több lehetőséget is kapnak szakmai fejlődésre, továbbképzésre. A válaszadók 40 százaléka a nehézségek között említi a mentor hiányát, 71,4 százaléka pedig a kevés pedagógiai tapasztalatot.

KULCSSZAVAK

kezdő óvodapedagógus, kezdő pedagógusok nehézségei, mentor szerepe

ABSTRACT

Current teachers are expected to be flexible, broad-minded, and have interdisciplinary perspectives on future education. This perspective is reinforced by many studies (Karlberg & Bezzina, 2020; Chaudhuri, 2021; Fantilli & McDougall, 2009; Taridi & Dono, 2019) on the importance of preschool education, the difficulties of starting a career, further education preferences, and the introduction of the important role of the teacher (mentor). With this investigation, we gain a deeper understanding and insight into the key factors shaping the early professional development and learning of beginning kindergarten teachers. The goal of our research among Hungarian kindergarten teachers in Slovakia is to uncover what supportive and inhibiting factors influence the beginning kindergarten teachers, as well as to examine how and from what a beginner learns during this crucial period. Using a questionnaire method and a summative opinion scale, we assess whether beginner kindergarten teachers have a professional qualification? in the field of various professional competencies, which are measured using a Likert scale. As a partial result of this pilot survey, in line with international research, it turns out that more than half of the novice kindergarten teachers in our sample struggle with negative feelings, which they only partially receive help to overcome. Studies show more than 40 percent of the participants claim they did not acquire the necessary knowledge for their work, however, 46,7 percent of the respondents believe that they get several opportunities for professional development and further training. 40 percent of the respondents mention the lack of a mentoring among the difficulties, and 71,4 percent the lack of educational experience.

KEYWORDS

beginning kindergarten teacher, difficulties of a beginning kindergarten teacher, role of a mentor

BEVEZETÉS

A jelenlegi pedagógusoktól elvárják, hogy rugalmasak legyenek, széles látókörű és interdiszciplináris perspektívákkal rendelkezzenek a jövő oktatásáról. Egyértelmű, hogy a tanulók, gyermekek fejlődésének elérése érdekében az oktatási intézményeknek kompetens pedagógusokra van szükségük. Az óvodai nevelés fontossága, a pályakezdés nehézségei és annak megoldásai, az óvónői kompetenciák alkalmazási- és fejlesztési

lehetőségei, az önértékelés fontossága, a továbbképzési preferenciák és a bevezető pedagógus (mentor), mint támasz (kommunikációja, érzelmi támogatása, segítségnyújtása a mindennapi gyakorlatban és a dokumentációban), egyformán motivált, hogy foglalkozzunk ezzel a témakörrel. Az óvodapedagógusok azok, akik a gyermeket fejlesztik a kezdeti, személyiségüket formáló években. Órákat, napokat töltenek velük, és így hatással vannak a gyermekek jellemére. Ezért ennek a formatív szakasznak a színvonala

nagyban függ a pedagógusoktól, azok felkészültségétől. A képzés alatt és a képzésből kikerülve alakul ki a pozitív attitűd a tanítás, nevelés iránt. A kezdő pedagógus alkalmazza és bővíti a már meglévő tudását, kompetenciáit, valamint eldönti, hogy a szakmában maradjon-e (Karlberg & Bezzina, 2020; Chaudhuri, 2021).

Szlovákiában a közoktatásban tanárhiány van, amely a becslések szerint az elkövetkező években tovább fog nőni (IVP & EU SAV, 2023. Inštitút vzdelávacej politiky, & Ekonomický ústav Slovenskej akadémie vied. Prognóza počtu žiakov a učiteľov podľa okresov do roku 2030. Oktatáspolitikai Intézet, & Szlovák Tudományos Akadémia Közoktatási Intézete. A tanulók és tanárok számának előrejelzése járasonként 2030-ig). A nyugdíjba vonulás miatt a szakmát elhagyó tanárok száma jelentősen hozzájárulhat a tanárhiányhoz. Az óvodapedagógusok átlagéletkora a legalacsonyabb, mivel az óvodapedagógusoknak Szlovákiában nincs szükségük egyetemi végzettségre, ezért fiatalabb korban léphetnek be az iskolába, mint általános és középiskolai kollégáik (IVP & EU SAV, 2023).

A pedagógusi pályán befolyásoló tényezőként van jelen a pálya- ill. hivatásmotiváció. Pályamotiváció alatt azon konkrét indítékok halmazát értjük, amelyek egy meghatározott pálya felé való orientálódást és a tartós helytállásra készítő tényezőket egyaránt magukba foglalják, míg a hivatásmotiváció alatt azoknak a motivációs tényezőknek az összességét értjük, amelyek a nevelés-oktatás feladatát mint személyes, belső elhivatást értelmezik (Szontagh, 2020). Az oktatás színvonalának szempontjából a pedagógus személyisége, képzettsége, motivációja döntő jelentőségű tényező, melyet individuális belső motivációk (a tanári munka társadalmi szintű fontosságának érzése, az emberekkel való foglalkozás öröme) és személyes extrinzikus motivációk (munka és a család összeegyeztethetősége, példaképek szerepe, jó munkahelyi légkör) befolyásolhatnak (Paksi et al., 2015). A pedagógus hallgatók többsége anélkül jut túl a képzésen, hogy tudatosan átgondolná saját pedagógiai nézeteit, így ritkán tudatosulnak bennük azok az elvek, amelyek meghatározzák későbbi pályájukat. Éppen ezért a korszerű pedagógusképzés egyik alapvető feladata, hogy feltárja a hallgatók rejtett, nem megfogalmazott nézeteit, és biztosítsa annak lehetőségét, hogy a pedagógusjelöltek reflexiók segítségével, felismeréseik megfogalmazásával ki tudják alakítani saját szemléletüket/felfogásukat a pedagóguspályáról (Sallai, 2015).

A közelmúltban nemzetközi szinten elismerték a kezdő tanárok szakmai fejlődésének fontosságát, mint az intézményes tanítás és tanulás minőségének javításának egyik kulcsfontosságú területét, mellyel kapcsolatban több kvantitatív kutatás is zajlott (Gunn & McRae, 2021; Stewart et al., 2021; Jin et al., 2021; Zhukova, 2018; Tammets et al., 2019). Ezen felül a komoly gondot jelentő minőségi tanárhiánnyal kapcsolatos problémák megoldását a kezdő tanárok támogatásában látják (Zhukova, 2018).

A pályakezdő pedagógusok nehézségeinek kutatásából (Fantilli & McDougal, 2009; Taridi & Dono, 2019) tudjuk, hogy a kezdő tanári szemszögből leggyakrabban említett problémák többek között a fegyvelmezés, a tanulók motiválása, az egyéni különbségek figyelembe vétele az osztályteremben, a szülőkkel és a kollégákkal való kommunikáció. Az óvodapedagógus kezdeti nehézségeivel kapcsolatban több kutatás (Aarts et al., 2019; Miulescu,

2020; Lindqvist et al., 2019) kimutatta a gyakorlati sokkot, a negatív érzéseket (tehetetlenség, frusztráció, düh), a mentorok segítségének- (bevezető programok), valamint a továbbképzések szükségességét (Aarts et al., 2019; Taridi & Dono, 2019). Léteznek olyan kvalitatív, félig strukturált mélyinterjúkkal végzett kutatások, amelyek rámutatnak, hogy az egyetemen tanultak és a tudás valós gyakorlatba való átültetése között óriási szakadék tátong (Simon & Dan, 2019). E szakadék mérséklését a kutatók "indukciós programban" látják, azaz a mentorálásban, illetve továbbképzési tanfolyamokban, projekt- és csoportmunkákban (Kadel, 2023; Dan & Simon, 2017). Felmerül a kérdés, hogy egy-egy ilyen "program", "szakmai továbbképző műhely", mennyire hatékonyan segíti az óvodapedagógusokat, ill. a bevezető pedagógusokat (mentorokat) a gyakorlatban felmerülő dilemmák kezelésében (Keiler et al., 2020; Aarts et al., 2019; Taridi & Dono, 2019; Simon & Dan, 2019; Parádi, 2020).

Figyelembe kell venni, hogy az az intézményi környezet, amelybe a kezdő pedagógus bekerül, meghatározó lesz számára, hiszen ez lesz az a szakmai közeg, ahol ideális esetben megkapja a szükséges támogatást a mentorától, a kollégáktól és az intézményvezetőtől, illetve ahol megtanulja, hogy mit jelent egy szervezetben dolgozni, tevékenykedni, együttműködni (Parádi, 2020). A szakmai tudásra építő, ösztönző tanári magatartást ezen munkakörnyezet és a pedagógusok között lévő kapcsolatok növelik a leginkább (Bíró, 2022).

Az óvodapedagógusok kiemelkedően magas kompetencia-szintekkel rendelkeznek (Gallego & Caingcoy, 2020), ugyanakkor nagyon magas az igényük a szakmai fejlesztések, továbbképzések iránt (Pupíková et al., 2021; Duraku et al., 2022). Szlovákiában egy 2019-es felmérés szerint a kezdő pedagógusoknak csupán a tervező-fejlesztő tevékenysége volt gyenge (Miňová, 2019). Szlovákiában egy pályakezdő pedagógus legkésőbb két évvel az első munkaviszonyba való lépését követően köteles adaptációs képzésen részt venni és sikeresen elvégezni azt (138/2019-es törvény a pedagógusokról és szakmai alkalmazottakról, Ministerstva školstva - Iskolaugyi Minisztérium). Adaptációjukat segíti a bevezető pedagógus, aki lehet a tanári kar tagja, és a pedagógiai karrierfokozat első fokú minősítésével kell rendelkeznie. Ebben az időszakban intézményesítetten kell segíteni a gyakorlók munkáját, fókuszálva a mentor szerepére, kinek jelenléte nélkülözhetetlen a bevezető időszakban és a kezdeti nehézségek leküzdésében. Fontos, hogy a kezdő pedagógusok világos képet kapjanak arról, milyen lehetőségeik vannak és milyen szereplők támogatására számíthatnak a fejlődésükhöz. A tanári diploma megszerzését követő első tanítási évek, vagyis a bevezető szakasz kiemelt jelentőségűek a kezdő tanárok szakmai fejlődésében. Éppen ezért ebben az időszakban a személyes és szakmai támogatás szükséges lehet nemcsak a szocializációs folyamatok és az identitásfejlődés támogatása szempontjából, hanem a pályaelhagyás megelőzése szempontjából is (Péter et al., 2021).

Kutatásunkkal mélyebb betekintést kapunk a kezdő óvodapedagógusok korai szakmai fejlődését és tanulását befolyásoló és alakító kulcsfontosságú tényezőkhöz, a bevezető pedagógus szerepének fontosságába, valamint a kezdő pedagógusok azon képességeibe, melyek segítik abban, hogy hatékonyan alkalmazkodjanak új szerepükhöz

és működjenek komplex és dinamikusan változó, nyitott iskolai környezetben. A szlovákiai magyar oktatás statisztikáiról nem készül elemzés, csak a beíratási számokat látjuk, melyek kimutatják, hogy a magyar iskolákba íratott gyermekek száma stagnál vagy lefelé halad. Jelentősek a regionális eltérések és az adatokból nem derül ki, hogy a magyar óvodába beíratott gyermekek közül mennyi a ténylegesen magyar nemzetiségű.

Több régióban is megfigyelhető, hogy a magyar nevelési nyelvű intézménybe szlovák nemzetiségű gyermekeket is beíratnak. Ezt főleg egyes vidéki, kis falusi óvodák mellett Pozsony környéki magyar intézményeknél tapasztalhatjuk. Amennyiben nem az abszolút számokat nézzük, hanem a szlovák iskolába beíratott gyermekek számához mérjük az adatokat, még sosem volt ilyen alacsony a magyar tannyelvű intézményekbe íratott

gyermekek száma, mint a 2022/2023-as tanévben. Szlovákiai viszonylatban a CVTI SR (Centrum vedecko-technických informácií v SR, Štatistická ročenka - Materské školy; A Szlovák Köztársaság Tudományos és Műszaki Információs Központja, Statisztikai évkönyv - Óvodák) statisztikai adatai alapján az elmúlt négy évben, országos szinten folyamatosan csökkent a magyar tannyelvű óvodába iratkozók száma (1. táblázat), bár a feltüntetett adatok alapján egy-egy évben enyhe pozitív fordulatot is megfigyelhetünk, úgy mint Pozsony és Kassa megyében, ahol 2020-hoz képest 2021-ben növekedés történt, Nyitra megyében 2019 után 2020-ban 39-el, valamint Besztercebányán 2020 után 2021-ben 66-al több beíratott gyermek volt. Ezen adatot Trencsén, Zsolna és Eperjes megyéiben nem tüntettük fel, mert itt a beíratottak éves száma elenyésző (csupán néhány gyermek).

Éves statisztikai adatok - Óvodák - Magyar nemzetiségű gyermekek		CVTI SR adatai alapján			
Megye		2022	2021	2020	2019
Pozsony	Gyermeklétszám összesen Szlovákiában:	23226	22571	22232	21960
	Magy. nemz.:	217	249	232	253
Nagyszombat	Gyermeklétszám összesen Szlovákiában:	17918	17541	17194	17281
	Magy. nemz.:	3118	3117	3167	3099
Nyitra	Gyermeklétszám összesen Szlovákiában:	18619	18268	17807	17891
	Magy. nemz.:	2851	2931	3014	2975
Besztercebánya	Gyermeklétszám összesen Szlovákiában:	16938	16601	16238	16270
	Magy. nemz.:	1553	1487	1547	1590
Kassa	Gyermeklétszám összesen Szlovákiában:	20939	20272	19125	19157
	Magy. nemz.:	1313	1311	1274	1342
Országos szinten	Gyermeklétszám összesen Szlovákiában:	162.254	157.862	153.086	152.832
	Magy. nemz.:	9059	9099	9238	9265

1. táblázat - Éves statisztikai adatok - Óvodák - Magyar nemzetiségű gyermekek

A statisztikai kimutatás adatainak javításához is szükségünk van megbízható, magabiztos és motiváló pedagógusokra, hogy minél többen választhassák az anyanyelvi oktatást lakóhelyükön. Mivel a pilot kutatásunk a komáromi járás óvodáiban zajlott, részletesebben szükséges elemezni a helyzetet a komáromi járásban (2. táblázat, Centrum vedecko-technických informácií v SR, Štatistická ročenka - Materské školy; A Szlovák Köztársaság Tudományos és Műszaki Információs Központja, Statisztikai évkönyv - Óvodák).

Az utóbbi négy évet megfigyelve enyhe növekedés történt a magyar óvodákba íratott magyar nemzetiségű gyermekek viszonylatában. Ez az adat 2021-ben volt a legkedvezőbb, amikor 1622 magyar anyanyelvű gyermek járt magyar tannyelvű óvodákba

	2023	2022	2021	2020
Állami óvoda:	1360	1374	1412	1332
Egyházi óvoda:	256	240	210	185
Összesen:	1616	1614	1622	1517

2. táblázat - A magyar tanítási nyelvű óvodába beíratott magyar anyanyelvű gyermekek száma Komáromban

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

Kutatásunk célja, hogy felfedjük, milyen támogató és gátló tényezők befolyásolják Szlovákia magyar nevelési nyelvű óvodáiban a pályakezdő óvodapedagógusokat, valamint feltárjuk pozitív, ill. negatív tapasztalataikat.

A következő kutatási kérdéseket fogalmazzuk meg:

- Milyen pozitív és milyen negatív érzései vannak a pályakezdő óvodapedagógusoknak?
- A pályakezdő óvodapedagógusoknak van-e lehetőségük szakmai fejlődésre?
- Elégedettek-e a pályakezdő óvodapedagógusok a munkahelyi légkörrrel?
- Kitől, és milyen segítséget kapnak a pályakezdő óvodapedagógusok?
- A pályakezdő óvodapedagógusok foglalkoztak-e az intézményváltás, valamint a pályaelhagyás gondolatával?

A mintánkat a Komárom járásában megtalálható tizenegy óvodában tizenöt alkalmazott pályakezdő óvodapedagógus képezte, melyek közül mindannyian nők. A mintánk részletes bemutatását a 3. táblázatban adtuk meg. A kérdőívet kitöltők átlagéletkora 25,4 év. A tizenöt résztvevőből hárman rendelkeznek középiskolai szakképesítéssel, ebből ketten még nem rendelkeznek semmilyen gyakorlattal, egy személy viszont már két éve dolgozik. Tizenketten egyetemi diplomával rendelkeznek, akik közül hatan, tehát a fele nappali tagozatos hallgató volt. Ezen hallgatók közül kettő pedagógusnak még nincs tapasztalata, háromnak van egy év, és egynek két év. A levelező tagozaton végzett pedagógusok közül hárman teljesen kezdők, ketten viszont egy éve, és egy már két éve dolgozik, mint óvodapedagógus.

Válaszadó	Életkor	Végzettség Nappali/Távút	Intézmény, melyben dolgozik	Gyakorlati évek száma
1.	22	Egyetemi/Levelező	Óvoda	0
2.	24	Egyetemi/Nappali	Óvoda	0
3.	35	Egyetemi/Levelező	Iskolaközpont óvoda	0
4.	32	Egyetemi/Levelező	Óvoda	0
5.	30	Egyetemi/Levelező	Óvoda	1
6.	22	Középiskolai	Iskolaközpont óvoda	0
7.	23	Egyetemi/Nappali	Óvoda	1
8.	24	Egyetemi/Nappali	Óvoda	1
9.	22	Egyetemi/Nappali	Iskolaközpont óvoda	2
10.	24	Középiskolai	Óvoda	2
11.	22	Egyetemi/Nappali	Óvoda	0
12.	22	Középiskolai	Óvoda	0
13.	24	Egyetemi/Nappali	Óvoda	1
14.	29	Egyetemi/Levelező	Iskolaközpont óvoda	2
15.	26	Egyetemi/Levelező	Óvoda	1

3. táblázat - A megkérdezett pályakezdő óvodapedagógusok ismérvei

A középiskolai szakképesítéssel rendelkező óvodapedagógusok úgy érzik, elegendő gyakorlatot szereztek középiskolai tanulmányaik folyamán, de egyértelműen segítséget várnak a bevezető tanáruktól, vagyis a mentortól. A gyakorlathány problémáját vetették fel az egyetemi végzettséggel rendelkezők közül tízen, akik mindannyian jelezték a több gyakorlat iránti igényüket.

Az egy év tapasztalattal rendelkezők még mindig támaszt várnak a mentortól, de már mind az öten önállóan tudják mérlegelni a levezetett foglalkozás sikeres és kevésbé sikeres részeit. A két év tapasztalattal rendelkezők közül már ketten a megfelelő munkatempóról, és hárman a következtességről adtak számot.

A pilot kutatásban egy kérdőívet készítettünk a kezdő óvodapedagógusok tapasztalatairól, nehézségeiről, melyben érintettük a társas kompetenciák-, a pedagógiai szakmai kompetenciák-, a foglalkozástervezés-, a szakmai motiváció-, a módszertani felkészülés-, a személyes kompetenciák területét, valamint részben felmérhettük a mentor szerepét, segítségnyújtását. A pedagógusok négy fokú Likert-skálán értékelték, mennyire értenek egyet a vonatkozó állításokkal (1- egyáltalán nem értek egyet, 2 - nem értek egyet, 3 - egyetértek, 4 - teljesen egyetértek).

A társas kompetenciákon belül többek között a következő állításokat tüntettünk fel: A légkör közösségépítő, kapcsolattartó, együttműködő; Közös a célok, konfliktusmegoldásra törekszünk; Önállósággal végezhetem a munkámat; A munkahelyi klímát javítani kellene; A vezetőség elismeri a munkámat; Szakmai fejlődési lehetőség, továbbképzés, megújulás; Kollégáimmal kölcsönös a tisztelet, partneri a kapcsolat; Sok nehézséget okoz számomra a szülővel való kapcsolat; A túlszűfoltóság nehézségeivel találkozom, ideális csoportlétszám, 15-20 fős; Megtalálom a gyermekekhez vezető helyes kommunikáció útját.

A pedagógiai szakmai kompetenciák területén belül: Foglalkozási terveimet megfelelően előkészítem; Foglalkozási terveimet mindig az adott csoporthoz igazítom. A foglalkozástervezés területén: Az óvodai dokumentációt megfelelően vezetem. A módszertani felkészülés területén: Minden foglalkozás után átgondolom az óra sikeres és kevésbé sikeres részeit; A foglalkozási módszerek megválasztásánál figyelembe veszem a csoport sajátosságait. A személyes kompetenciák területén: Megfelelő a munkatempóm; Következetes vagyok; Az utóbbi időben többször eszembe jutott, hogy talán egy másik intézményben jobb lenne nekem; Szeretem a munkámat; Ha most kellene döntenem, nem hiszem, hogy a pedagóguspályát választanám; Tapasztalatlanak érzem magam, szükségem van még gyakorlatra; Úgy érzem, jól tudok alkalmazkodni a munkámat érintő intézményi-, társadalmi változásokhoz; Úgy érzem tanulmányaim során megszereztem a megfelelő tudást a munkámhoz; Rendelkezem a szükséges kompetenciákkal. Érintettük a problémamegoldó-képességet, csapatmunkát, időmenedzsmentet, alkalmazkodást, kreatív gondolkodást, empátiát, türelmet, segítőkészséget, elhivatottságot, valamint szavakkal kifejezhető negatív érzéseiket pályájuk kezdetén.

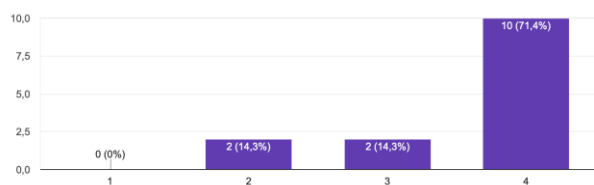
A kérdőív utolsó részében kitérünk a mentor szerepére: Van bevezető tanárom (mentorom); Számíthatok a segítségére; Legtöbbször kérem a segítségét: - Tervezés és megvalósítás; -Pedagógiai módszerek, munkaformák; - Motivációs ötletek; -Foglalkozás-levezetéssel kapcsolatos

szakmai tanácsok; -Technika használata a csoportszobában; -Pedagóguskompetenciákkal kapcsolatos kérdések; Érzelmek területén: - Megerősítést, biztatást várok tőle; - Bizonytalanságaim leküzdését; -Lelki támogatást, érzelmi megerősítést; -Építő kritikát; -Mindkettőnk számára megfelelő kommunikációt. Minden területen kifejtették "Egyéb" véleményüket is a pedagógusok.

EREDMÉNYEK

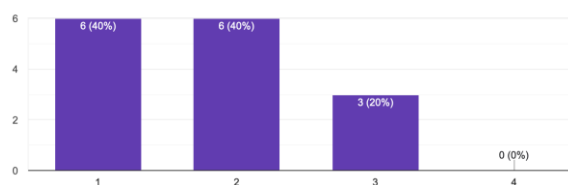
A kutatást a 2023/2024-es iskolaév kezdetén végeztünk el a komáromi járásban (Szlovákia). Az első kutatási kérdésünkre, mely szerint milyen pozitív és milyen negatív érzései vannak a pályakezdő, gyakorlattal nem rendelkező óvodapedagógusoknak, a szabad megfogalmazást tartalmazó részben kaptunk választ. E szerint nyolc pályakezdő (három középiskolai szakképesítéssel-, öt egyetemi diplomával rendelkező) óvodapedagógus, félelmeikként fogalmazta meg a túl nagy felelősséget, a tisztelet kivívását mind a gyermekek, mind a szülők részéről, nehezen alkalmazták a tanulmányaik során megszerzett elméleti tudást a gyakorlatban, és félték, hogy nem fognak tudni megfelelni a pályaelvárásoknak. Az egyik egyetemi diplomával rendelkező válaszadó egyértelműen kijelentette, hogy hiányzott a mentor, vagyis nem volt bevezető tanára, csak a közvetlen kolleganőjére támaszkodhatott. A nemzetközi viszonylatban említett fegyelmzési problémák, motiválás hiánya, a szülőkkel és gyermekekkel való kommunikáció nehézségei, a gyakorlati sokk, a negatív érzések (Fantilli & McDougall, 2009; Taridi & Dono, 2019; Aarts et al., 2019; Miulescu, 2020; Lindqvist et al., 2019) a mi mintánkban nem merültek fel. A kutatásunkban részt vevő tizenöt óvodapedagógus közül hét egyetemi végzettséggel rendelkezőnek nincs problémája a kommunikációval sem a szülők, sem a kollegák felé. Tíz válaszadó (kettő középiskolai szakképesítéssel-, nyolc egyetemi végzettséggel rendelkező) egyértelműen megtalálja a gyermekekkel való kommunikáció útját. További öt óvodapedagógusnak mindez csak részben sikerül.

A tizenöt válaszadó kezdő óvodapedagógus (egy középiskolai szakképesítéssel-, kilenc egyetemi diplomával rendelkező) a pedagógiai szakmai kompetenciák területén tapasztalatlanak érzi magát, szüksége lenne még gyakorlatra (1. ábra).



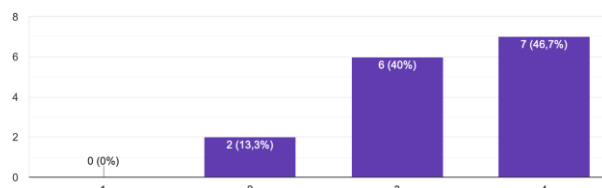
1. ábra - Tapasztalatlanak érzem magam, szükségem van még gyakorlatra

Ez nemzetközi szinten is hasonló képet mutat (Pupíková et al., 2021; Duraku et al., 2022; Taridi & Dono, 2019; Fantilli & McDougal, 2009). Ugyanakkor egyik résztvevő sem érzi úgy, hogy megszerezte a megfelelő tudást a munkájához (2. ábra).



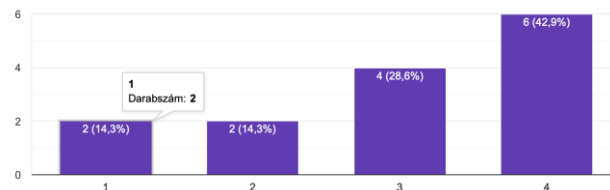
2. ábra - Úgy érzem tanulmányaim során megszereztem a megfelelő tudást a munkámhoz

A tizenöt válaszadó értékelései szerint azonban nyolc egyetemi végzettséggel rendelkező úgy gondolja, hogy nagy a szakmai fejlődési lehetőség, a továbbképzési-, megújulási esély (3. ábra), és csak egy véli úgy, hogy erre nincs lehetőség. A továbbképzések szükségessége több nemzetközi tanulmányban is megjelenik (Aarts et al., 2019; Taridi & Dono, 2019).



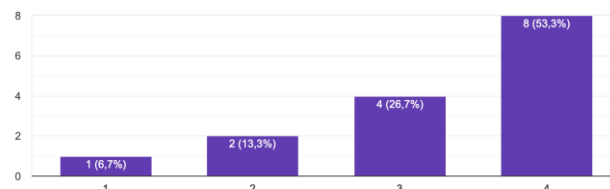
3. ábra - Megfelelő a szakmai fejlődés lehetősége, továbbképzés, megújulás

Mindazok ellenére, hogy a kutatásunkban részt vevő egyetemi végzettséggel pályakezdőként gyakorlathianyával találkozhatnak, hatan teljes önállósággal végezhetik a munkájukat (4. ábra).



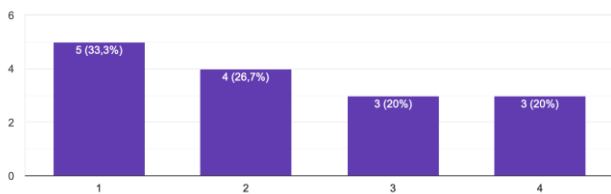
4. ábra - Önállósággal végezhetem a munkámat

A munkahelyi légkörrel kapcsolatban a tizenöt válaszadóból nyolcan (egy középiskolai szakképesítéssel-, hét egyetemi diplomával rendelkező) úgy gondolják, hogy a légkör közösségépítő, kapcsolattartó és együttműködő (5. ábra).



5. ábra - A légkör közösségépítő, kapcsolattartó, együttműködő

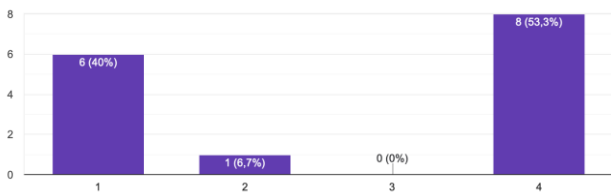
A munkahelyi körülmények nagy mértékben befolyásolják az alkalmazottakat, de csupán három egyetemi végzettséggel rendelkező óvodapedagógus gondolja úgy, hogy egy másik intézményben jobban teljesítené (6. ábra).



6. ábra - Az utóbbi időben többször eszembe jutott, hogy talán egy másik intézményben job lenne nekem

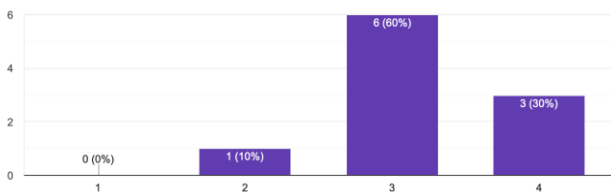
Egyéb kutatások is bizonyítják, hogy az az intézményi környezet, ahol egy pedagógus megkapja az ideális támogatást, ösztönzően hat (Parádi, 2020; Bíró, 2022).

Kutatásunkban külön figyelmet fordítunk a mentorra és annak szerepére, hiszen a tanári mentorálás hatékony és eredményes eleme a szakmai fejlesztési kezdeményezéseknek. A mentor olyan tapasztalt pedagógus kell legyen, aki széles eszköztárral, tanácsaival, visszajelzéseivel segíti a pályakezdő kollégát (Keiler et al., 2020; Aarts et al., 2019; Taridi & Dono, 2019; Simon & Dan, 2019; Parádi, 2020). A mintánkban részt vevő tizenöt pályakezdő óvodapedagógus közül hét diplomával rendelkező óvodapedagógusnak nincs bevezető tanára, nyolcuk viszont van, akik közül ketten középiskolai végzettséggel rendelkeznek (7. ábra).

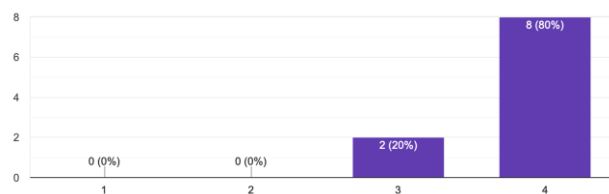


7. ábra - Van bevezető tanárom (mentorom)

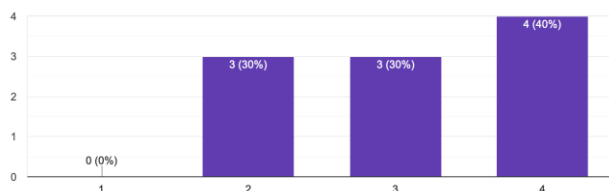
Azon pedagógusok, aki együttműködnek egy menttorral, több területen is kérik a segítségét. Az óvodai foglalkozás tervezésében és megvalósításában hárman (egyetemi diplomával rendelkező) teljes mértékben, hatan (három középiskolai szakképesítéssel-, három diplomával rendelkező) csak részben támaszkodnak a mentorra (8. ábra), az építő kritikára nyolc (egyetemi diplomával rendelkező) óvodapedagógusnak van szüksége (9. ábra), míg a lelki támogatásra és érzelmi megerősítésre nagy mértékben négy (egyetemi diplomával rendelkező) és kisebb mértékben három óvodapedagógus (egy középiskolai szakképesítéssel-, kettő egyetemi diplomával rendelkező) tart igényt (10. ábra).



8. ábra - Legtöbbször a tervezésben és a megvalósításban kérem a mentorom segítségét

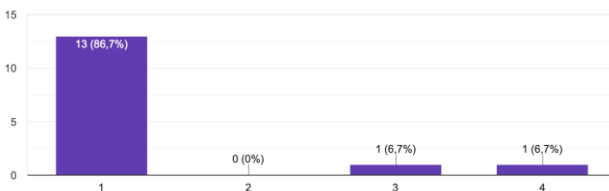


9. ábra - Legtöbbször az építő kritika terén kérem a mentorom segítségét

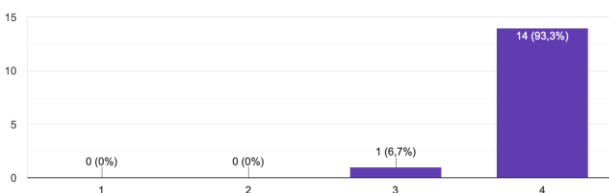


10. ábra - Legtöbbször lelki támogatásban kérem a mentorom segítségét

A személyes kompetenciák területén, amennyiben az én-hatékonyság szempontjából, az önmagukba vetett hit szerint vizsgáljuk a válaszokat, a csapatban való dolgozás, az időmenedzsment, az alkalmazkodó-képesség, a kreatív gondolkodás, az empátia, a türelem, a segítőkészség és az elhivatottság nagy mértékben jelen van tizenkettő (három középiskolai szakképesítéssel-, kilenc egyetemi diplomával rendelkező), kisebb mértékben három (egyetemi diplomával rendelkező) pedagógusnál. A nehézségek ellenére a megkérdezett óvodapedagógusok közül tizenhárman (három középiskolai szakképesítéssel-, tíz egyetemi diplomával rendelkező) úgy döntenének, hogy ha új lehetőséget kapnának, ismét ezt a szakmát választanák (11. ábra) és tizennégyen teljes mértékben (egy csupán részben, aki egyetemi diplomával rendelkezik) szeretik a munkájukat (12. ábra) és egyáltalán nem gondolnak pályaelhagyásra.



11. ábra - Ha most kellene döntenem, nem hiszem, hogy a pedagóguspályát választanám



12. ábra - Szeretem a munkámat

DISZKUSSZIÓ

Bár a nemzetközi felmérések komoly fegyelmezési, motiválási és kommunikációs problémákról számolnak be (Fantilli & McDougall, 2009; Taridi & Dono, 2019), az általunk felmért mintában kevésbé vannak jelen ezen nehézségek. A kutatásunkban részt vevő tizenöt óvodapedagógus közül hétnek (egyetemi diplomával rendelkező) nincs problémája a kommunikációval, tízen (kettő középiskolai szakképesítéssel-, nyolc egyetemi

diplomával rendelkező) egyértelműen megtalálják a gyermekekkel való kommunikáció módját. További öt (egy középiskolai szakképesítéssel-, négy egyetemi diplomával rendelkező) óvodapedagógusnak mindez csak részben sikerül. Gyakorlati sokkot, negatív érzéseket, mint tehetetlenség, frusztráció, düh (Aarts et al., 2019; Miulescu, 2020; Lindqvist et al., 2019), a mi mintánkban résztvevőknél nem tapasztaltunk. Csupán nyolc pályakezdő (három középiskolai szakképesítéssel-, öt egyetemi diplomával rendelkező) óvodapedagógus félelemként fogalmazta meg a túl nagy felelősséget, a tisztelet kivívását és aggályaik voltak a pályaelvárásokkal kapcsolatban.

A mentor fontosságát és meghatározó szerepét (Aarts et al., 2019; Taridi & Dono, 2019) a mi kutatásunkban részt vevő óvodapedagógusok is alátámasztják. Az egyik egyetemi diplomával rendelkező válaszadó egyértelműen kijelentette, pályája kezdetén hiányzott a mentor. A mintánkban részt vevő tizenöt pályakezdő óvodapedagógus közül hét (egyetemi diplomával rendelkező) óvodapedagógusnak nincs bevezető tanára, nyolcnak (három középiskolai szakképesítéssel-, öt egyetemi diplomával rendelkező) viszont van. Óvodapedagógusaink közösségépítő légkörben dolgozhatnak, törekednek a konfliktusmegoldásra, a vezetőség elismeri munkájukat, megfelelő a szakmai együttműködés a kollegákkal, az óvodai légkör biztonságos és szeretetteljes. A tizenöt válaszadóból nyolcan (egy középiskolai szakképesítéssel-, hét egyetemi diplomával rendelkező) úgy gondolják, hogy a légkör közösségépítő, kapcsolattartó és együttműködő. Mindez meghatározó a számukra, hiszen ez az a szakmai közeg, ahol megkapják a szükséges támogatást a mentortól, a kollégáktól és az intézményvezetőtől, illetve ahol megtanulja, hogy mit jelent egy szervezetben dolgozni (Parádi, 2020). A tizenöt pályakezdő egyetemi diplomával rendelkező és szakképesített óvodapedagógusok között, az adatok fényében nincs releváns különbség, továbbá a résztvevők végzettségének arányában és az alacsony számú alany tükrében, további vizsgálatokat igényel ez a témakör, hogy realisabb képet kapjunk a pályakezdők nehézségeiről.

További vizsgálatainkban összevetjük az interjúkon, megfigyelésen alapuló kutatásokat a kérdőív segítségével nyert adatokkal, valamint rámutatunk a köztük lévő összefüggésekre, a kezdő óvodapedagógusok nehézségeire. A színvonalas szakmára, professzióra való felkészítés meghatározza és befolyásolja egy pedagógus szakszerűségét, hozzáértését. A megszerzett kompetenciák érvényesítésének csak akkor van értelme, ha a végeredmény egy olyan pedagógust formál, aki mindig előrehalad és egyre nagyobb személyiséggé nő.

ÁBRA- ÁS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. *ábra* - Tapasztalatlanak érzem magam, szükségem van még gyakorlatra
2. *ábra* - Úgy érzem tanulmányaim során megszereztem a megfelelő tudást a munkámhoz
3. *ábra* - Megfelelő a szakmai fejlődés lehetősége, továbbképzés, megújulás
4. *ábra* - Önállósággal végezhetem a munkámat
5. *ábra* - A légkör közösségépítő, kapcsolattartó, együttműködő
6. *ábra* - Az utóbbi időben többször eszembe jutott, hogy talán egy másik intézményben jobban lennék
7. *ábra* - Van bevezető tanárom (mentorom)
8. *ábra* - Legtöbbször a tervezésben és a megvalósításban kérem a mentorom segítségét
9. *ábra* - Legtöbbször az építő kritika terén kérem a mentorom segítségét
10. *ábra* - Legtöbbször lelki támogatásban kérem a mentorom segítségét
11. *ábra* - Ha most kellene döntenem, nem hiszem, hogy a pedagóguspályát választanám
12. *ábra* - Szeretem a munkámat
1. *táblázat* - Éves statisztikai adatok - Óvodák - Magyar nemzetiségű gyermekek
2. *táblázat* - A magyar tanítási nyelvű óvodába beiratott magyar anyanyelvű gyermekek száma Komáromban
3. *táblázat* - A megkérdezett pályakezdő óvodapedagógusok ismérvei

IRODALOMJEGYZÉK

- Aarts, R., Kools, Q., & SCHILDWACHT, R. (2019). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43, 277–295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Bíró, Gy. (2022). A mentorálás néhány folyamatjellemzője a pedagógusképzés gyakorlatában. *Deliberationes tudományos folyóirat*, 15(2), 29–48. <https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.29>
- Chaudhuri, S. (2021). New Teachers Are Your Friends: A Multiple Case Study Examining School Psychologists' Experiences Consulting with Beginning teachers. *Electronic Theses and Dissertations*, <https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2866&context=etd> (Letöltve 2023. 05. 26.)
- Dan, A., & Simon, E. (06. 2017). The First Step to Becoming a Kindergarten Teacher: Difficulties and challenges. Conference: Third International Conference on Higher Education Advances, <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd17.2017.5461>.
- Duraku, Z. H., Blakaj, V., Likaj, E. S., Boci, L., & Shtylla H. (2022). Professional training improves early education teachers' knowledge, skills, motivation, and self-efficacy. *Frontiers in Education*, 7, 1–11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.980254>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Gallego L. P., & Caingcoy, E. M. (2020). Competencies and Professional Development Needs of Kindergarten Teachers. *International Journal on Integrated Education*, 3(7), 69–81. <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i7.491>
- Gunn, T. M., & McRae, P. A. (2021). Better understanding the professional and personal factors that influence beginning teacher

- retention in one Canadian province. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100073. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100073>
- Jin, X., Tongi Li, T., Meirink, J., Want, A., & Amiraal, W. (2021). Learning from novice-expert interaction in teachers' continuing professional development. *Professional Development of Education*, 47(5), <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1651752>
- Kadel, P. B. (2023). Prospects and Practices of Induction for Novice Teachers. *Journal of Practical Studies in Education* 4(2), 1–5. <https://doi.org/10.46809/jpse.v4i2.63>
- Karlberg, M., & Bezzina Ch. (2020). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education* 48(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>
- Keiler, L. S., Diotti, R., Hudon, K., Ransom, J. C. (2020). The role of feedback in teacher mentoring: how coaches, peers, and students affect teacher change. *Mentoring and Tutoring* 28(3), 1–30. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1749345>
- Lindqvist, H., Weurladner, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2019). Conflicts viewed through the micro-political lens: beginning teachers' coping strategies for emotionally challenging situations. *Research Papers in Education* 35(6), 746–765. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633559>
- Miulescu, M. L. (2020). Walking the tightrope: Challenges encountered in novice teachers' practice. *Revista de Pedagogie - Journal of Pedagogy*, (1), 115–136. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2020.1/115>
- Miňová, M. (2019). Vysokoškolská príprava budúcich učiteliek materských škôl. *Edukácia*, 3(2), 122–133. <https://www.upjs.sk/public/media/21787/Minova.pdf> (Letöltve 2023. 05. 16.)
- Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A., & Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1). http://epa.oszk.hu/01500/01551/00071/pdf/EPA01551_ecucatio_2015_1_063-082.pdf (2024. 01.02.)
- Parádi, Dr. Pásztor, E. (2020). A pedagógus fejlődésének lehetősége a mentori kapcsolat/együttműködés által. Szolnoki Tankerületi Központ, Szakmai kiadványok, 37, https://efopszolnokitkk.hu/wp-content/uploads/2021/02/37_a_pedagogus_fejlodesenek_lehetosege_w_e_b.pdf (Letöltve 2023. 05. 24.)
- Pásztor, P. (2020). Valójában hány gyermek jár magyar óvodába?. <https://felvidek.ma/2020/01/valojaban-hany-gyermek-jar-magyar-ovodaba/> (Letöltve 2023.12.15)
- Péter, P., Szivák, J., Rapos, N., & T. Kárász, J. (2021). A pályakezdő tanárok tanulásának jellemzői. *Pedagógusképzés*, 20(3), 5–28. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.01>
- Pupíková, E., Gonda, D., Páleníková, K., Medová, J., Kolárová, D., & Tirpáková, A. (2021). How Kindergarten Teachers Assess Their Own Professional Competencies. *Education Sciences*, 11(12), 769. <https://doi.org/10.3390/educsci11120769>
- Sallai, É. (2015). A mentori tevékenységek tapasztalatai. In Falus, I., Fóris, K., Hütter, E., Sallai, É., Ritter, A., Orgoványi-Gajdos, J., Kissné Zsámboki, R., Katona, Gy., Singer, P., Simon, G., Szabados, T., Tartsayné Németh, N., & Gál, Gy. A pedagógusok gyakorlati rendszerének fejlesztése. (pp. 47–66). Oktatási Hivatal.
- Simon, E., & Dan, A. (2019). Challenging confronting kindergarten teachers in their first year of teaching in Israel. In Carmo, M., *Education Applications & Developments IV*, (28–41). Science Press.
- Stewart, K. O., Rotheram-Fuller, E., & Liou, D. D. (2021). Beginning Teacher Support Model: Elementary Teachers' Resilience and Retention in Arizona. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 49. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2021.75>
- sz. n. (2023). Prognóza počtu žiakov a učiteľov podľa okresov do roku 2030. A tanulók és tanárok számának előrejelzése járásokként 2030-ig. Inštitút vzdelávacej politiky, & Ekonomický ústav Slovenskej akadémie vied. <https://www.minedu.sk/data/att/25814.pdf> (Letöltve 2023.10.10.)
- sz. n. (2023). Regióny. [regiony.sk https://regiony.zoznam.sk/viete-ze-ucitelia-tvorja-54-vsetkych-zamestnancov/](https://regiony.zoznam.sk/viete-ze-ucitelia-tvorja-54-vsetkych-zamestnancov/) (Letöltve 2023.10.10.)
- sz. n. (2023). Štatistická ročenka - Materské školy. Statisztikai évkönyv - Óvodák. Centrum vedecko-technických informácií v SR. A Szlovák Köztársaság Tudományos és Műszaki Információs Központja. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-ostatkov/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602 (Letöltve 2023.10.10.)
- sz. n. (2019). Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20220901.html> (Letöltve 2023. 10. 10)
- Szontagh, P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 19, 3–4. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02>
- Tammets, K., Pata, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Novice teachers' learning and knowledge building during the induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1523389>
- Taridi, M., & Dono, A. (2019). The Kindergarten Teachers' Pedagogical Competences. *Indonesian Research Journal in Education [IRJE]*, 3(1), 107–119. <https://doi.org/10.22437/irje.v3i1.6737>
- Zhukova, O. (2018). Novice Teachers' Concerns, Early Professional Experiences and Development: Implications for Theory and Practice. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 100–114. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0008>

Kisebbségi hallgatók pedagógiai szakok választásának motívumai

Motives of minority students to choose pedagogical courses

Tóth Péter¹; Horváth Kinga¹

¹Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom, Szlovákia

ABSZTRAKT

A 2011. évi népszámlálási adatok szerint Szlovákia lakosságának 10,8%-a rendelkezik diplomával, míg a magyar nemzetiségű lakosság körében ez az arány 6,6% (Lampl, 2014). Ebből következik, hogy a Selye J. Egyetem szerepe meghatározó jelentőségű a kisebbségi felsőoktatásban Szlovákiában. A felsőoktatásban tanulóknak kb. 50%-a vesz részt társadalomtudományi képzésekben. A kisebbségi identitás megőrzése szempontjából kiemelt szerepe van a magyar nyelvű pedagógusképzésnek, így arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen kapcsolat van a szülők iskolai végzettsége és gyermekük továbbtanulása között, illetve milyen tényezők befolyásolják a hallgató egyetemválasztását.

KULCSSZAVAK

kisebbségi oktatás, kisebbségi tanárképzés, az egyetemválasztás motívumai

ABSTRACT

According to the 2011 census data, 10.8% of the population of Slovakia has a degree, while only 6.6% of the population of Hungarian nationality have a tertiary education (Lampl, 2014). It follows that the role of J. Selye University is of decisive importance in minority higher education. In Slovakia, students in higher education have approx. 50% participate in social science programs. In terms of preserving minority identity, Hungarian-language teacher training plays a key role, so we sought to answer the question of the relationship between parents' educational attainment and their child's further education, as well as what factors influenced the student's choice of university.

KEYWORDS

minority education, minority teacher training, motives for choosing a university

BEVEZETÉS

Ranschburg (1993) szerint az iskolát a társadalom azzal a céllal hozta létre, hogy a felnőttkori élethez szükséges tudásanyag átadásra kerüljön, beleértve a társadalmi normákat is. A társadalmi szabályok és normák elsajátítása mellett az iskola az egyénre olyan hosszú távú hatást is gyakorol, ami a személyisége fejlődésére és a társas kapcsolatok alakulására egyaránt befolyással van (Berta, Török, 2015), és a későbbiekben is behatárolja az egyén viselkedését (Taskó, 2009), a társadalomba való beilleszkedését, a társakkal való együttműködés során felvett szerepek elsajátítását (Fazekas, Dobó, 2016). Mindezek az attitűdök az iskola szocializációs funkciójának a megnyilvánulásai. A tanulás vagy a szocializáció folyamata az egyének számára nemcsak a társadalom által megalkotott kultúra elsajátítását vagy belsővé tételét jelenti, hanem saját egyszeri és megismételhetetlen személyiségüknek a konstituálódását is (Halász, 2001), ami esztörténeti dimenzióban is értelmezhető (Berzsenyi, 2020; Berzsenyi, 2022). Azt a feszültséggel teli folyamatot, melynek során a tanuló egyedi személyiségének kialakulása, formálódása történik, és ugyanakkor integrálódik is a társadalmi rendszerekbe, individuációnak nevezhetjük (Berta, Török, 2015). A társadalmi rendszerekbe való integrálódást viszont megnehezítik

magának a társadalomnak, a társadalmi rendszernek az átalakulási, változási folyamatai. A „posztmodern” társadalmi átalakulás az értékek és életformák pluralizálódását, egymás melletti létezését hozta magával, így az iskola, illetve a pedagógusok által közvetített értékrendszer is csak egy a sok lehetséges közül (Nikitscher, 2015, 57). Ebben a társadalmi folyamatban egyre csökken a családoknak vagy a nemzeti közösségeknek a központi szabályozó szerepe (Török, 2015, 25. old.), ellenben a tanulók tudatosságának és társadalmi integrációjának megalapozása szempontjából felértékelődik a valós, pozitív énkép, önismeret kialakulása, az egyén önreflexív és önirányító képessége. Ha elfogadjuk, hogy „a társadalom legjelentősebb változását az élethelyzetek és életutak individualizációja jelenti” (Berta, Török, 2015, 13. old.), akkor az iskolai szocializáció vizsgálata a jövőben fokozott mértékben együtt kell, hogy járjon a tanulói önreflexió kutatásával (Markó, 2008). Ebben a folyamatban kell, hogy kialakuljon a tanulók identitásérzése is, ami alatt késztetéseik, képességeik, hiedelmeik és élettörténetük maguk alkotta belső szerveződését értjük (Dankó et al., 1993).

A NEMZETISÉGI OKTATÁS LEHETŐSÉGEI SZLOVÁKIÁBAN

Az oktatásszociológusok szerint az iskola sok vonatkozásban leképezi egy társadalom viszonyrendszerét

(Papp, 2015). De vajon az oktatás képes-e kompenzálni a társadalmi egyenlőtlenségeket? Társadalmi egyenlőtlenségi problémaként érzékelhető a kisebbséghez tartozás, illetve a kisebbségnek a társadalmi struktúrában elfoglalt sajátos helye is. Kisebbség alatt általában egy társadalmi csoporton belül azt a kisebb létszámú csoportot értjük, amely valamilyen ismérv révén különbözik a többségtől (Magyar Nagylexikon). Kisebbségi csoportokat elemezve Szarka (1999) három típust különböztetett meg: (1) az etnikai kisebbségeket, akik az eredeti vagy anyanyelvi közösségtől tartósan különfejlődtek, s ehhez elsősorban a származás és a beszélt nyelv alapján kötődnek, (2) a regionális kisebbségi csoportokat, amelyeknek tagjai identitásukat egy régióhoz való kötődésükkel fejezik ki, és (3) a nemzeti kisebbségek csoportját, amihez olyan egyének tartoznak, „...akik egy földrajzilag behatárolt területen élnek, közös a nyelvük, a történelmük és a szokásrendszerük, viszont amíg a nemzethez tartozók a saját nemzetük közös területén élnek, addig a nemzeti kisebbség tagjai egy nem a saját nemzetükhöz tartozó többség által uralt területen” (Lampl, 2012, 16. old.). Ez a definíció jellemző a szlovákiai magyar nemzeti kisebbségre is.

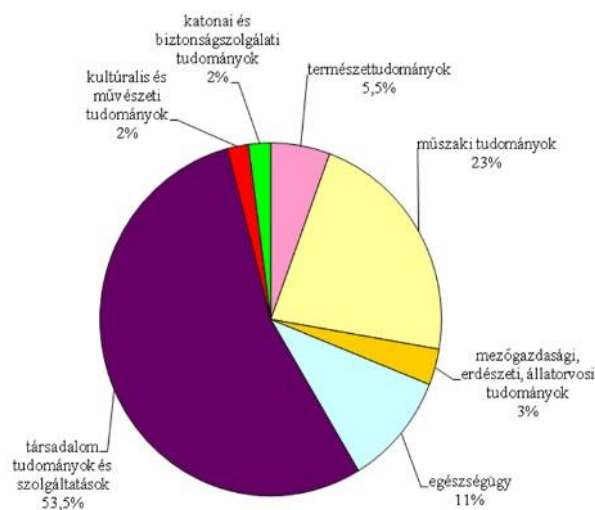
Fontos, hogy kutatások elemezzék, miként határozza meg önmagát a kisebbségi közösség a nemzetállam határain belül. A legfrissebb kutatásokból (Lampl, 2019) megtudhatjuk, mit jelent ma magyarnak lenni Szlovákiában. A megkérdezett felnőtt szlovákiai magyar 73,2% -a számára magyarnak lenni természetes dolog, mert magyar az anyanyelvük és a magyar kultúrán nőttek fel. 71% teljes mértékben büszke arra, hogy magyar. Magyarságát felelősségként teljes mértékben 63% éli meg, abban az értelemben, hogy tudják, meg kell őrizni a magyar kultúrát ahhoz, hogy fennmaradjunk.

A „társadalmi egyenlőtlenségek kiküszöbölésének vagy az egyenlőtlenségek növelésének speciális eszköze a kisebbségi oktatáspolitiká” (Kozma, 2003, 16. old.), amelynek legfontosabb megnyilvánulása az anyanyelvi oktatás biztosítása, és az anyanyelvi iskolahálózat megléte (Ferenc, 2009). Anyanyelvi oktatásról akkor beszélünk, ha a korábban definiált „nemzetiségi kisebbségek tagjai saját nyelvükön részesülnek oktatásban, és ha ez az oktatás kiterjed a rendszer egész vertikumára” (Papp, 2012). Így az anyanyelvi képzés a nemzetállami keretekben működő oktatási rendszer alrendszerévé értelmezhető. A szlovákiai magyarok nyilatkozata alapján megállapítható (Lampl, 2019), hogy a megkérdezettek 71,6%-nak az identitásuk megőrzése szempontjából nagyon fontos, hogy az országban legyenek magyar alapiskolák. A szlovákiai magyaroknak az óvodától a felsőfokú képzésig lehetőségük van saját országukon belül anyanyelven tanulni, így a nemzetiségi nyelvű oktatásnak hangsúlyos kisebbségi identitásépítő jellege van. Az anyanyelvi felsőoktatásra azért van szükség, mert ezeknek az egyetemeknek a padjaiban nevelődik az az értelmiségi réteg, amelyik politikusként nemzete ügyét felvállalhatja a jövőben, amelyik tanárként gondoskodhat az oktatás minden szintjén a magas színvonalú, identitás erősítő magyar nyelvű oktatásról (Ferenc, 2009, 221. old.).

A középiskolai tanulókból egyetemi hallgatóvá válás sok megpróbáltatással jár. A továbbiakban a szlovákiai társadalmi háttér feltáráásával feltérképezzük, kiből is válik pedagógusjelölt, azután pedig pedagógus.

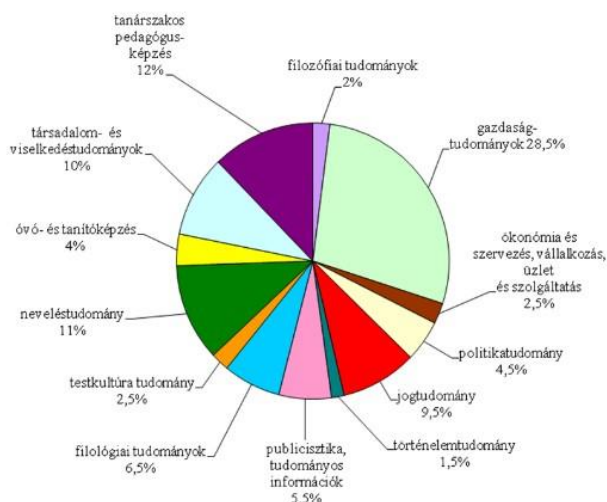
Az elmúlt 10 évben a felsőoktatásban résztvevők aránya Szlovákiában megduplázódott, viszont Lengyelország kivételével a volt szocialista országok továbbra sem érik el az európai átlagot (EU Youth Report, 2015).

Az utóbbi három évben a társadalomtudományok iránti érdeklődés az érettségizők körében szinte töretlen Szlovákiában. A felsőoktatási intézményekbe érkező jelentkezési lapok több mint 50%-a a társadalomtudományi tanulmányi programok iránti fokozott érdeklődést igazolja. A társadalomtudományi tanulmányi programokra felvettek aránya 2017-ben 54,5%-os, 2018-ban szintén 54,5%-os volt, 2019-ben lecsökkent 53,5%-ra. Az 1. ábra a 2019-es állapotot tükrözi.



1. ábra - A szlovákiai felsőoktatási intézményekbe az egyes tudományterületekre felvételt nyertek százalékos megoszlása 2019-ben

Az utóbbi három év összehasonlítása kijelenthető, hogy Szlovákiában a neveléstudomány iránt is töretlen az érdeklődés. 2017-ben a felvételt nyertek 27,5%-a, 2018-ban 26%-a, 2019-ben 27%-a a neveléstudományi tanulmányi programokat választotta. A 2019-es adatokat a 2. ábra mutatja be. Annak ellenére, hogy az Európa 2020 stratégia értelmében 2020-ra a 30-34 éves korosztályban a diplomázottak arányának legalább 40%-osnak kellene lennie, Szlovákiában ezt az arányt még nem sikerült elérni. Amint az több statisztikai felmérés eredményéből levonható, az iskoláztatás és az oktatás körülményei az utóbbi évtizedekben lényegesen megváltoztak.



2. ábra - A társadalomtudományok és szolgáltatások tanulmányi programokra felvételt nyertek 2019-ben

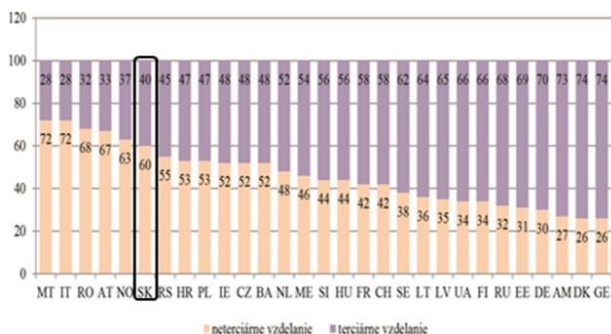
Az utóbbi három évben a szlovákiai középiskolákban érettségizett tanulók száma ingadozik (2017-ben 37172 személy, 2018-ban 40055 személy, 2019-ben 39681

személy), viszont növekvő tendenciát mutat az érettségizők közül a felsőoktatásba jelentkezők aránya (2017-ben 55,6%, 2018-ban 57,8%, 2019-ben 58,5%, 1. táblázat).

Középiskola típusa	2019-ben érettségizők	Jelentkezések az egyetemre		Beiratkozások az egyetemre		
		szám-szerűen	Az érettségizők %-os aránya	szám-szerűen	A jelentkezők %-os aránya	Az érettségizők %-os aránya
GIMNÁZIUM	14551	11691	80,3	9269	79,3	63,7
SZAKKÖZÉPISKOLA	24 713	11412	46,2	9592	84,1	38,8
KONZERVATÓRIUM	417	126	30,2	73	57,9	17,5
ÖSSZESEN	39681	23227	58,5	18934	81,5	47,7

1. táblázat - A 2019-ben érettségizők és szlovákiai egyetemre jelentkezők száma. Forrás: <http://www.cvtisr.sk>

Azzal együtt, hogy fontos a felsőoktatásban részt vevők számának növekedése, egyre hangsúlyosabbá válik az a kérdés is, hogy kik a bekerülők, érvényesül-e az esély egyenlőség, „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, részesevé, a háttér azonban nem önmagában, hanem különböző csatornákon keresztül, különböző területeken fejt ki hatását.



3. ábra - A szlovákiai hallgatók szüleinek iskolai végzettsége nemzetközi összehasonlításban 2015-ben.

Forrás: EUROSTUDENT 2012-2015 komparatív elemzés https://www.cvtisr.sk/buxus/docs/VS/eurostudent/eurostudent_v_web.pdf

Az EUROSTUDENT V (Fuseková, Blanár, 2015) vizsgálata a felsőoktatásban tanulók társadalmi háttérének 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, kiderül, hogy Szlovákia a 30 vizsgált ország között a 6. helyen helyezkedik el, mivel a hallgatók szüleinek 40%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel (3. ábra). A szülők iskolai végzettségének hatása abból a szempontból is megfigyelhető, hogy mikor lépnek át a középfokról a felsőfokra a hallgatók: a diplomás szülői háttérrel rendelkező válaszadók csaknem 90 százaléka közvetlenül az érettség után meg is kezdte felsőfokú tanulmányait, míg a nem diplomás szülők gyermekei közül kevesebb, mint 80 százalék folytatta megszakítás nélkül tanulmányait.

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

A NEMZETI IDENTITÁS JELENTŐSÉGE A SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSJELÖLTEK KÖRÉBEN

Nyilvánvaló, hogy a Selye János Egyetem (SJE) szerepe a szlovákiai magyarság iskolázottsági szintjének növelésében vitathatatlan, ezért kézenfekvő, hogy vizsgálatunk célcsoportját az SJE elsőéves pedagógusjelöltjei adják. Azok a pedagógusjelöltek, akik pár év múlva, diplomával elhagyva egyetemünket gyakorló pedagógusok lesznek, és a küldetésük a magyarság identitásának növelése lesz. Az SJE hallgatói létszáma a Szlovákiában létező összesen 31 felsőoktatási intézménynek az 1,35%-át teszi ki (Éves jelentés a felsőoktatásról, 2018).

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

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, valamint az elhelyezkedési lehetőségeket (Nagy et al. 2018. 903. old.). 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 2019 szeptemberében az új akadémiai évet kezdő pedagógusjelöltek körében a Selye János Egyetem Tanárképző Karán kutatást végeztünk. A kutatási mintát az SJE elsőéves óvodapedagógia szakos hallgatói, illetve a pedagógia és köznevelés szakos hallgatói alkották (n=204).

Szertéagázó kutatásunkkal számos kérdésre kerestük a választ. Ezek közül most csak az identitáskutatáshoz kapcsolódó alábbi három eredményeit ismertetjük.

- Mi és milyen mértékben befolyásolta a hallgatók döntését az egyetemünk, illetve a szak (konkrét tanulmányi program) választásánál?
- Mi hallgatóink szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége?
- Létezik-e szignifikáns összefüggés a szülők iskolai végzettsége között?

MÉRŐESZKÖZ ÉS AZ ONLINE RENDSZER

A kutatás könnyebb lebonyolítása érdekében online mérőeszközt fejlesztettünk, melynek belépő felületét a 4. ábra mutatja. A hallgatók saját azonosítóval és jelszóval tudtak csak belépni a rendszerbe. A vizsgálatot követően e kódokkal tudták ellenőrizni eredményeiket, illetve az abból levonható következtetéseket, segítve ez által önismeretüket, ami hozzájárulhat az egyetemi tanulmányok eredményességéhez. A hallgatói eredmények segítik továbbá az egyetemet is az oktatásszervezésben és a tanulástámogatásban.

A belépést követően a hallgatók részletes információt kapnak a konkrét tennivalóikról (5. ábra).

A következő oldalon azok a mérőeszközök vannak, amit a hallgatóknak meg kell oldaniuk (6. ábra). Saját ütemben történik a kérdőívek és a tesztek kitöltése, de szigorúan szekvenciális sorrendben. A megoldási idő korlátozható. Az egyes itemekre fordított idő, illetve a hallgatók válaszai adatbázisban kerülnek rögzítésre, ami statisztikai programokkal könnyen feldolgozható. Ezen az oldalon

rövid leírásokat adtunk az egyes mérések céljáról, bátorítva a hallgatókat a maximális odafigyelésre.

A mérőeszközöknél tipizáltuk a kezelőfelületet és erre web-programozási szempontból űrlapokat definiáltunk. Alkalmazott adatbeviteli módok:

- Véleménykifejtés – többsoros beviteli mező
- Több válaszlehetőség közül egy megjelölése – rádiógomb
- Több válaszlehetőség közül egy kiválasztása – legördülő menü (7. ábra)
- Több válaszlehetőség közül bármelyik kiválasztása, akár egyszerre több is, vagy egy sem – jelölőnégyzet
- A ki nem töltött mezőket a program megjelöli, így kitöltetlen kérdőív nem adható le.
- A mérést számítógép teremben végeztük el a hallgatókkal, mérésvezető felügyelete mellett.

Kedves Hallgatónk!

A Selye János Egyetem Tanárképző Karának kutatásában kérjük részvételét. A belépést követően kérdőíveket és tesztekkel kell kitöltenie. E mérőeszközök arra szolgálnak, hogy általuk különféle szempontok alapján gondolhassa végig a saját tanulási sajátosságait, egyéni adottságait, gondolkodásmódját.

A kitöltés név nélküli történik, az adatokat harmadik félnek nem adjuk ki. A mérőeszközökkel az Ön fejlődését szeretnénk elősegíteni azzal, hogy a kitöltésüket követően visszajelzést kap a saját eredményeiről, melyet később is megtekinthet.

Köszönjük együttműködését!

Kérjük, jelentkezzen be egyéni azonosító kódja és jelszava megadásával! Az Ön kódját és egyéni jelszavát egy borítékban találja két példányban. Az egyiket lezárt borítékban őrizzük meg, melyet kizárólag Ön bonthat fel egy év múlva a tesztelés megismétlésekor. Ezáltal biztosítjuk az anonimitást. A kód másik példányát magával viheti, ennek segítségével otthon is be tud lépni a kérdőív online felületére, és megtekintheti eredményeit.

Azonosító

Jelszó

Bejelentkezés

Copyright © 2016-2019 VA Ver. 3.3.1

4. ábra - Az online mérési keretrendszer belépési felülete

Útmutató a kérdőívek kitöltéséhez:

1. Töltse ki az űrlapokat!
Az egyes tesztek, mérőeszközöket a „Mérések” menüpontban érheti el.
2. Küldje be a kitöltött űrlapokat!
Az egyes tesztek befejezésekor a lap alján található „Mentés” gombra kattintva tudja tárolni az adatokat. Amennyiben elmulasztja elmenteni, akkor újra kell kezdenie az adott teszt kitöltését, és csak ezután léphet tovább. A mentés során piros színnel jelennek meg a még ki nem töltött részek. A „Tovább” gombra kattintva tudja folytatni a következő teszt kitöltését.
3. Tekintse át eredményeit!
A teljes kérdőív kitöltése után az „Eredmények” menüpontban tudja elérni a saját eredményeit. Itt szöveges visszajelzést kap néhány mérőeszközzel, melyet később áttanulmányozhat.

Tovább a Mérésekhez

5. ábra - Az online mérési keretrendszer a belépést követően

Kérdőívek, tesztek



Háttérkérdőív

AKTUALIS

Kérjük, adjon meg néhány adatot, amelyek a személyére és korábbi tanulmányaira vonatkoznak!



Véleménynyilvánító kérdőív A.

KÉRDŐÍV

E kérdőív arra a kérdésre keresi a választ, miként gondolkodik Ön a pedagógus munkájában fontos szerepet játszó kompetenciákról.



Logikus gondolkodás teszt

KÉRDŐÍV

A logikus gondolkodás a megismerés, és így a sikeres tanulás egyik legfontosabb képességkomponense, a tananyag megértésének egyik legfontosabb előfeltétele.

Ez a 12 feladatból álló teszt abban segít Önnek, hogy megállapíthassa logikus gondolkodásának fejlettségét.



Érzelmi intelligencia

KÉRDŐÍV

Az érzelmi intelligencia olyan információkezelő képességegyüttes, amely az érzelmek alkalmazkodást szolgáló, kognitív hatékonyságot erősítő funkcióján alapul. Az érzelmi intelligens személyek magas szinten képesek hasznosítani a saját és mások érzelmi állapotaiban rejlő lehetőségeket, képesek felismerni, hogy érzelmek és hangulataik milyen jelentős hatást gyakorolnak megismerő folyamataikra és társas kapcsolataikra, valamint képesek kivédeni az érzelmek lehetséges romboló hatásait.



Kolb-féle tanulási stílus kérdőív

KÉRDŐÍV

A tanulás az egyik legfontosabb tevékenységünk. Hatékonyabb és eredményesebb tanulóvá válunk, ha képesek vagyunk felismerni saját tanulásunk erősségeit és gyengeségeit.

E kérdőív ennek felismerésében segít Önnek.

6. ábra - A keretrendszerben elérhető mérőeszközök

Háttérkérdőív

Kérjük, hogy a felsorolt lehetőségek közül válassza ki az Önre jellemző válasz(oka)t!

I. Az Ön személyére vonatkozó adatok

A kitöltőre vonatkozó adatok	Válaszok
a Neme:	Válasszon!
b Születési éve:	Válasszon!
c Édesapám (nevelőapám) legmagasabb iskolai végzettsége:	Válasszon!
d Édesanyám (nevelőanyám) legmagasabb iskolai végzettsége:	Válasszon!
e Milyen típusú településen él?	Válasszon!
f Mikor érettségizett?	8/9 általános iskola szakmunkásképző
g Milyen középiskolában érettségizett?	szakközépiskola gimnázium
h Az érettségit adó középiskolájának az oktatási nyelve	főiskola/egyetem alapszintű (Bc.) főiskola/egyetem mesterszintű (Mgr.) főiskola/egyetem harmadfokú (PhD.)
i Melyik országban tett érettségi vizsgát?	
j A Selye János Egyetem Tanárképző Karán melyik szakra nyert felvételt? (1. SZAK)	
k A Selye János Egyetem Tanárképző Karán melyik szakra nyert felvételt? (2. SZAK)	Válasszon!
l Milyen tagozaton tanu?	Válasszon!
m Melyik évben kezdte meg tanulmányait a Selye János Egyetem Tanárképző Karán	Válasszon!

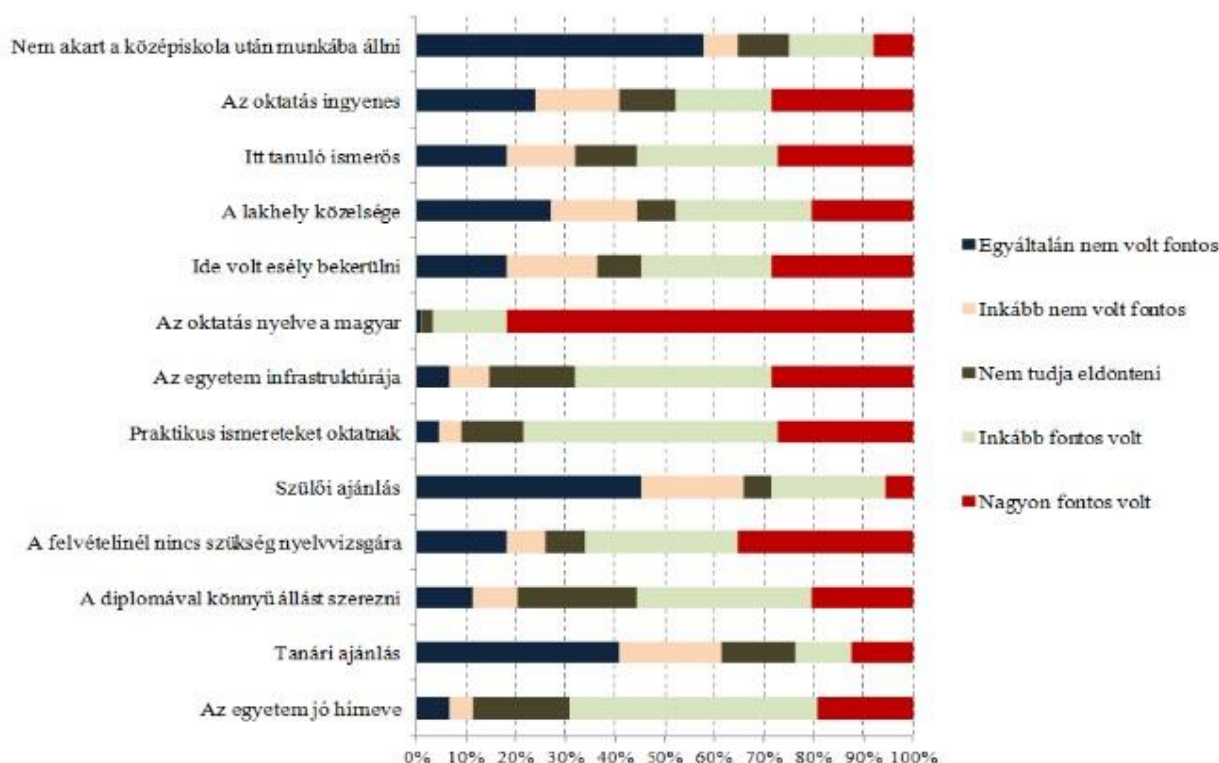
7. ábra - A háttérkérdőív részlete

EREDMÉNYEK

Az adatelemzés során az adatok bevitele Microsoft Excel programmal történt. A kérdőíves adatállomány feldolgozását (statisztikai elemzését) SPSS statisztikai programcsomaggal végeztük el. Az adatelemzést egy- és többváltozós statisztikai módszerekkel végeztük. Az értékelés első lépése a teljes adatállomány leíró statisztikai mutatóinak meghatározása volt. Egy-egy kérdés értékelését gyakoriságtáblázatokkal, statisztikai paraméterekkel ún. egyváltozós feldolgozásokkal valósítottuk meg. Több válasz kapcsolódását is elemeztük, keresztábrák segítségével, ún. kétváltozós elemzéseket végeztünk összefüggések felismerése céljából. Az összefüggések statisztikai alátámasztása érdekében t-, vagy Khí-négyzet próbát végeztünk, attól függően, hogy a változók normál eloszlásúak-e vagy sem. Ezt követően a minta

szegmenseinek értékelését és összehasonlítását készítettük el. A szegmensek részben oktatási, részben geodemográfiai szegmensek voltak, például képzés típusa, képzési forma, nem, szülők iskolai végzettsége, stb. A szignifikáns összefüggések, illetve különbségek kimutatására Khí-négyzet próbát, vagy variancia-analízist használtunk. A különbségeket, illetve az összefüggéseket 95%-os szinten tekintettük szignifikánsnak.

A pedagógusjelölteknél (n=204) rákérdeztünk az egyetem választás körülményeire. 15 kérdést tettünk fel ezzel kapcsolatban, és 4 fokú Likert-skálán válaszolták meg a megadott szempont fontosságát (0=egyáltalán nem volt fontos, 4= nagyon fontos volt). Az egyetem választásánál messze a legfontosabb szempont az volt, hogy a tanítás nyelve a magyar (8. ábra), minden más messze eltérő ehhez képest.



8. ábra - Az SJE választásánál fontos volt a magyar nyelv

Elvégeztük az egyetemválasztást meghatározó 15 item faktoranalízisét (5. ábra). Először megvizsgáltuk, az itemek alkalmasak-e a faktorvizsgálatra. Mivel a KMO értéke meghaladja a 0,7-es értéket (KMO=0,774), megállapítottuk, hogy az itemek alkalmasak a faktorvizsgálatra. Öt meghatározó faktort sikerült elkülönítenünk, identifikálnunk (9. ábra):

F1: Az intézmény adottságai

F2: A személyes környezet ösztönző hatása, mások véleménye

F3: Finanziális kérdések

F4: Magyar nyelvű oktatási környezet

F5: Bejutási esélyek

A kisebbségi identitás szempontjából az F4-es faktor a meghatározó. Ezt az összetartó kapcsolatot fejezi ki az ide tartozó három komponens, az anyanyelven való tanulás lehetősége, a lakhely közelsége az egyetemhez, s ezek mellett az egyetem is jó hírnévvel rendelkezik Dél-Szlovákiában.

Az egyetemről szerzett előzetes ismeretek ellentétesen változnak a lakhely közelségével, illetve az oktatás nyelvvel, vagyis minél akinek nagyon fontos volt az előzetes ismeret, náluk az oktatás nyelve, illetve a lakhely közelsége kevésbé volt fontos, és fordítva. Ez utóbbiból volt sokkal több.

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
Az intézmény infrastruktúrája	,782	,100	,210	-,036	-,080
Praktikus ismeretek	,728	,158	-,119	,205	-,072
Az intézmény jó hírneve	,609	,162	-,054	-,077	,308
Barátok is itt tanultak	,028	,690	-,108	,307	,005
Tanári ajánlásra	,238	,612	-,049	-,196	,029
Szülői ajánlásra	-,114	,571	,492	-,040	,140
Itt tanuló/tanult ismerős	,381	,531	-,001	,003	-,017
A végzés utáni könnyű elhelyezkedés	,173	,372	,268	-,223	,335
Ingyenes oktatás	,181	-,337	,782	,131	,001
A középiskola után nem akar egyből dolgozni	-,022	,130	,782	-,063	-,044
Az oktatás nyelve a magyar	,520	,032	,101	,636	,133
A lakhely közelsége	,019	-,013	,009	,574	,046
Előzetes ismeretek az egyetemenről	,502	,020	,278	-,508	,146
A bejutáshoz nem kell nyelvvizsga	,086	,034	-,044	,024	,901
Ide volt esély bejutni	-,108	,015	,035	,532	,649

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. ^a

a. Rotation converged in 9 iterations.

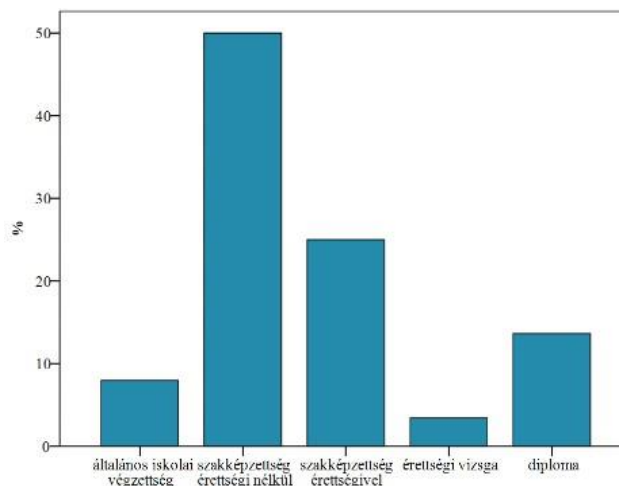
9. ábra - Az egyetemválasztást meghatározó 15 item faktoranalízise

A második kutatási kérdés a szülők iskolai végzettségével volt kapcsolatos. 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 hallgatók szüleinek iskolai végzettsége összhangban van-e a szlovákiai átlaggal. A 10. ábra mutatja az apák legmagasabb iskolai végzettségét. S mint az alábbiak látni fogjuk a szlovákiai átlagtól kb. 10%-kal elmarad.

Ez esetben csak a szlovákiai lakhellyel rendelkező hallgatók (n=120) adatait elemeztük. hallgatóink közel felének az édesapja szakiskolai végzettséggel rendelkezik és kb. 8%-ának csak általános iskolai végzettsége van. Kb. 30%-a érettségizett és 15%-a diplomás.

Ami az anyák iskolai végzettségét illeti (11. ábra), közel 70%-uknak van szakmai végzettsége, ezen belül felüknek ehhez érettségi vizsga is társul. A diplomások aránya közel 20%. Az anyák iskolázottabbak, mint az apák. Korai munkába állás jellemzi őket.

A kutatási mintánkban részt vett pedagógusjelöltekről elmondható, hogy az egyetem elvégzése után a családjukban ők lesznek az első generációs értelmiségiek, mivel a hallgatók szüleinek meghatározó többsége szakmunkásképző, illetve szakközépiskolai végzettséggel rendelkezik.

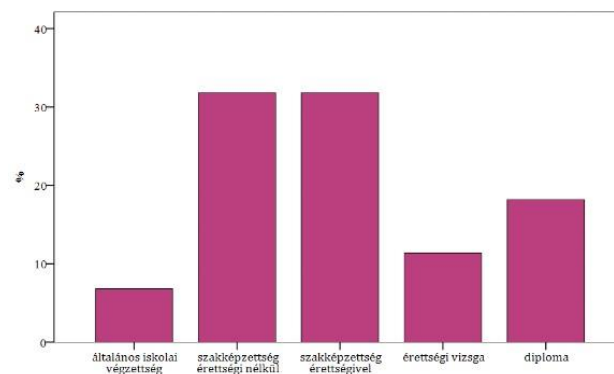


10. ábra - A szlovákiai magyar hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége I. Édesapák

A szakiskolát végzett anyák 74%-ánál az apa iskolai végzettsége is ugyanaz, a szakközépiskolát végzett anyáknál ez a megfelelés 66%-os. Ennél magasabb iskolai végzettségűnél már az anya iskolázottabb, mint az apa. A gimnáziumot végzett anyák esetében az apák 40%-a szakiskolát, míg 47%-a szakközépiskolát végzett. A diplomás anyák esetében az apák 43%-a szakközépiskolát, 14%-a gimnáziumot végzett, és csak 19%-a felsőfokú végzettséget.

Ha viszont az apák nézőpontjából nézzük, akkor az általános iskolai végzettségű anyák 75%-a is általános iskolai végzettségű. A szakiskolát végzett apák esetében az anyák 47%-a is szakiskolai végzettségű, míg 29%-a gimnáziumot végzett. A szakközépiskolai végzettségűnél az együtt járás 65%-os. A gimnáziumot végzett apák esetében az anyák 43%-a diplomás.

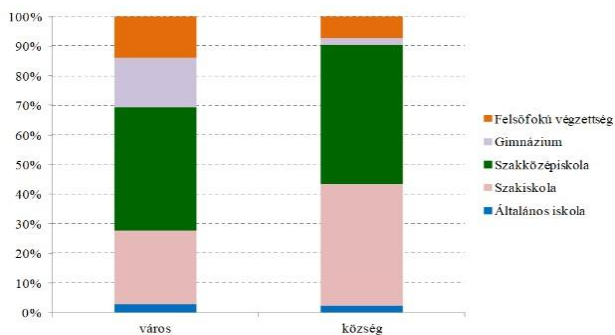
Az apák és az anyák iskolai végzettsége szignifikánsan összefügg egymással (Khí-négyzet 305,927; df = 36; p<0,05).



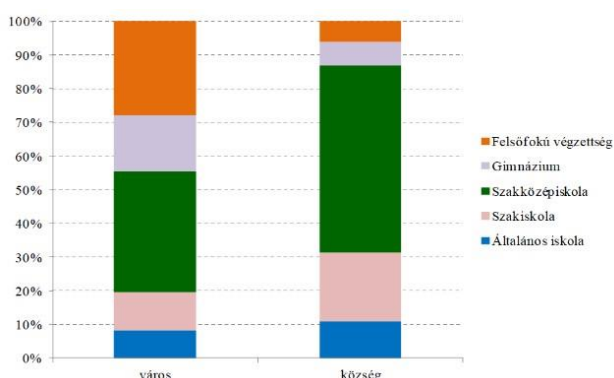
11. ábra - A szlovákiai magyar hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége II. Édesanyák

Az iskolai végzettséget településtípusok (város, község) is elemeztük. Mind az anyák, mind pedig az apák esetében megállapítható, hogy a városban lakók körében magasabb a felsőfokú és a gimnáziumi végzettséggel rendelkezők, míg a községben a szakiskolai és a szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők aránya (12-13. ábra).

A település típusa és az apa (KHI-négyzet 32,883; df = 15; p<0,05), illetve az anya (KHI-négyzet 30,752; df = 15; p<0,05) iskolai végzettsége szignifikánsan összefügg egymással.

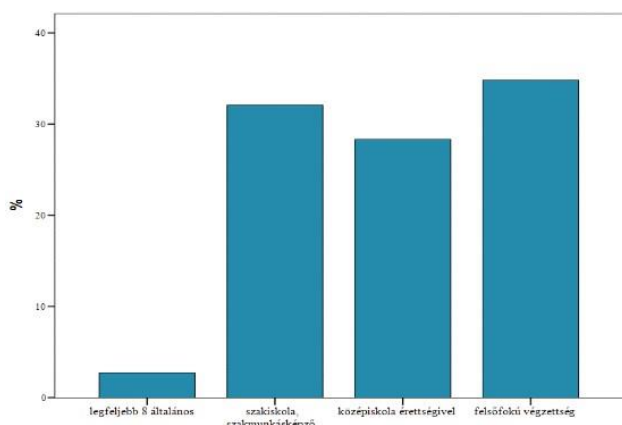


12. ábra - A szlovákiai magyar hallgatók szülei legmagasabb iskolai végzettségének megoszlása település típus szerint I. Édesapák

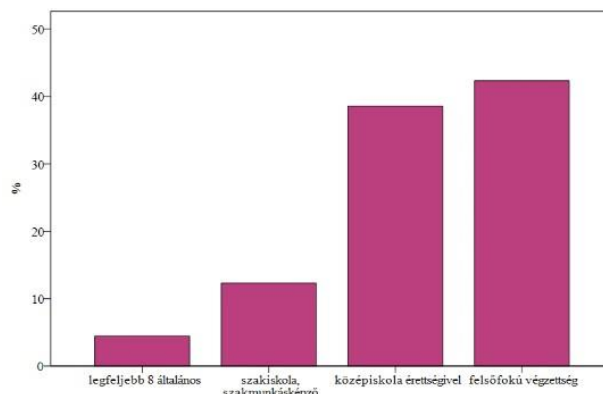


13. ábra - A szlovákiai magyar hallgatók szülei legmagasabb iskolai végzettségének megoszlása település típus szerint II. Édesanyák

A szülők iskolai végzettségének alakulását összevetettük egy magyarországi kutatás ez irányú eredményeivel is. A magyarországi kutatás célja a mérnökképzésben tanuló első évfolyamos hallgatók (N=293 fő) induktív gondolkodásának vizsgálata volt. A háttérkérdőívben ott is rákérdeztünk a szülők iskolai végzettségére (14-15. ábra).

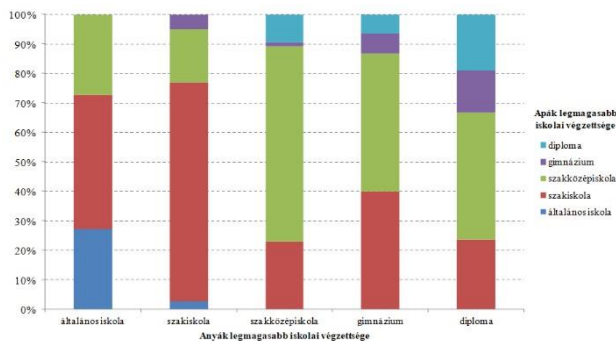


14a ábra - A magyarországi hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége I. Édesapák



14b. ábra - A magyarországi hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége II. Édesanyák

A 14-15. ábra alapján jól látható, hogy a magyarországi szülők esetében, egyrészt az apák magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint az anyák, másrészt pedig, összevetve a szlovákiai magyar hallgatókéval, jóval magasabb a diplomások aránya. Korlátozza azonban az általánosíthatóságot, hogy a két mérésben szereplő hallgatók szakja különbözik.



15. ábra - A szülők legmagasabb iskolai végzettségének együtt járása

A település típusa és a szülők iskolai végzettsége között itt, nincsen összefüggés.

ÖSSZEGZÉS

A kutatásunk során megfogalmazott három kérdésre az alábbi válaszok adhatók.

Mi és milyen mértékben befolyásolta a hallgatók döntését az egyetemünk, illetve a szak (konkrét tanulmányi program) választásánál?

A faktoranalízis alapján megállapíthatók a legfontosabb intézményválasztási tényezők:

- az intézmény adottságai, brand-je,
- a személyes környezet ösztönző hatása, a környezet véleménye,
- finansziális kérdések,
- kisebbségi környezet,
- bejutási esélyek.

Az egyetem, illetve a szak választásában a legfontosabb szempont az oktatás nyelve, az egyetem jó hírneve, illetve a praktikus ismeretek szerzése voltak. A legkevésbé volt szempont mások véleménye, illetve a középkiskola utáni egyből munkába állás lehetősége.

Mi hallgatóink szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége?

Az anyák szignifikánsan magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, főként a szakközépiskolai, a gimnáziumi és a felsőfokú végzettségek esetében.

A Selye János Egyetemen tanuló pedagógushallgatók, ha diplomát szereznek, akkor többségük elsőgenerációs értelmiségi lesz a családjukban. A hallgatók mintegy 13%-ának édesanya diplomás, az apák esetében ez a szám kb. 7,5%. A hallgatóknak csak 2,5%-ánál fordul az elő, hogy mindkét szülő diplomás.

A városban lakók iskolázottabbak, mint a községben lakók.

Létezik-e szignifikáns összefüggés a szülők iskolai végzettsége között?

A szülők iskolai végzettsége szignifikánsan együtt jár, főként a magasabb iskolai végzettség esetében.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. ábra - A szlovákiai felsőoktatási intézményekbe az egyes tudományterületekre felvételt nyertek százalékos megoszlása 2019-ben
2. ábra - A társadalomtudományok és szolgáltatások tanulmányi programokra felvételt nyertek 2019-ben
3. ábra - A szlovákiai hallgatók szüleinek iskolai végzettsége nemzetközi összehasonlításban 2015-ben
4. ábra - Az online mérési keretrendszer belépési felülete
5. ábra - Az online mérési keretrendszer a belépést követően
6. ábra - A keretrendszerben elérhető mérőeszközök
7. ábra - A háttérkérdőív részlete
8. ábra - Az SJE választásánál fontos volt a magyar nyelv
9. ábra - Az egyetemválasztást meghatározó 15 item faktoranalízise
10. ábra: A szlovákiai magyar hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége I. Édesapák
11. ábra - A szlovákiai magyar hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége II. Édesanyák
12. ábra - A szlovákiai magyar hallgatók szülei legmagasabb iskolai végzettségének megoszlása település típus szerint I. Édesapák
13. ábra - A szlovákiai magyar hallgatók szülei legmagasabb iskolai végzettségének megoszlása település típus szerint II. Édesanyák
- 14a. ábra - A magyarországi hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége I. Édesapák
- 14b. ábra - A magyarországi hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége II. Édesanyák
15. ábra - A szülők legmagasabb iskolai végzettségének együtt járása
1. táblázat - A 2019-ben érettségizők és szlovákiai egyetemre jelentkezők száma

IRODALOMJEGYZÉK

- Bárdi N., Fedinec Cs., Szarka L. (1999). Kisebbségi magyar közösségek a 20. században. Gondolat. MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest, p384-389.
- Berta, J., Török, B. (2015). A szocializáció változó koncepciói. In Nikitscher, P. (szerk.): Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, p9-20.
- Berzsenyi, E. (2022). A hivatás és a megváltásra való isteni meghívás filozófiája a nyugat eszmetörténetében, avagy a munka szentsége és a világ rendje. In: Benedek, A. (szerk.) Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények 3. 2022/1. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest, p15-23.
- Berzsenyi, E. (2020). A fogyatékos személyek nevelésének története. In: Bíró, Zs. H., Tóth, T. (szerk.). Témaválasztási dilemmák a neveléstudomány határterületein. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest, p10-23.
- EU Youth Report (2018). Éves jelentés a szlovákiai felsőoktatásról. <https://www.minedu.sk/vyrocnne-spravy-o-stave-vysokohe-skolstva/>
- Fazekas, A., Dobó, I. (2016). On és tükörkép: identitás, értékek. In: Nagy, Á., Székely, L. (szerk.): Negyedszázad magyar ifjúság. 2012. p308-339.
- Ferenc, V. (2009). Utak és útvesztők a többnyelvűség keresésében. In: Kötél, E., Szarka, L. 2009. Határhelyzetek II. Kultúra – Oktatás – Nyelv – Politika. Balassi Intézet, Budapest. p215-241.
- 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. Centrum vedecko-technických informácií Odbor metodiky a tvorby informácií školstva Oddelenie vysokého školstva, Bratislava. https://www.cvtisr.sk/buxus/docs/V5/eurostudent/eurostudent_v_web.pdf
- Halász, G. (2001). Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kozma, T. (2003). Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Oktatókutató Intézet, Budapest. Elérhető: <https://mek.oszk.hu/09700/09746/09746.pdf>
- Lampl, Zs. (2012). A szlovákiai magyarok szociológiája, I. kötet. Szlovákiai és magyar. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
- Lampl, Zs. (2014). A szlovákiai felsőoktatási szféra és a dél-szlovákiai magyar/szlovák fiatalok egyetempercepciói. Fórum. Társadalomtudományi Szemle, 16(4), p73-87.
- Lampl, Zs. (2019). A 2018-as szlovákiai magyar identitáskutatás elsődleges eredményei. Fórum. Társadalomtudományi Szemle, 21(1), p1-26.
- Dankó, I., Bognár, K., Ádám, A. (1993). Magyar Nagylexikon. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Markó, P. (2008). Újabb irányzatok a szociológiailméletben – a reflexív modernizáció. Vasi Szemle, 62(6), p774-781.
- Nagy, M., Szabóová, E., Horváth, K., Kanczné Nagy, K. Tóth-Bakos, A., Orsovics, Y. Strédl, T. (2018). A Lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvopedagógus 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, Nagyvárad, p. 903-929.
- Nikitscher, P. (2015). A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskola szocializációs folyamatában. In: Nikitscher, P. (szerk.): Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, p56-80.
- Papp, Z. A. (2012). Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 2012/1. p3-23.
- Papp, Z. A. (2015). Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye a PISA felmérésekben. *Educatio*, 2015/2. p51-64.
- Ranschburg, J. (1993). Szeretet, erkölcs, autonómia. Integra-Projekt, Budapest.
- Szarka, L. (1999). A közép-európai kisebbségek tipológiai besorolhatósága. *Kisebbségkutató*, 8(2), p168-175.

Taskó, T. A. (2009). A tanulást befolyásoló kognitív és affektív tényezők vizsgálata az általános iskola 6–7. osztályos tanulói körében az iskolai alulteljesítés szempontjából. Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
http://ppkteszt.elte.hu/file/PhD_rtekezs_TaskoT.pdf

Török, B. (2015). A szocializáció iskolai feltételei – a tanuló reflexivitása és az interakciós rendek. In Nikitscher, P. (szerk.): Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, p20-56.

Tantárgypedagógia

Az állampolgári ismeretek tantárgy kapcsolata a földrajz és a történelem tantárggyal a társadalmi és a gazdasági folyamatok tanulása során

The respective connection of civics to geography and history during the studying of social and economic processes

Seres Zoltán¹

¹ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Földtudományi Doktori Iskola

ABSZTRAKT

A földrajz és a történelem tantárgyak tanulása során megszerzett társadalmi és gazdasági jellegű tudáselemek az állampolgári ismeretek tantárgy keretében kiválóan szintetizálhatók. Bár a korábbi vonatkozó írások leginkább az állampolgári ismeretek és a történelem tantárgy közötti kapcsolatokat emelik ki, fontos hangsúlyozni, hogy a tantárgy számos témája (pl. demográfia, pénzügy, vállalkozások, környezet- és természetvédelem) szorosan kötődik a földrajzhoz is. Jelen tanulmány bemutatja a földrajz és a történelem tantárgynak az állampolgári ismeretek tantárggyal való kapcsolatát a köznevelési rendszerben, vázolja az állampolgári ismeretek tantárgy legfontosabb jellemzőit, valamint gyakorlati fókuszú ajánlásokat fogalmaz meg a tantárgy eredményes tanítása-tanulása érdekében. Emellett a szerző egy, a korábbi évek földrajz és történelem érettségi feladataiból készült gyűjtemény elkészítésével is segíti a tantárgyak tanítását.

KULCSSZAVAK

állampolgári ismeretek, földrajz, történelem, interdiszciplináris tanítás, szintézis

ABSTRACT

The social and economic knowledge acquired in geography and history learning can be perfectly synthesised in civics. Although previous relevant papers have mainly emphasised the connection between civics and history, it is important to underline that many of the themes of the subject (e.g. demography, finance, enterprises, environmental protection and conservation) are closely connected to geography. This study presents the connection of geography and history to civics within the education system of Hungary, outlines the main features of civics and provides practical recommendations for effective teaching and learning of the subject. In addition, the author has compiled a collection of exercises from previous years' geography and history final exams to help with the teaching of the subjects.

KEYWORDS

civics, geography, history, interdisciplinary teaching, synthesis

BEVEZETÉS

A hazai szakirodalom egyelőre kevésbé fókuszál a földrajz és a történelem tantárgyak közötti kapcsolódási pontok vizsgálatára annak ellenére, hogy sok olyan témakör szerepel mindkét tantárgyban, amelynek ismeretanyaga kapcsolódik a másik tantárgyéhoz. A földrajz és a történelem tanulása során megszerzett társadalmi és gazdasági jellegű tudáselemek az állampolgári ismeretek tantárgy keretében kiválóan szintetizálhatók. Jelen tanulmányban a kapcsolódási pontok – a terjedelmi korlátok miatti csupán rövid – bemutatásán túl vázolom az állampolgári ismeretek legfontosabb jellemzőit, valamint gyakorlati vonatkozású ajánlásokat fogalmazok meg a tantárgy eredményes tanítása-tanulása érdekében. Az ajánlások olyan lehetőségek (pl. tantermen kívüli helyszínek, foglalkozások, tanulmányi versenyek), amelyek jól illeszkednek az állampolgári ismeretek és a másik két tantárgy tematikájához. Az ajánlásgyűjtemény célja, hogy elindítsa a gondolkodást a mindennapi élet szempontjából igen hasznos tantárgy eredményes tanításának lehetőségeiről és segítse a tanárok tervezési

munkáját. Emellett egy, a korábbi évek földrajz és történelem érettségi feladataiból általam összeállított gyűjtemény is segítheti a tantárgyak tanítását.

Valamennyi földrajztanítással foglalkozó szakember egyetért abban, hogy a földrajz sajátos helyet foglal el a magyar köznevelési rendszerben: egyrészt integráló, másrészt szintetizáló jellegű tantárgy. Egyfelől integrálja a különböző természet- és társadalomtudományok, tudományterületek ismeretanyagát (Makádi, 2020): a természet- és a társadalomföldrajz, illetve a regionális tudományok mellett egyéb tudomány-részterületeket – földtan, meteorológia, talajtan, vízgazdálkodás stb. – is képvisel a köznevelési rendszerben, de megjelenít például gazdaságtudományi, szociológiai, demográfiai, politikai ismereteket is (Földrajz kerettanterv, 2020). Másfelől összekapcsolja a természettudományokat és a társadalomtudományokat. Ez teszi a földrajzot azzá, ami: egy „szintetizáló, a természeti és társadalmi-gazdasági jelenségeket és folyamatokat összefüggéseiben, kölcsönhatásaiban feldolgozó tantárggyá” (Földrajz kerettanterv, 2020. 1., bővebben Seres, 2021a). A fentiekből is látszik, hogy a földrajz tantárgy igen szorosan

kapcsolódik a legtöbb iskolai tantárgyhoz, a legszorosabb kapcsolata a történelemmel, a biológiával, a fizikával, a kémiával és az állampolgári ismeretekkel van. Az utóbbi néhány évben több olyan tanulmány is született hazánkban, amely a földrajz és más tantárgyak (pl. kémia, matematika, történelem) közötti kapcsolatokat elemezte valamely szempont alapján módszertani ajánlásokat is megfogalmazva. Ez örömmre adhat okot, hiszen segítheti az interdiszciplináris megközelítés elterjedését. Bár a tanulók a legtöbb esetben önálló tantárgyak keretein belül tanulják az eltérő diszciplinák ismeretanyagát, fontos láttatnunk, hogy ezek sokféleképpen kapcsolódhatnak egymáshoz, az egyik tanórán (pl. történelem) megszerzett ismeret egy másik tanórán (pl. földrajzórán, állampolgári ismeretek órán) is hasznos lehet.

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

A 12. évfolyamon tanított állampolgári ismeretek tantárgy sajátosságait a 2020-ban módosított Nemzeti alaptanterv, illetve a tantárgy kerettanterve alapján mutatom be. A dokumentumelemzés során nagy hangsúlyt helyeztem a tantárgy földrajz és történelem tantárgyakkal meglévő kapcsolatának vizsgálatára tartalmi és feldolgozási szempontból egyaránt. (Az utóbbi két tantárgy kapcsolatát korábban már bemutattam, Seres, 2021b.) Emellett áttekintettem a 2017–2023 közötti középszintű és emelt szintű földrajz és történelem érettségi feladatlapjait, és a kapcsolódó feladatokból egy pedagógusoknak készült segédanyagot állítottam össze az állampolgári ismeretek tantárgy eredményesebb tanításához.

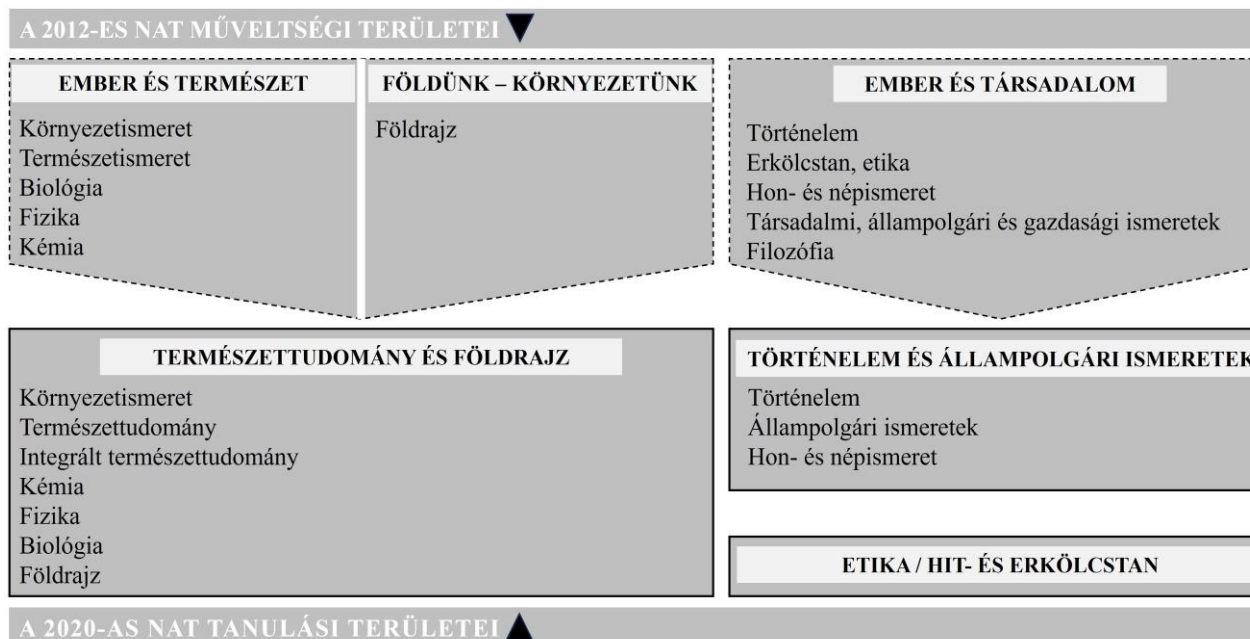
EREDMÉNYEK

A 2020-ban módosított Nemzeti alaptantervben megváltozott a fenti tantárgyakhoz kapcsolódó műveltségi területek struktúrája és elnevezése (ezek helyett a módosított dokumentum már a tanulási területek kifejezést használja): a korábban Ember és természet, valamint Földünk – környezetünk műveltségi területek helyére a Természettudomány és földrajz, az Ember és társadalom műveltségi terület helyére pedig a Történelem és állampolgári ismeretek tanulási terület lépett (1. ábra). Előbbibe a földrajz mellett a környezetismeret, a

természettudomány, az integrált természettudomány, a biológia, a kémia és a fizika, míg utóbbiba a történelem, az állampolgári ismeretek, valamint a hon- és népismeret tantárgyak tartoznak. Hon- és népismeret tantárgyat csupán az általános iskola 6. évfolyamán tanulnak a tanulók, állampolgári ismereteket viszont az egyes iskolaszintek utolsó tanéveiben (a 8. és a 12. évfolyamokon), mindkettőt heti 1-1 tanórán. Ezzel szemben történelem tantárgyat 5. évfolyamtól kezdve egészen 12. évfolyamig tanulnak hetente minimum 2, maximum 3 tanórán.

Az állampolgári ismeretek tantárgy a magyarországi történelemtanításban mindig is fontosnak tartott jelenismerethez, tudatos állampolgári létehez kapcsolódik (Jakab, 2022). A tantárgy ismeretanyagának egy része korábban éveken keresztül a történelem tantárgyba volt integrálva (Ádám, 2020). Ez 2020-tól megváltozott, ugyanis az alaptanterv-módosítás során az utóbbi években komplex társadalomtudományos megközelítésű történelem és állampolgári ismeretek tantárgyból kivált az állampolgári felkészítés (Jakab, 2022), az állampolgári ismeretek a 2020-as NAT alapján önálló tantárgyként került be a tantárgyi rendszerbe (először a 2023/24-es tanévben). E változtatás ugyan találkozott a történelemtanárok egyetértésével, ám eltért a korábbi műveltségi terület integratív szemléletmódjától (Kaposi, 2022). (Az állampolgári ismeretek tantárgy előzményeinek részletesebb áttekintéséhez lásd Jakab, 2020 és Jakab, 2022).

Az állampolgári ismeretek tantárgy – a történelem tantárgy témáira és tevékenységeire szervesen építve – fontos és hasznos ismereteket nyújt az állam működéséről és intézményeiről, illetve a család és az állam gazdasági szerepéről, valamint fontos szerepe van a tanulók aktív és felelős állampolgárrá nevelésében is. Emellett a tantárgy tanítása során nagy hangsúly helyeződik a hazafias nevelésre is (NAT, 2020). A Nemzeti alaptanterv hangsúlyozza, hogy a tantárgy műveltségtartalmában nem az elméleti jelleg dominál, ennél fontosabb a tanulók aktív bevonása, pl. önálló és csoportos vizsgálódások, illetve kooperatív tanulási technikák alkalmazása.



1. ábra - A 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségi/tanulási területek a három tantárgyhoz kapcsolódóan (saját szerk.)

Az előbbiekből kifolyólag, nem meglepő módon az állampolgári ismeretek és a történelem tantárgy között meglehetősen sok kapcsolódási pont, illetve átfedés van, ezért több esetben tantárgyi koncentrációra is lehetőség nyílik (Ádám, 2020) (a korábbi ismeretanyag egy része mind a történelem, mind az állampolgári ismeretek kerettantervben szerepel jelenleg is), és nincs ez másként az állampolgári ismeretek és a földrajz tantárgyak esetében sem. A tantárgy tanítása során segítségünkre lehet még a hon- és népismeret (pl. család, hagyományos gazdálkodás témák kapcsán), valamint valamennyi természettudományos tantárgy is (pl. környezet- és természetvédelem témák kapcsán).

Jakab (2022) szerint az állampolgári ismeretek tantárgy egyes témakörei (Bankrendszer, hitelfelvétel; Vállalkozás és vállalat) jól szinkronba hozhatók a történelem tantárgy utolsó témaival (pl. A piacgazdaságra való áttérés, gazdasági szerkezetváltás a rendszerváltás után), és szerencsés, hogy ezek az ismeretek már nem a kötelező érettségi vizsgával záruló történelemórákat terhelik. A fentiek mellett más témakörök is kikerültek a történelem érettségi vizsga követelményeiből. Például a háztartás pénzügyei (adók és járulékok, pénzkezelési technikák, banki ügyletek) című téma egészen a 2023-as évig szerepelhetett a középszintű történelemérettségén, azonban 2024-től ez – ilyen formában – már nincs a követelmények listáján. Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy ezekkel a témakörökkel a földrajz tantárgy is foglalkozik a 8. évfolyamon (Életünk és a gazdaság: a pénz és a munka világa) és a 10. évfolyamon (A pénz és a tőke mozgásai a világgazdaságban), tehát a korábbi évfolyamokon megalapozott gazdasági-pénzügyi tudatosság szemlélete továbbfejleszthető a 12. évfolyamon. Jelentős kapcsolódási pont még a földrajz tantárgy esetében a népességföldrajz témaköre, hiszen mindhárom tantárgy foglalkozik demográfiai folyamatokkal, összefüggésekkel (pl. gyermekvállalás, korfák).

Elgondolkodtató kérdés lehet azonban, hogy mi történik azokkal a tudáselemekkel, amelyeknek egy része kikerült egy kötelező érettségi tantárgy középszintű érettségi követelményeiből és átkerült egy heti 1 tanórás tantárgy tematikájába? A 2012-es tantervmódosítás során beiktatott társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek modul (Katona, 2012) – amelyet több kritika is ért a szaktanárok részéről – kikerülése a történelem tantárgyból természetesen nagy könnyítés lehet a szaktanárok szempontjából, akik sokszor teherként tekintettek az érettségi évében ezen ismeretek megtanítására az egyébként is túlsúlyolt történelemtanítás keretein belül. Sokan közülük felkészületlennek tartották magukat például a pénzügyi-gazdasági tudnivalók és a munka világára vonatkozó elvárások tanítására (Kaposi, 2022).

Azonban e rendkívül fontos témaköröknek a kikerülése a történelem tantervből azt is jelentheti, hogy az ezekkel való foglalkozás ismét „tét nélkülivé” válik a legtöbb tanuló esetében. Ugyanakkor az önálló tantárgyi keret egzisztenciális biztonságot jelenthet mind a tananyag, mind pedig az érintett tanárok számára (Jakab, 2012). Bár ebben az esetben nem egészen világos, hogy kik az érintett tanárok, vagyis mely szakos kollégák taníthatják a tantárgyat a jövőben, ugyanis 2022-től a történelemtanár-képzési szak nevében és követelményeiben is elhagyták az állampolgári nevelésre való utalást (Jakab, 2022). Lényeges, hogy a tantárgy tanításához nem feltétlenül szükséges történelem szaktanári végzettség (bár elsősorban a történelemtanárok feladata lehet), más szako(ka)t tanító tanárok is vállalkozhatnak a feladatra (Ádám, 2020). Fontos szempont az is, hogy az önálló tantárgy bevezetésével gyakorlatilag a 8. és a 12. évfolyamon 1-1 órával bővült a Történelem és állampolgári ismeretek tanulási területre fordítható időkeret (TSZE, 2020), ami arányaiban tulajdonképpen a tanulási terület súlyának növekedését jelenti akkor, amikor sok más tantárgy – például a természettudományos tantárgyak, és az ide (is) kapcsolódó földrajz – óraszámja is csökkent ugyanezen dokumentum alapján.

Az állampolgári ismeretek tantárgyból érettségi vizsga is tehető középszinten, ennek követelményei az Oktatási Hivatal honlapján elérhetők. Az írásbeli vizsgarész (projekt) egy téma (amit a központilag meghatározott három témakör valamelyikéből választhat a vizsgázó) önálló, évközi feldolgozását jelenti, a szóbeli vizsgarész pedig egyrészt tételkifejtésből, másrészt projektvédésből áll.

Az állampolgári ismeretek tanításához 2020-ban készült egy módszertani útmutató (Ádám, 2020), emellett Jakab (2022) is megfogalmaz néhány módszertani ajánlást a 12. évfolyamon történő tanításához. A szerző hangsúlyozza, hogy az érettségi évében a tanórákat munkáltató típusú, a tanulók aktív bevonására épülő (projekt)feladatokra kell felfűzni (Jakab, 2022). A tantárgy tanítása során szerzett gyakorlati tapasztalataim alapján magam is ezt gondolom, és ezzel az írással is szeretnék hozzátenni ahhoz – az egyelőre még csak kevés szereplővel zajló – diskurzushoz, amely a tantárgy eredményes tanítása-tanulása körül kezdődött. A továbbiakban néhány olyan ötletet, lehetőséget mutatok be, amellyel véleményem szerint színesebbé, érdekesebbé tehető az állampolgári ismeretek tantárgy tanítása a 12. évfolyamon. Mivel a tantárgy meglehetősen alacsony óraszámot kap, „különösen fontos a pedagógiai stratégiák meghatározása, a tanulási-tanítási folyamatok megtervezése és a foglalkozások átgondolt előkészítése” (Ádám, 2020, 4. o.).

Fő témakörök a 8. évfolyamon	Fő témakörök a 12. évfolyamon
A család, a családi szocializáció jellemzői, a hagyományos családmodell	1. A család, a családi szocializáció
A család gazdálkodása és pénzügyei	2. A család gazdálkodása és pénzügyei Szabadság és felelősség; jogok és kötelezettségek, a társadalmi felelősségvállalás
Településünk, lakóhelyünk megismerése	3. felelősségvállalás
Nemzet, nemzetiség; a haza iránti kötelezettségeink	4. Nemzet, nemzettudat; lokálpatriotizmus, hazafiság, honvédelem
A magyar állam alapvető intézményei, az állam szerepe a gazdaságban	5. A magyar állam intézményei, az állam gazdasági szerepvállalása
Mindennapi ügyintézés, felkészülés a felnőttkori szerepekre, feladatokra	6. A mindennapi ügyintézés területei és megszervezése
A fogyasztóvédelem alapjai	7. Fogyasztóvédelem
A nagy ellátórendszerek: oktatás, egészségügy és a szociális ellátás	8. Környezet- és természetvédelem
	9. Bankrendszer, hitelfelvétel
	10. Vállalkozás és vállalat

1. táblázat – Az állampolgári ismeretek tantárgy fő témakörrei a 2020-ban módosított Nemzeti alaptanterv alapján (saját szerk.)

Az 1. táblázatban szereplő valamennyi témához kapcsolódóan lehetőségünk nyílik iskolán kívüli helyszínek meglátogatására a tanóra keretein belül, ugyanakkor érdemes élni az óracserre lehetőségével is (már azokban az intézményekben, ahol ez szóba jöhet), hiszen 45 perc meglehetősen kevés egy komplexebb program megvalósítására. Itt megjegyzem, hogy a heti 1 tanórán történő tanítás különösen nehézé teszi bármely tantárgy helyzetét (a földrajz tantárgy is ezzel a problémával küzd a 8. és a 10. évfolyamokon, bővebben Seres, 2021a), éppen ezért úgy vélem, érdemes úgy alakítani, hogy csupán egy félévet tanulják a tanulók a tantárgyat, ám akkor heti 2 órában. Ezáltal lehetőség nyílik bizonyos témákban alaposabban elmélyülni, hiszen az esetleges óraelmaradások nem törik meg, nem akadályozzák a tantárgy tanítását (gondoljunk csak bele, az egyébként is rövidebb végzős tanévben mennyi tanóra marad el különböző okok, pl. a szünetek mellett osztálykirándulás, szalagavatótánc-próba, tablófotózás, próbaérettségi miatt!). Az órarendtervezés könnyítése érdekében érdemes egy másik, heti 1 tanórás tantárggyal (dráma és színház vagy mozgóképkultúra és médiaismeret – a kettő közül az egyik a 12. évfolyamon kötelezően választandó, Nemzeti alaptanterv 2020) kooperálni és úgy elkészíteni az órarendet, hogy az első félévben az egyik, míg a második félévben a másik tantárgyat tanulják a tanulók (persze, ebben az esetben az egyik tantárgyat negatívabban érintheti a dolog, mivel a második félév rövidebb).

A 2022 márciusában megnyílt budapesti Pénzmúzeum kiváló terepe lehet a pénzügyekkel kapcsolatos ismeretek elsajátításának, a modern és interaktív állandó kiállítás megtekintése mellett valamennyi korosztály számára lehetőség van múzeumpedagógiai foglalkozásokon való részvételre is. Az intézmény könnyen megközelíthető, lévén, hogy a Széll Kálmán tér szomszédságában helyezkedik el. A múzeum látogatása ingyenes, de előzetes online időpontfoglaláshoz kötött. Amennyiben nincs lehetőségünk ellátogatni a múzeumba, úgy a „Böröndmúzeum” keretein belül szakemberek látogatnak el az iskolákba, akik egy-egy tanórán mutatják be a tanulók számára a monetáris politika világát, vagy a bankrendszer és a hitelezés alapjait. Sőt, a Pénzmúzeum honlapján virtuális sétát is tehetünk az intézményben, amelyhez érdekes foglalkozásokat is tervezhetünk. Pénzügyi témában meghívhatunk más intézményekből is előadókat, néhány egyetem szakkollégiumának (például a Corvinus Egyetem Heller Farkas Szakkollégiuma) tagsága elutazik

középiskolákba és gazdasági, illetve pénzügyi témákban tart előadásokat (pl. pénztörténet, pénzügyi tudatosság, a vállalkozások alapjai témákban).

A magyar állam intézményeivel kapcsolatos témakörökben való elmélyüléshez jó lehetőség lehet az Országgyűlési Múzeum által szervezett, havonta egy alkalommal megrendezésre kerülő Demokráciajáték. Az egész napos interaktív rendezvény során középiskolás diákok parlamenti képviselők szerepébe bújva tapasztalhatják meg az országgyűlési munkát az Országház felsőházi üléstermében. Mivel a program előzetes, csoportos felkészülést kíván, így a tanulók (egyszerre egy iskolából maximum 20 fő) ennek során bővíthetik kommunikációs és érveléstechnikai ismereteiket, fejleszthetik személyes és társas kapcsolati kompetenciáikat. A program ingyenes, de előzetes regisztrációhoz kötött. Az Európai Parlament Kapcsolattartó Irodájának (EPLO) ingyenes ismeretterjesztő EU-óra programja a középiskolásokat célozza, akik az elméleti ismereteken felül interaktív foglalkozáson szerezhetnek gyakorlatias tudást az Európai Unióról és az általa kínált lehetőségekről. A tervezetten 90 perces foglalkozásokat minimum 20, maximum 40 fő látogathatja, a program helyszíne a Millenáris Parknál található Európa Pont, de igény esetén helyszíni kitelepülésre is van lehetőség. Az ingyenes programon való részvételhez előzetes regisztráció szükséges.

A mindennapi ügyintézéssel kapcsolatos témákhoz a Nemzeti Adó- és Vámhivatal Kelet-budapesti Adó- és Vámigazgatósága által szervezett programját javaslom, amely középiskolás tanulók számára nyújt rálátást az adóügyi ismeretek bizonyos aspektusára. Az interaktív előadás keretein belül szó esik a NAV szerepéről és szolgáltatásainak köréről, a tanulók igényelhetnek adókarttyát, vagy éppen ügyfélkaput is nyithatnak. A program helyszíne a NAV Kelet-budapesti Adó- és Vámigazgatóságának Központi Irodája. A program ingyenes, de előzetes regisztrációhoz kötött.

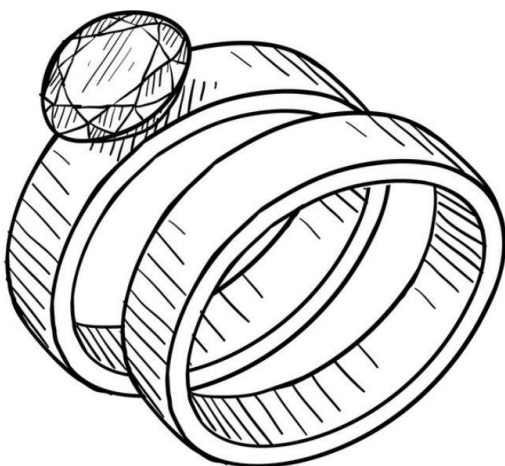
Az állampolgári ismeretek tantárgyhoz kapcsolódóan remek versenyeken, pályázatokon is elindulhatnak a tanulók. A 2008-ban létrejött Pénziránytű Alapítvány célja a pénzügyi tudatosság növelése a lakosság körében. Számos verseny szervezése kötődik hozzájuk, emellett részt vesznek tankönyvfejlesztésben, tartanak tanártovábbképzéseket, valamint a 2015-ben indult magyarországi PÉNZ7-nek is társszervezői (ez utóbbi

kapcsán számos tanári segédanyag – pl. óra- és foglalkozástervek – érhető el az alapítvány honlapján). Az általuk szervezett versenyek közül kettőt emelnék ki, ami jól beépíthető az állampolgári ismeretek tantárgy tematikájába is. Az egyik a MoneySim ViaDal pénzügyi szimulációs verseny, amely a középiskolás tanulókat célozza. A verseny három online fordulóból áll, célja, hogy a tanulók kipróbálják magukat köznapi pénzügyi döntési helyzetekben. A tanulók amellett, hogy hasznos gyakorlati ismereteket sajátítanak el a verseny során, értékes nyereményekkel is gazdagodhatnak. A ViaDal-ra gyakorolni is tudnak, hiszen a MoneySim felületén játékosan, különböző élethelyzeteket próbálhatnak ki, amely során játszva tanulhatnak és fejlődhetnek. A játék tanórákba is beépíthető, tanárként (regisztrációt követően) lehetőség van különböző „kurzusokat” létrehozni, amelyeket teljesíthetnek a tanulók és egymással is összehasonlíthatják eredményeiket. A másik általuk (is) szervezett többfordulós online verseny a BANKCODE, amelyre háromfős középiskolai csapatok nevezhetnek. A pénzügyi kérdések és feladatok mellett kreatív problémamegoldásban is próbára tehetik magukat a tanulók, a felkészüléshez valamennyi segédanyag elérhető a játék honlapján. A Pénziránytű Alkotópályázat célja a kreativitás, a pénzügyi és a digitális kompetenciák fejlesztése, a tanulók kézzel vagy digitálisan készített – valamely pénzügyi témához kapcsolódó – plakátokkal nevezhetnek. Itt megjegyzendő, hogy a tanárok számára jó lehetőség lehet a Pénziránytű Tanári Díj megpályázása, a díj célja a pénzügyi nevelés támogatása, illetve a módszertani kultúra fejlesztése. A felhívásra a pénzügyi nevelésben kiemelkedő módszertani munkát végző általános és középiskolai pedagógusok jelentkezését várják általában minden tanévben más témában, projektterv és foglalkozásterv kategóriákban. (2022-ben a pályázat keretein belül készítettem egy pénzügyi tervezéssel, megtakarításokkal kapcsolatos készségfejlesztő kártyajátékot – BEZSEBEL –, amely jól használható a földrajz mellett az állampolgári ismeretek tantárgy keretein belül is.) A pályázatokat érdemes figyelni más intézmények esetében is, a Nemzeti Adó- és Vámhivatal például 2023-ban kreatív Adótudatossági pályázatot hirdetett fiatalok számára, a Pénzmúzeum pedig „Pénz beszél” TikTok pályázatot.

A Kék Bolygó Alapítvány pályázata, kiadványai a környezet- és természetvédelem témakör megismeréséhez nyújthatnak segítséget. A Zöld Könyv tankönyvcsalád a

fenntarthatóság komplex témakörét dolgozza fel, amely jól használható az állampolgári ismeretek tantárgy tanítása során is. A PET-mentes iskolaprogramhoz kapcsolódóan, a „Töltsd újra” pályázat keretein belül például több tanévben is vízautomatát, illetve kulcsokat nyerhettek magyarországi iskolák. Érdemes a fenti lehetőségeket végiggondolni a tantárgy tanmenetének tervezésekor, hiszen az egyes versenyekre való készülés, vagy az alkotások elkészítése – különösen a csoportos versenyek, alkotások esetében – akár tanórai környezetben is történhet.

Úgy vélem, érdemes élni a fenti lehetőségekkel, hiszen az adott iskolaszakasz utolsó tanévében ezek nem jelentenek nagy terhelést a tanulók számára, és valamennyien találhatnak maguknak olyan tantermen kívüli foglalkozást, versenyt vagy éppen pályázatot, amely érdekelteti őket és amelyből profitálhatnak. Semmiképpen sem javaslom az állampolgári ismeretek tantárgy kizárólagosan frontális módszerekkel történő tanítását és a számonkérés-központúságot. Eredményes lehet, ha felkínáljuk a tanulóknak a választás lehetőségét, például félévente válasszanak ki a szaktanár által javasolt három-négy lehetőség közül kettőt, amelyekkel kapcsolatban készített tanulói produktumot értékelhetünk. A lehetőségek között szerepelhet egy-egy versenyen való részvétel, vagy egy-egy pályázat elkészítése, valamilyen rajzos feladat (pl. korfarajzolás), de akár egy-egy valamely a tanulókhöz közel álló témából összeállított házi dolgozat is. Személyes portfóliót is készíthetnek a tanulók pl. a Google Sites felületén. Ennek lényege, hogy a tanulók blogbejegyzések formájában bemutatgatják a felületen a tanév során megismert témák és a mindennapi életük közötti kapcsolatokat, összefüggéseket, valamint írhatnak bejegyzést arról is, ha éppen egy másik feladaton dolgoznak (pl. készülnek egy versenyre vagy alkotást terveznek). Reálisan félévente 8-10 bejegyzést várhatunk el a tanulóktól, fontos, hogy ezek egy-egy tanóra témájához kapcsolódjanak, így a tanulóknak folyamatosan szerkeszteniük kell a portfóliójukat (tehát azt nincs módjuk a beadási határidő előtti éjszaka összerakni 10 perc alatt). A bejegyzéseknek legyen címe, dátuma, és egy-egy fotót is illesszenek be illusztrációként (2. ábra). Ezekon keresztül nyomon követhető, hogy mely témák keltették fel a leginkább a tanulók figyelmét, illetve mi a véleményük, saját élményük azokkal kapcsolatban. A félév vagy tanév végén pedig látható, hogy mennyire színes is ez a tantárgy, hiszen – ha sokszor csak érintőlegesen is – nagyon sok



2. ábra - Részlet egy végzős tanuló által készített személyes portfólióból

SZEPTEMBER 27.

Ma a arról beszélgettünk az órán, hogy hogyan változnak a nevek házasság után, erre számos opciót meg is néztünk. Az jutott ezzel kapcsolatban az eszembe, hogy a családom női tagjain jól lehet vezetni a generációs különbségeket, a szokásokat bizonyos korokban. Nagymamám például teljesen felvette a férje nevét, anyukám már csak apukám vezetéknevét, a nővérem pedig teljesen meghagyta a saját nevét. Természetesen vannak kivételek, van aki még most is úgy dönt, hogy szeretné viselni a párja nevét, teljesen ember és kapcsolat függő.

témával foglalkozik. A fentebb bemutatott lehetőségek is (külső helyszínek, versenyek stb.) illusztrálják, hogy az állampolgári ismeretek, a földrajz és a történelem tantárgyak szorosan kapcsolódnak egymáshoz, hiszen azok valamennyi tantárgy tematikájához jól illeszkednek.

A 2017–2023 közötti földrajz és történelem érettségi feladatsorait felhasználva készítettem egy segédletet olyan korábbi érettségi feladatokból, amelyek illeszkednek az állampolgári ismeretek tantárgy tematikájához. A gyűjtemény célja, hogy a kerettantervben felsorolt kilenc fő témakör mindegyikéhez tartalmazzon olyan feladatokat, amelyek segíthetik az adott téma megértését. A gyűjtemény középszintű és emelt szintű feladatokat is tartalmaz. A segédanyag használatát a tanórák mellett az érettségire történő felkészítéshez-felkészüléshez is javaslom mind a három tantárgy esetében, az abban található feladatok ráirányíthatják a tanulók figyelmét a tantárgyak között fennálló szoros kapcsolatokra, összefüggésekre. Ismerve a földrajz és a történelem tantárgyak témaköreit, egyáltalán nem meglepő, hogy egyes feladatok esetében olykor csak nehezen dönthető el, azok korábban a történelem vagy a földrajz érettségiben szerepeltek, éppen ezért mindig feltüntettem, hogy az adott feladat mely év mely vizsgaidőszakában, mely tantárgyból és mely vizsgaszinten szerepelt. A gyűjtemény felépítését – terjedelmi okok miatt – nem itt, hanem magában az elkészült segédanyagban ismertetem, melyhez egyéni megkeresés alapján tudok hozzáférést biztosítani.

DISZKUZZSIÓ

Az állampolgári ismeretek igen hasznos tantárgy a felnőtt lét szerepeire, feladataira való felkészülés szempontjából, amely – akárcsak a földrajz a korábbi évfolyamokon – egyfajta integráló szerepet tölt be az egyes iskolaszintek utolsó évfolyamain. Bár a korábbi vonatkozó írások leginkább az állampolgári ismeretek és a történelem tantárgy közötti kapcsolatokat emelik ki, fontos hangsúlyozni, hogy a tantárgy számos témája (pl. demográfia, pénzügy, vállalkozások, környezet- és természetvédelem) rendkívül szorosan kötődik a földrajzhoz is.

A nemzetközi trendekből egyértelműen látható az állampolgári nevelés szerepének előtérbe kerülése (Kaposi, 2022). A földrajz tanításának egyik célja az aktív, kreatív, vállalkozóképes, a körülményekhez rugalmasan alkalmazkodó, felelős és tudatos állampolgári szerepvállalás kialakítása (Földrajz kerettanterv, 2020). A tantervi szabályozók alapján természetesen ugyanez elmondható az állampolgári ismeretek tantárgyról is, és bár explicit módon a gimnáziumi történelem kerettanterv (2020) csak igen kevés utalást tesz a felelős és aktív állampolgárrá nevelésre, mindez a tantárgy lényegéből kifolyólag szerves része a történelemtanításnak is: elég csak a Nemzeti alaptanterv fő céljait elolvasni a történelemtanítás vonatkozásában. Úgy gondolom, hogy sokkal eredményesebb lehet egy-egy tantárgy tanítása-tanulása, ha az azokat tanító pedagógusok ismerik a kapcsolódó tantárgyak alapvető jellemzőit és struktúráját, hiszen ezáltal tudnak építeni az egyes tantárgyak során előkerült ismeretekre, és komplexebben mutathatják be a tanulóknak az őket körülvevő világot.

ÖSSZEGZÉS

A fenti, rövid áttekintésben inkább gyakorlati, mintsem elméleti oldalról közelítettem meg az állampolgári

ismeretek tantárgy tanítását, és a saját gyakorlati tapasztalataimból merítve mutattam be a kapcsolódási pontokat a szövegben ismertetett három tantárgy között. A tanulmány a doktori kutatásomnak egy kisebb részéhez is kapcsolódik, amelyben majd alaposabban kerül bemutatása a földrajz és a többi tantárgy köznevelési rendszeren belüli kapcsolata.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. ábra – A 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségi/tanulási területek a három tantárgyhoz kapcsolódóan (saját szerk.)

2. ábra – Részlet egy végzős tanuló által készített személyes portfólióból

1. táblázat – Az állampolgári ismeretek tantárgy fő témaköre a 2020-ban módosított Nemzeti alaptanterv alapján (saját szerk.)

IRODALOMJEGYZÉK

- Ádám, P. (Szerk.) (2020). Útmutató az állampolgári ismeretek tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján. *Oktatás 2030* – Eszterházy Károly Egyetem
- Jakab, Gy. (2012). Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek az új Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben. *Történelemtanítás*, 3(2-4). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/jakab-gyorgy-tarsadalmi-allampolgari-es-gazdasagi-ismeretek-az-uj-nemzeti-alaptantervben-es-a-kerettantervekben-03-02-13/>
- Jakab, Gy. (2020). A közvetlen állampolgári nevelés hazai hagyományairól. *Történelemtanítás*, 11(1-2). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/jakab-gyorgy-a-koztvetlen-allampolgari-nevelés-hazai-hagyományairól-11-01-07/>
- Jakab, P. (2022). Szak módszertani megfontolások a középiskolai Állampolgári ismeretek tanításához. In: Juhász M., Karainé Gombocz, O., & Mongyi, N. (Szerk.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV.* (pp. 390–397). Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- Kaposi, J. (2022). Szélgjegyzetek a hazai történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásairól. *Máltai Tanulmányok*, 4(1). 53–68.
- Katona, A. (2012). A megőrzés változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. *Történelemtanítás*, 3(2-4). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/katona-andras-a-megorizve-valtoztatás-jegyében-az-uj-tortenelem-kerettantervekről-03-02-09/>
- Makádi, M. (2020). A földrajz tanítás módszertani alapjai. Mielőtt tanítani kezdene... Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK FFI. https://geogo.elte.hu/images/A_Foldrajztanitas_modszertani_alapjai.pdf
- Seres, Z. (2021a). Majd akkor megyünk át a hídon... – A 2020-ban megjelent tantervi szabályozók hatása a földrajz tantárgyra és a természettudományokra. *Iskolakultúra*, 31(5), 108–124.
- Seres, Z. (2021b). A földrajz és a történelem tantárgyak kapcsolata a köznevelési rendszer 7–10. évfolyamain. *GeoMetodika*, 5(3), 35–56. <https://doi.org/10.26888/GEOMET.2021.5.3.3>
- Állampolgári ismeretek, földrajz, történelem kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára (2020). Emberi Erőforrások Minisztériuma. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat
- Történelemoktatók Szakmai Egyesülete (2020.02.02.). Tíz gondolat a megújított NAT Történelem és állampolgári ismeretek műveltségi területéről. <https://tortenelemoktato.hu/hirek/tiz-gondolat-a-megujított-nat-tortenelem-es-allampolgari-ismeretek-muveltségi-teruleterol.html>

NAT 2020. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020.17. Igazságügyi Minisztérium, Budapest.

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>

Érdemes játékosan tanulni a történelmet?

Is it worth learning history with playful methods?

Jeszenszki Kornélia¹

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Történelem Tanszék, Történelemdidaktika Doktori Iskola¹

ABSZTRAKT

Egyre többet hallani a történelemórán megjelenő játékos módszerekről, annak lehetőségeiről, előnyeiről és esetleges hátrányairól. A cikk azzal az elméleti kérdéssel foglalkozik, hogy milyen kapcsolatban áll a történelemtanulás, illetve –tanítás a játékos módszerekkel. Milyen érveket lehet felmutatni amellett, hogy a módszer eredményes, didaktikailag felhasználható, miért érdemes a játékos tanulási formákat történelemórán is megjeleníteni. A játékos tanulási formák rengeteg lehetőséget rejtnek magukban, s maga a játék az oktatásban már az 1980-as években is megjelent. A cikk az elmélet felújítását tűzi ki célul a történelemtanítás oldaláról megközelítve. A játékos tanulási formák történelemórán való alkalmazásának számtalan típusa lehetséges, széles palettán mozogva a drámától kezdve a társasjátékokig. A téma mégis igényli a játék-játékosítás-dráma fogalmak magyarázatát, így a cikk erre is kísérletet tesz. A dráma és játék alkalmazása mellett számos érv szól, legfőképpen az, hogy a diákokat aktivitásra bírja, ezáltal tanulóorientálttá válik a (történelem)tanítás, így a diákok számos képességét is fejleszteni tudjuk. A dráma és játék során könnyebb lehet a tanulók nevelése is. A játék, játékosítás nem csupán a levezetés eszköze lehet, hanem a játékosított feladatokkal a tanuló tanulását is segítsük, mivel az élmény, a fókuszálás és a tevékenység által az ismereteket elsajátítja. A közelmúltban számos írás alátámasztja a felvetést a történelem tanításával kapcsolatban. A módszer számos feladatra rávetíthető, ez alól a primér történelmi forrásokkal való munka sem kivétel. A primér történelmi forrásokhoz is lehet játékos feladatokat társítani, vagy drámajáték keretein belül megeleveníteni. Fontos azonban, hogy a diákokkal nem játszani szándékozunk a történelemórán, hanem játékosan tanuljuk a történelmet.

KULCSSZAVAK

történelemtanítás, játékosítás, dráma, oktatási játék, primér források, élményközpontúság

ABSTRACT

Nowadays, we can hear a lot about the emerging playful methods, their possibilities, advantages and disadvantages, which can be used in history lessons. The article deals with the theoretical question of how learning and teaching is related to playful methods, what arguments can be presented and why the method is effective, how can be used didactically and why it is worth it. There are many possibilities in playful forms of learning, and the method itself appeared in the 1980s already. The article aims to renew the theory, approached from the side of history teaching. Multitudinous types of playful learning forms are possible in schools, ranging from drama to board games. The topic requires an explanation of the concepts of game - gamification - drama, so the article also aims to do so. There are several arguments in favor of using different teaching methods, but the most important is that the students become active, thereby making the teaching more student - centered, and we can develop the students' abilities. It can also be easier to properly raise them. With the gamified tasks it is also possible to help students learn, as they can acquire knowledge through activity. The method can be applied with many tasks, primary historical sources is no exception. These resources can also be used for playful activities or drama. It is important to know that we do not play games with the students, but to learn in playful ways.

KEYWORDS

history teaching, gamification, drama, gaming, primary sources, experience - oriented

BEVEZETÉS

A történelem tanítása 2020-as évekre olyan utat kezdett el kitaposni magának, amely radikálisan megváltoztatja az eddigi elképzeléseket a tantárgy tanításáról. Az elmúlt években kezdetét vette egy olyan hullám, miszerint abban a témában születtek kutatások, hogy hogyan lehet jobbá és korszerűbbé tenni a történelem tanítását. Egyre inkább egyértelmű az a nézet, hogy a 21. században a tanulókat nem frontális oktatásban, és nem a tanári előadás módszerével oktatjuk a tanítási folyamatban, hanem olyan lehetőségek keresése felé indult a tudomány, ami inkább az

aktív tanulói részvételt kívánja (Vajda, 2018, 43). Ez a változás azonban nem csak a kutatók, pedagógusok, hanem a tanulók szemszögéből is égető problémává nő, mivel egyértelműen a mai fiatalok minden mással együtt változnak és előtérbe kerülnek olyan jelenségek, mint például az érdektelenség. Többek között emiatt sem kérdés, hogy az oktatás segítségért kiállt, és megjelennek a „hogyan tanítsak” kérdések.

A 2020-as években hamar központi figyelembe kerülnek az olyan témák, amelyek szokatlanok tűnnek. Hiába nem számít már új keletűnek a drámapedagógia,

vagy a történelmi játékok megjelenése az oktatási folyamatokban – hiszen az említett módszerek még a 20. század végén, a 80-as és 90-es években megérték, hogy tanulmányok szélessenek róla – mégis úgy tűnik, hogy a témával ma újra foglalkozni kell s ismételten újragondolva és felújítva a köztudatba kell hozni. Ennek indoka véleményünk szerint pedig az, hogy mindaz, amit ma a történelemtanítás közben és annak eredményeként elvárunk, az a játékos módszerek alkalmazásán keresztül megvalósul. Ezek a következők: képességorientált, tanulóorientált, önálló, produktív, emocionális, folyamatjellegű (Vajda, 2018, 43-44), illetve a felsorolást az élményközponúsággal bővíthető ki.

Jelen tanulmányban rá szeretnénk világítani a játékos tanulási és -tanítási módszer lehetőségére, jelentőségére, annak előnyeire és hátrányaira egyaránt. Az, hogy az oktatásban a játékok vagy a játékosítás helyzete milyen helyzetben áll, – például a drámapedagógia alkalmazási előfordulása ugyan a gyakorló pedagógusok körében megoszlik (Körömi, 2016, 173-174) – kérdéses, különösképp akkor, ha rávetítjük egy konkrét feladattípusra, például arra, hogy a primér történelmi forrásokkal való munkát igyekszünk megvalósítani játékos tanulási formával. Annyi bizonyos, hogy az utóbbi években egyre nagyobb számban elérhetőek a kifejezetten oktatási célra készült „játékok” (Fromann-Damsa, 2016). Az említett kérdéskörökön kívül véleményünk szerint a tanulmány megkívánja a játék – játékosítás – dráma fogalmak tisztázását is.

SAKIRODALMI ELEMZÉS

A JÁTÉKKAL KAPCSOLATOS FOGALMAK AZ OKTATÁSBAN

Mielőtt a történelem játékos oktatásával foglalkozunk, első lépésként meg kell határozunk azokat a tanulmányban használt fogalmakat és pedagógiai kifejezéseket, amelyek a játékos oktatás típusai között szerepelhetnek. Kétségtelen, hogy a játék, játékosítás, játékos tanulási formák, és – kissé szokatlanul tűnhet a felsorolás között, de ideértve – a dráma(pedagógia) kifejezéseknek találunk közös ismertetőit, azonban nagyban eltérnek ezek definíciói.

Kétségtelen az is, hogy a játék az ember életét végigkíséri, minden egyén a születésétől kezdve játszik, és a neveléstudomány hosszú éveinek kutatásai által nem vitatott tény, hogy a játékkal a tanulás folyamata is elindul (Mihály, 2004). Azonban a játék nem csupán csak a gyerek életében van jelen, hanem a játék különböző formákban a felnőttek életében is felbukkan. Bálint Ágnes arra hívja fel a figyelmet, Jean Piaget-et idézve, hogy az élet társasjáték (Bálint, 2022, 117). A játék fogalmának meghatározása nem könnyű feladat, amelyre Bónus Lilla és Nagy Lászlóné is egyértelműen felhívja a figyelmet, miszerint a játék és a hozzá kapcsolódó fogalmak meghatározása attól függ, hogy a játékokra miként gondolunk (Bónus-Nagy, 2020, 4). A játék, mint olyan lehet tárgyi formájú, de lehet egy elméleti síkon mozgó, cselekvést elváró elfoglaltság, a játék lehet egy szabadidős tevékenység, és lehet oktatási célra is felhasználni.

A játék fogalmával Johan Huizinga már 1938-ban foglalkozott a *Homo Ludens* című művében, s a kötet 1980-as kiadásában a játékról a következőképpen határozott: „nevezhetjük szabad tevékenységnek, amely tudatosan „nem komoly” tevékenység, ugyanakkor teljes mértékben magába szippantja a játékost. Meghatározott szabályok szerint és rendezett körülmények között zajlik meghatározott időben és térben.” (Huizinga, 1980, 13).

Huizinga gondolatait Machová és társai 2019-ben íródott munkája is idézi. (Machová és társai, 2019, 226).

Azonban a játékot nem csak önmagunk szórakoztatására, hanem az oktatásban is alkalmazni lehet. Márpedig az oktatásra való felhasználása régre nyúlik vissza, ezt igazolja az a ténymegállapítás, miszerint három generációt lehet annak elkülöníteni. Azt is fontos megemlíteni, hogy már az ókorban is nagy jelentősége volt a játéknak a tanítás-tanulás folyamatában (Maár, 2009). Bónus-Nagy első körben egy úgynevezett edutainment fogalmat említ meg, melynek jelentése szórakoztatva tanítás, ami még szintén egy olyan tág fogalom, amit nehéz körülhatárolni. Lényege az oktatás és a szórakoztatás kombinációjában rejlik, s fontos a vizualitás, játékszerű formátumok. Második generációba olyan játékokat lehet sorolni, amelyek szimulációs játékoknak felelnek meg, ahol a célt a problémával való foglalkozás jelentette, tehát a problémafeltárás és problémamegoldás képességének fejlesztését kívánja megvalósítani. A harmadik generáció már olyan korszakban jelentkezett, amikor a számítógép használata elérhető és adott volt, így a velezárója a számítógépes játékok lettek (Bónus-Nagy, 2020, 5-6).

A technológia fejlődésével együtt megjelentek újabb fogalmak az oktatási játékok keretein belül. A játék, illetve az oktatási játék fogalmának meghatározása továbbra is problémás. Az angol Digital Game-Based Learning, magyarul digitális játék alapú oktatás a 2000-es évek ezredfordulóján jelent meg, s a meghatározását nemzetközi egyetértések alapján Pásztor Attila 2014-ben a következőként foglalta össze: „ezek az alkalmazások interaktívak, egy adott szabályrendszeren alapulnak, valamilyen cél elérésére irányulnak, ami alapvetően kihívást jelent a játékos számára, továbbá folyamatos visszacsatolást biztosítanak a játékban történő előrehaladásról.” (Pásztor, 2014, 282). Tehát olyan alkalmazásokat vezettek be az oktatásba, amihez kulcsfontosságú valamilyen digitális eszköz. Azonban itt is előbukkan az a számunkra fontos ténymegállapítás, hogy a digitális játék alapú oktatás is célként a képességfejlesztést határozza meg. De emellett felbukkant a definícióban interaktivitás, tehát a tanulók aktivitása valósul meg. Ezek többek között mind fontosak a történelem tanításának 21. századi felfogásában.

Habár eddig látható, hogy a játék részben a szórakoztatást szolgálja az oktatás keretein belül is, de az oktatási játékok keretein belül megjelent egy újabb gondolatmenet, amely a komoly játék megnevezést kapta. A gondolat szintén kapcsolódik a digitalizációhoz, viszont nem a szórakoztatást tűzi ki célul. A kifejezés Christian Abt nevéhez köthető, aki 1987-ben ezzel az új szófordulattal címzett könyvet is kiadott. Eredetileg a nem digitális játékokat is belesorolta a komoly játékok közé, azonban a 2000-es évek elején születtek olyan vélemények, hogy a komoly játékok a digitális játékalapú oktatás egyik válfaja. Mindazonáltal a komoly játékokat továbbmutatónak tartják a szórakozásnál, és elsődlegesen oktatási célokat tölt be (Bónus-Nagy, 2020, 6-7).

Összességében tehát a játék fogalmát úgy lehet összefoglalni, hogy a játék egy olyan szabad tevékenység, amelynek elsődleges célja a szórakozás, illetve szórakoztatás, ami meghatározott szabályok szerint valósul meg. Ennek megannyi formája létezik. Azonban ha a játék az oktatásban jelenik meg, abban az esetben az oktatási játék az oktatási célok elérése érdekében valósul meg,

amely szintén széles skálán mozog, ide tartozhat első körben a képességfejlesztés, az ismeretanyag megszerzése. Az oktatási játék nem feltétlenül ragaszkodik a szórakoztatáshoz.

Köztudatban van egy olyan fogalom a játék és az oktatás kapcsolatával összefüggésben, amely kapcsolódik a játékhoz, mégis kezd teljesen különböző síkon mozogni attól. Ez a gamification, magyarul a gamifikáció vagy játékosítás. Fromann Richárd és Damsa Andrei azt mondja, hogy a gamifikáció „a játékok és játékelemek alkalmazását jelenti az élet játékon kívüli területein” (Fromann-Damsa, 2016, 76). Deretding (idézi Bónus-Nagy, 2020, 7) úgy határozza meg a gamifikációt, hogy a játéktervezés elemeit a játékon kívüli kontextusba alkalmazzák. Kálmán Dóra és Fejes József Balázs hasonlóan az előzőleg említetthez szintén úgy fogalmazza meg a játékosítást, hogy a játékos elemeket használjuk fel nem játékos környezetben. A páros még kiegészíti a meghatározást G. Richter és munkatársainak gondolatával, miszerint a különböző online játékok és IKT-eszközök elemeit is beleveszik a definícióba (Kálmán-Fejes, 2023, 72-73). A gamifikációt tehát úgy foglaljuk össze, hogy a játékok és elemeinek beépítése olyan nem játékos környezetben, ahol az oktatási folyamat játékszerűvé alakul át. Úgy gondoljuk, hogy a gamifikáció esetében lehet a tárgyyszerű játékok beemelésére is a hangsúlyt helyezni, de az elméleti síkon mozgó, kreatív és cselekvést elváró módszert kell ötvözni azzal, amit a tanítás általánosan elvár.

Fromann Richárd azt állítja, hogy a gamifikáció inkább a motiváció és az elkötelezettség eszköze, s nem pedig a képességfejlesztés és a tanulás (Fromann, 2017 alapján, Bónus-Nagy, 2020, 8). Kovács Tamás és Várallyai László azonban azt állítja, hogy ugyanúgy megvalósul a tanulás akkor is, a játékos elemeket beemeljük egy olyan környezetbe, ami nem játékos környezet, mivel valójában az ilyen módszer alkalmazása közben a tanuló nem a tanulás tényére fókuszál, de az ismeretanyagot mégis megszerzi (Kovács-Várallyai, 2018). Habár Kálmán Dóra és Fejes József Balázs rávilágít arra a tényre, hogy a magyar kutatások között nem találunk olyan eredményeket, amelyek azt mérték volna, hogy a játékosítás alkalmazása a tanulóknál hatékony-e, és milyen céloknál lesz eredményes (Kálmán-Fejes, 2023). Mégis azt állítjuk, hogy a játékosítás használatának esetében is elengedhetetlen a célok meghatározása, és eredményképpen nem csupán a motivációt és az érdeklődést tudjuk kiváltani a tanulókból, hanem eredmény lehet az ismeret és a képességek megszerzése és fejlesztése is.

Azt állítjuk, hogy a játékoság egy önálló tanulás katalizátora lehet, amelyen keresztül a játékosítás eredménye az ismeretanyag megszerzése és a képességek fejlesztése lesz. Így ezáltal kibővíthető a játékosítás és játékos tanulás céljai az ismeretszerzéssel és képességfejlesztéssel a motiválás mellett.

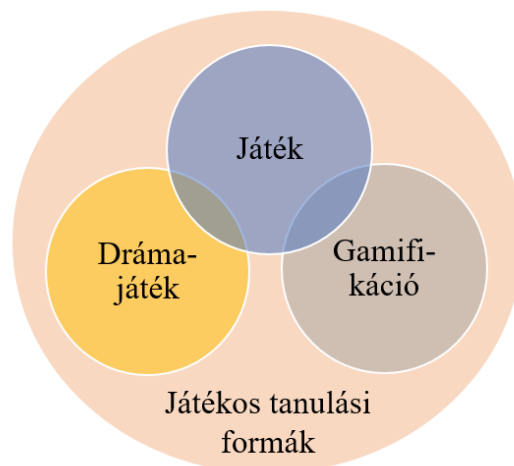
A drámáról, drámajátékokról és alapjáraton a drámapedagógia részleteiről mélységesen nem kívánunk szólni, mivel az már egy másik téma boncolgatását jelentené. Abban az értelemben azonban szükségét érezzük a megemlést, mivel a dráma, drámajáték is kapcsolódik a játékhoz, oktatási célú játékhoz. Maga a dráma eredete régre nyúlik vissza, az ókori Görögország területéről és mindennapjaiból származtatják. A dráma a drámapedagógia alapját képezi, a dráma eszköz arra, hogy olyan teret hozzon létre, amely egy fikció, s segít megértetni

azt a világot, melyet megelevenítenek (Bethlenfaly, 2021, 15-16). Kaposi László azt mondja, hogy „dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkozhatnak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.” (Kaposi, 2008, 2; idézi Szontágh, 2013, 107). A dráma alkalmazásához már egy olyan szintű képességek birtokában kell lenniük a tanulóknak, amivel ténylegesen képesek drámai játékokat megeleveníteni.

Úgy véljük, hogy a játékos tanulási forma az eddig részletezett típusokat lefedi.

A FOGALMAK ÖSSZEKAPCSOLÓDÁSA

Észrevételünk alapján gyakran, ha a játékos tanulási formákra, játékos módszerekre gondolunk, úgy értelmezzük, hogy a tanóra keretein belül a tanulókkal valósággal játék, játszás fog megvalósulni, és nem a játékos elemek beemelésére helyezzük a figyelmet. Természetesen a játékos módszer önmagában széles megfogalmazás, és számtalan lehetőséget foglal magába. A fogalmak kapcsolódnak egymáshoz, és emiatt is szükséges egyértelművé tenni, hogy mit is szeretnénk pontosan, és ezért szükséges a célt meghatározni, s ahhoz hozzárendelni a módszert. A fogalmak összekapcsolódását a következő ábra szemlélteti:



1. ábra - A játék és kapcsolódó fogalmak összekapcsolódása (saját szerk.)

A fent leírtak alapján az 1. ábra szemlélteti, hogy akármelyik fogalommal is foglalkozunk, az eredeti kiindulópont az (oktatási) játék, és az idő múlásával a megjelenő új típusok más-más elméletet adtak hozzá a játékhoz, s idővel elkezdtek mérséketlen, de új önálló módszerekké kinőni magát. Ennek okán valamilyen mértékben a használt kifejezések kapcsolódnak egymáshoz, de részleteiben és céljaiban mégis különböznek egymástól.

ÉRVEK A JÁTÉKOSSÁG ALKALMAZÁSA MELLETT VAGY ELLEN

A játék és játékoság különbségtétele és a fogalmak tisztázása után továbbiakban konkrétan a tanórai játszás helyett a tanóra menetébe beiktatott játékos elemekkel foglalkozunk. Keressük a választ arra, hogy a játékosággal-jatékosítással miért érdemes foglalkozni. Kenéz (idézi Machová és társai, 2019, 227) úgy véli, hogy a gamifikációt bármilyen tantárgy esetében alkalmazni lehet, bármilyen témára ráilleszhető. Ilyen értelemben a

történelem tanítására is rá lehet vetíteni a játékoság elemeit.

A történelemtanításról felállított elképzelések és elvárások folyamatosan változnak. A régi, hagyományos történelemoktatáshoz képest nagyban változott a korszerű felfogás, s úgy ítélik meg (többek között F. Dárdai Ágnes, Vajda Barnabás), hogy napjainkban inkább a képességek fejlesztését tűzzük ki célunk, ezáltal nem ismeretorientált oktatásról beszélünk, ami a hagyományos oktatás ismérve, hanem képességorientálttá válik a történelem tanítása. A másik fontos pontja a mai felfogásnak, hogy nem a tanár szerepe dominál leginkább a tanórai folyamatokban, hanem fontos hangsúly helyeződik a tanulókra; a tanulói munka és a tanulói aktivitás már-már alap elvárásnak számít a tanításban 2024-ben. Ha a tanuló dolgozik a tanórán, akkor annak eredménye lesz, tehát produktív munka valósul meg, nem melleleg inkább önálló s nem feltétlenül a pedagógus irányít (Vajda, 2018, 43). Bár ez esetben kiemelendő, hogy a pedagógus jelenléte és irányítása elengedhetetlen, főképpen olyan esetben, hogyha a játékoság megjelenik a tanításban, hiszen egyrésztől bizonyos szabályrendszer alkalmazandó a használatkor, másrésztől pedig a játékoság alatt megtanulandó ismeret helyességére is figyelmet kell szentelni.

A szakirodalom szerint a játékoság célként első körben a motivációt és figyelem felkeltését tűzi ki, amelyben nincs vitatható rész, hiszen a figyelemfelkeltés fontos, de azt hosszútávon fent is kell tartani. Továbbá születtek már olyan tanulmányok (pl. Szajkó Otília (2008), Bayer Árpád (2019) és Szontágh Pál (2013), esetükben a dráma alkalmazásával kapcsolatban), ahol kiemelték, hogy a játékos módszerrel a nevelés is megvalósul, mivel olyan tanulókat is be tudunk vonni a munkafolyamatba, akiknél figyelmzési probléma jelentkezik, vagy az olyan tanulókat is, akik jellemzően visszahúzódoak.

Azonban emellé beemeljük a következő tényezőket, amelyek között akad valamelyest olyan is, ami kapcsolódik a motiváláshoz: az élményt, az ismeretet és a képességet. Az élményalapúságot a drámával és játékosítással Kaposi József is kapcsolatba hozta, mivel újszerű módszertani megoldásoknak számítanak (Kaposi, 2020). Azt mondja, hogy olyan tevékenységeket kell a tanítás középpontjába tenni, amelyek a tanulók érdeklődését felkeltik, „a tanulók érdeklődését felkeltő történeteket” kell megragadni (Kaposi, 2020). Kaposi Józsefnek e gondolata a későbbiekben még fontos lesz számunkra.

Összességében az élményközpontúság szükséges a figyelem fenntartásához, amely ha rendelkezésünkre áll, akkor a további oktatási célunk és gördülékenyebben meg tud valósulni. A történelem tantárgyon belül nem nehéz az élményt is megeleveníteni, mivel rendelkezésünkre állnak releváns primér történelmi források, és rendelkezésünkre áll annak lehetősége, hogy a kreativitást és a játékoságot alkalmazva olyan feladatokat készítsünk az adott korosztály és tanulói képességrendszerekhez híven, melyeken keresztül akár az egyéni céljainkat, akár az állami célokat meg tudjuk valósítani. S itt kell ismét megemlíteni ismeretek megszerzését és a képességek fejlesztését, mint célt, ami a jelen írásban már megannyiszor említésre került.

A játékos formák alkalmazásának a legnagyobb akadálya az lehet, hogy az előkészületek – gondolunk a feladatok kidolgozására majd annak megvalósítására – rendkívül sok időt vesznek igénybe.

Nem utolsó szempont a tanulók sokszínűsége sem: a tanulók számára a megfelelő feladat összeállítása nem egyszerű feladat – emiatt is kap egyre nagyobb hangot a differenciálás – így különösen oda kell figyelni a diákok megfelelő terhelésére és a feladat nehézségeire. Tudni kell azt, hogy a tanulókkal valójában el tudjuk-e érni a célunkat a játékos módszerekkel (Machová és társai, 2019). Ehhez mindenekelőtt a legfontosabb a tanulók megismerése, amihez idő és türelem kell.

Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az adott oktatási intézmények hogyan viszonyulnak a saját intézményükben megvalósuló játékos tanítási módszerekhez. Erről a témáról igen csekély kutatási ismeretünk van, ezért kiváló kutatási téma lenne annak felmérése, hogy különböző oktatási intézmények hogyan értékelik annak tényét, hogy a tanulók „játszva tanulnak”. Ugyancsak ezt a kérdést a tanulók szemszögéből is érdemes megvizsgálni.

JÁTÉKOS TANULÁS TÖRTÉNELEMÓRÁN

A nemzetközi szakirodalom, a külföldi kutatások és tanulmányok között találunk olyan írásokat – bár az is elenyésző –, amelyek kifejezetten a történelem tanítására vetítették rá a játékosítást, a két említett részt igyekeztek volna közelebb hozni egymáshoz. Olyan tanulmányról azonban nincs tudomásunk, amely kifejezetten azt venné górcső alá, hogy a játékosítást hogyan vetítjük rá a primér történelmi forrásokra.

Ahogy Kaposi József az élményalapúsággal kapcsolatban szóba hozta az érdeklődést felkeltő történeteket (Kaposi, 2020), úgy mi is úgy gondoljuk, hogy az eddig felvázolt oktatási lehetőséggel a tanulókat a történelem tanulásával és a forráshasználat kördülékenységével és szakszerűségével közelebb lehet hozni. Gondolatunk alapját az képzi, hogy a magyarországi történelem érettségi majd hogy nem minden kérdése és feladata megkívánja a forráshasználatot. Az elmúlt évek magyarországi történelem érettségi feladatsorát végigvizsgálva megállapítható, hogy különböző szinteken ugyan, de megköveteli a primér történelmi források használatát. Előfordulnak az olyan kérdésektől és feladatoktól kezdve, ahol igazán forráselemzés nem szükséges, azon át, ahol már a forráselemzés és szükséges, majd pedig az olyan típusú feladatok, ahol már önálló következtetést vár el a diáktól, illetve más egyéb képességet is ellenőriz (Kojanitz, 2022). Kojanitz László kutatása alátámasztja, hogy a tanulóknak elengedhetetlen a forrásokkal való munka megfelelő, helyes elsajátítása. Emellett az sem feledhető, hogy a forráselemzés is fontos része lehet a történelemtanításnak, főként azért, mert kézenfekvő, s a diák tapasztal és képességeket is fejleszteni lehet.

A diákok és forráshasználat közötti viszonyáról kutatások nem adnak képet a számunkra, mégis álláspontunk szerint a tanulókkal olyan módszer segítségével kell a forráselemzést megtanítani, ami a képesség és az ismeret megszerzése mellett motiválóan hat rájuk. Erre pedig a játékos tanulás alkalmas lehet.

A különböző oktatási módszereket célszerű időközönként változóképpen használni, így a játékosítást sem tartjuk szükségesnek minden történelemórán alkalmazni, illetve nem az említett formával kell a tanóra teljes idejét kitölteni. Azonban ez függhet több tényezőtől is: milyen típusú órán kívánjuk a módszert alkalmazni; milyen célokat tűzünk ki a tanórán; az adott feladat

megoldásához mennyi idő szükséges. Ezek mind befolyásolhatják azt, hogy a rendelkezésünkre álló idő hányad része fog játékos feladatokkal tölteni.

A drámajátékok esetében köztudott, hogy a sikeres megvalósítás érdekében a tanulókkal már több héttel a drámapedagógiával megvalósuló tanóra előtt szükséges a felkészülés. Azonban ha a forráselemzést tartalmazó feladatokat játékosan szeretnénk a tanulókkal végezni, úgy nincs szükség arra, hogy a tanulót jóval a feladatmegoldás előtt felkészítsük erre. Mindazonáltal a forráshasználattal összeegyeztethető például egy rögtönzött szerepjáték, amely helyben megvalósulhat, előzetes felkészülést nem feltétlenül igényel, s inkább – hitelesség mellett – a tanulók fantáziájára lesz szükség (Szajkó, 2008).

ÖSSZEGZÉS

Jelen írás címében egy kérdés szerepel, érdemes játékosan tanulni a történelmet? Ahhoz, hogy erre a kérdésre a válasz megszülessen, elengedhetetlen volt a fogalmak tisztázása, amely alapján látható, hogy mennyire nehéz a játék, játékosítás, dráma definícióinak meghatározása, mennyire tág fogalmakról van szó. Mivel a fogalmak összekapcsolódnak, de mégis hatalmas különbségeket lehet tapasztalni közöttük, így talán a legcélszerűbb aszerint szétválasztani a tevékenységeket, hogy kijelölésre kerül, mi az oktatási cél. Többségében a szakirodalom által a célok középpontjában motiváció és a figyelemfelkeltés áll, amelyet nem kívánunk vitatni, azonban a játékos formákkal, különösképpen, ha azt egy önálló tanulás katalizátoraként alkalmazzuk, akkor az ismeretszerzést és a képességfejlesztést is eredményként fogjuk látni. A játékos tanulás mellett és ellen is fel lehet sorakoztatni érveket, amiket mérlegre kell tenni. Álláspontunk szerint a válasz: igen, érdemes a történelmet játékosan tanulni, a játékos tanulást alkalmazni a történelemórán, mivel felkelti a tanuló figyelmét; fejleszti a képességeiket; ha kifejezetten meghatározott tevékenységet kívánunk kibővíteni – jelen írás középpontjába a primér források használatát állítottuk – akkor a tanulói aktivitás megvalósul; a tanuló alkalmaz, megvalósít, tapasztal; jó tanulási élményt is tud nyújtani; pedagógiai szempontból tanít és nevel. Mindezekkel a pontokkal a gondolat eleget tesz a mai modern kor történelemtanítási elképzeléseinek.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. ábra – A játék és kapcsolódó fogalmak összekapcsolódása

IRODALOMJEGYZÉK

- Barabási, T. (2018). Új módszertani ígéret? Gamifikáció a XXI. Századi oktatásban. *Magiszter*, 16(1), 14-25. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter-20018_1_14-25.pdf
- Bayer, Á. (2019. szeptember 5). Éld át, és megérted! – Dráma és játék történelemórán a History Hack-kel. Újkor.hu. <https://ujkor.hu/content/history-hack>
- Bálint, Á. (2022): Játék és tanulás. In Dezső R. A., Orsós A., Ács M., Huszár Zs. (Eds.) A kárpát-medencei magyar tanmyelvű pedagógusképzés és neveléstudományi kutatás aktuális és történeti tárházának értékei (pp. 117-122). Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/34483/PTE-BTK-20220916-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bethlenfalvy, Á. B. (2021). Drámapedagógia. In Cziboly Á. (Eds.) Diverse projekt: Tanári kézikönyv (pp 15-42). InSite Drama, Budapest.
- Bónus, L., & Nagy, L. (2020). A játékokkal kapcsolatos fogalmak szakirodalmi áttekintése. *Iskolakultúra*, 30(6), 3–15. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.3>
- Fromann, R., & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3-4. 76-81. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatásban?links#main-content>
- Huizinga, J. (1980). Homo Ludens. A study of the play-element in culture. Redwood Bum Ltd, Great Britain. ISBN 0 7100 0578 4. https://web.archive.org/web/20180410110028id_/http://art.yale.edu/file_columns/0000/1474/homo_ludens_johan_huizinga_routledge_1949_.pdf
- Jaskóné, G. M. (2020). Gamifikáció a pedagógiában. *Mesterséges Intelligencia*, 2(1), 83-91. http://real.mtak.hu/108825/1/MI_2020_1_083_Jaskone.pdf
- Kaposi, J. (2020). A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás*, 11(1-2). https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/05/11_01_03_Kaposi.pdf
- Kaposi, L. (2008). Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In Lipták, I. (Eds.), Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára (pp. 2-6). Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Kálmán, D., & Fejes, J. B. (2023). Mire jó a gamifikáció? A gamifikáció oktatási alkalmazásának nemzetközi tapasztalatai és a bevezetés első lépései. *Iskolakultúra*, 33(7), 72–81. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44446>
- Kojanitz, L. (2022). Érettségi feladatok ls forráshasználat. Az érettségi feladatok elemzése az elsődleges források használata szempontjából. *Történelemtanítás*, 13(3-4).
- Kovács, T., & Várallyai, L. (2018). Gamifikáció, avagy a játékosítás szerepe napjainkban. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 3(3), 171-180. <https://doi.org/10.21791/IJEMS.2018.3.14>
- Maár, T. (2009). A játék módszerének alkalmazása a tanítás során. *Iskolakultúra*, 19(1-2), 44–55. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20818>
- Machová, R., Korcsmáros, E., Fehér, L., Gódnay, Zs., Huszárík, E. S., & Tóbiás Kosár, S. (2019). Az oktatás során alkalmazott játékosítás elméleti vizsgálata. In 11th International Conference of J. Selye University. *Pedagogical Sections. Conference Proceedings* (pp. 225-232). J. Selye University, Komárno, Slovakia. <https://doi.org/10.36007/3334.2019.225-232>
- Mattson, R. (2008). Theater of the Assessed: Drama-Based Pedagogies in the History Classroom. *Radical History Review*. 102. 99-110. <https://doi.org/10.1215/01636545-2008-016>
- Mihály, I (2004). „...Játszani is engedd...!” Játékok az iskolai tananyagban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(7-8), 186-191. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Vt-Mihaly-Jatszani.html>
- Miltényi, M. (1992). Játékos módszerek a történelemtanításban. *Iskolakultúra*, 2(4) 47-53.
- Novák, G. M. (2016). Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány*, 4(2), 43-52. DOI: 10.21549/NTNY.14.2016.2.3
- Pásztor, A. (2014). Lehetőségek és kihívások a digitális játék alapú tanulásban: Egy induktív gondolkodást fejlesztő program hatásvizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 114(4), 281–302. <https://magyarpedagogia.bibl.u-szeged.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/71>
- Shavab, O. A. K., Yulifar, L., Supriatna, N., & Mulyana, A. (2021). Gamification in History Learning: A Literature Review. Proceedings of the 6th International Conference on Education & Social Sciences (pp. 254-258). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210918.047>
- Szajkó, O. (2008). A drámajáték lehetséges alkalmazási területei a történelemórán. *Tani-tani*, 13(4). <https://www.tani-tani.info/084szajko>
- Szontágh, P. (2013). Alkalmazott dráma az általános iskolai történelemtanításban. *Könyv és nevelés*, 15(4), 105-115.

https://epa.oszk.hu/03300/03300/00008/pdf/EPA03300_konyv_es_nevel_es_2013_4_12.pdf

Vajda, B. (2018). Bevezetés a történelemdidaktikába és történelemmethodikába. Selye János Egyetem, Komárom.

Váradi, I. (1994). Történelmi játékok. *Iskolakultúra*, 4(19), 45-48.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/29731>

A memóriapalota módszere az informatika hatékony oktatásában

The efficiency of virtual memory palaces in computer science education

Izsák Andrea¹

¹Erdőszentgyörgyi "Szent György" Technológiai Líceum, Erdőszentgyörgy, Románia

ABSZTRAKT

A memóriapalota alkalmazási módszerének vizsgálata egy izgalmas kutatási terület, amelynek szerepe a kognitív pszichológia és a memóriakutatás kontextusában jelentős. Egy olyan dinamikusan fejlődő terület, amelyben folyamatosan új módszerek, elméletek és alkalmazások jelennek meg. A memóriapalota virtuális környezete lehetővé teszi a részletes és élethű reprezentációt, amely segít a résztvevőknek könnyen felidézni a tárolt információkat. A felhasználók virtuális séták mentén, interaktív módon fedezhetik fel a virtuális környezetet, és helyezhetik el emlékezetükben a fontos információkat. Tanulmányomban egy virtuális sétán alapuló játék keretein belül mutatom be a MOL (method of Loci) és a VMP (virtual method of Loci) módszerek ötvöztetését az informatika oktatásban. Abból a feltevésből indultam ki, hogy azok a tanulók, akik a virtuális sétán alapuló memóriapalota alkalmazásával sajátítják el információkat, jobb eredményeket érnek el, mint társaik. A kitűzött feladat tíz hardverkomponens megjegyzése volt. A felmérésem adataival az emlékezőképességet, és a virtuális séta során megjegyzett tételek sorrendjét és számát mértem. Az eredmények feldolgozását és értékelését statisztikai próbákkal végeztem. A mintát általános iskolás (n=93) és középiskolás (n=72) tanulók alkották.

KULCSSZAVAK

mnemotechnika, memóriapalota, virtuális séta, hatékonyság, informatika oktatás

ABSTRACT

The study of the application method of the memory palette is an exciting area of research with a significant role in the context of cognitive psychology and memory research. It is a dynamically developing field in which new methods, theories and applications are constantly emerging. The virtual environment of the Memory Palace allows for detailed and lifelike representations that help participants to easily recall stored information. Users can interactively explore the virtual environment through virtual walks and store important information in their memory. In a virtual walkthrough game, I will demonstrate the combination of MOL (method of Loci) and VMP (virtual method of Loci) methods in computer science education. I start from the assumption that students who learn information using the virtual walk-based memory palace achieve better results than their peers. The task set was to memorise ten hardware components. My survey data measured memory ability and the order and number of items memorized during the virtual walk. I processed and evaluated the results using statistical tests. The sample consisted of elementary school students (n=93) and high school students (n=72).

KEYWORDS

mnemonics, memory palace, virtual tour, efficiency, computer science education

BEVEZETÉS

Az informatika, mint tudomány, az innováció hajtóereje, ezért azok az emberek, akik ilyen ismeretekkel rendelkeznek, hozzájárulhatnak az új technológiák, alkalmazások és szolgáltatások fejlesztéséhez, amely az egész társadalom fejlődéséhez vezet. A digitális területen való jártasság előnyt jelent a munkaerőpiacon, hiszen egyre nő az informatikai ismeretekkel rendelkezők iránti kereslet. Szinte minden szakmában szükség van digitális tudással rendelkező munkaerőre (Hosseini et al., 2021; Tazijan et al., 2022).

Az informatika oktatása napjainkban jelentős szerepet játszik és számtalan területen kiemelt fontossággal bír. Nemcsak egy önálló tudományág, hanem egy olyan eszköz, amely áthatja a mai modern társadalmat és a gazdasági szférát. Az itt megszerzett ismeretek rendkívül fontosak és egyben nélkülözhetetlenek a digitális világban való

eligazodáshoz. Segíti a tanulók problémamegoldó képességének fejlesztését, a logikus gondolkodás és az algoritmikus megközelítést igénylő ismeretek által képesek lesznek jobban megérteni a felmerülő problémákat és ezekre megtalálni a megfelelő megoldásokat. Az informatika oktatása tehát nemcsak szakmai szempontból fontos, hanem a modern életvitelhez, munkavégzéshez és társadalmi részvételhez szükséges készségek kialakításában is alapvető szerepet játszik.

Az informatika oktatása nemcsak szükséges a modern társadalomban való boldoguláshoz, hanem izgalmas lehetőségeket is kínál a tanulóknak, elősegítve a jövőbeli szakmai sikereiket. Amennyiben érdekes és vonzó módon oktatják, a tanulók érdeklődését nagyobb valószínűséggel tudják felkelteni és motiváltabbak lesznek az iránt. Mindez hozzájárulhat a tanulási élmény javításához és a tudás hatékonyabb elsajátításához (Schacter, 2007; Seok, 2008).

A virtuális valóság technológiájának az integrálása, egyike azon módszereknek, amely lehetővé teszi az új és innovatív megközelítések alkalmazását a kognitív és emlékezeti folyamatok kutatásában (Kosslyn et al., 2006). A mnemotechnika módszerét alkalmazva, vizsgálatomat két hatékony és eredményes tanulási stratégiára alapoztam: a Lóci-módszere (MOL - method of Loci) és a Lóci módszer egyik továbbfejlesztett változatára, a Virtuális memóriapalota technikájára (VMP – virtual method of Loci).

MNEMOTECHNIKÁK:

Olyan tanulási módszerek, amelyek segítenek az információk hatékonyabb megjegyzésében és az emlékezet fenntartásában. Ezek a technikák azon alapulnak, hogy az információt könnyen érthető és feleleveníthető formába hozzák, amelyek által könnyebben felidézhetőbbé, illetve visszahívhatóvá válnak (Putnam, 2015; Lege et al., 2020).

Ezek a módszerek jellemzően az asszociáció, a képzelőerő, a rímek, a szervezés és az ismétlés elemeire, összetevőire épülnek. Bizonyított, hogy az emberi elme gyakran könnyebben emlékszik az érdekes, szokatlan, vagy érzelmileg feltöltött információkra, és a mnemotechnikák ezt a tulajdonságot használják ki a hatékonyabb tanulás és emlékezés érdekében.

Az asszociáció egy adott információhoz való kapcsolódás céljából segíti az emlékezetes képek vagy gondolatok létrehozását. Például egy különleges esemény, ami kapcsolódik egy adott téma tanulásához, segíthet jobban emlékezni rá hosszú távon is. A képzelőerő a képzelőet használja az információk érzékeltetéséhez. Minél élénkebbek és érzelmileg erőteljesebbek a képek, annál valószínűbb, hogy az agy hatékonyabban rögzíti és emlékszik rájuk. A rímek és dalok esetén az információk rímelve vagy dalba foglalása hozzájárulhat az emlékezéshez. A rímek és a dalok ritmusa, zeneisége segíthet az ismeretanyag könnyebb felidezésében. A szervezés során az információk elhelyezésével egy ismert helyszínen vagy térképen szintén könnyebbé válik felidézni a tanultakat. Az információk módszeres elhelyezése, strukturált elrendezése segíthet a könnyebb megértésben és az emlékek rögzítésében. Az ismétlés során az információk újbóli áttekintése és újratanulása szintén növelheti az emlékezőképességet.

A kognitív pszichológiában és oktatási tudományok területén számtalan tudományos kutatás foglalkozik a mnemotechnikák hatékonyságával és azok alkalmazásával.

LÓCI-MÓDSZER:

Más néven memóriapalota, a legerősebb mnemotechnikai stratégia, amely térbeli és helyhez kötött asszociációkra épül, lehetővé téve ezáltal az információk könnyebb visszaidetését. Ez a módszer a konkrét helyszínek és az emlékezni kívánt elemek közötti képkalkotást foglalja magába. A loci latinul 'helyeket' jelent. Kroneisen és Makerud egy nemrégiben megjelent kutatási cikke szerint a loci-módszer egy régi mnemotechnikai stratégia, amelyet a sorozatos felidezés fokozására használnak. Ez a módszer a mentális navigációra alapoz: a megjegyzendő elemek meghatározott helyekre történő elhelyezésére egy ismerős környezetben. A későbbi felidezés során a résztvevő újra elképzeli, ahogyan végigsétál a jól ismert környezetben és "megkeresi" a megjegyzendő elemeket (Kroneisen, 2017). A módszer alkalmazása során: ki kell választanunk egy általunk jól

ismert helyszínt/útvonalat – ez lehet az otthonunk, vagy bármilyen más jól ismert útvonal -, és ezen az útvonalon bizonyos pontokat, helyeket kell kijelölnünk képzeletünkben. Ezek a kijelölt pontok szolgálnak a tárolt információk helyének. Ezt követően az adott információkat képekkel társítjuk, és ezeket a képeket asszociációk alapján összekapcsoljuk a kijelölt helyszíni pontokkal. Ennek a módszernek a hatékonysága a térbeli társítás képességén alapul. Az elme könnyebben emlékszik olyan helyekre, amelyek jól ismertek és személyesek, ezáltal elősegítve az információk jobb és könnyebb megjegyzését. Számos kutatás bizonyította, hogy új, vagy már meglévő ismeretek befogadásában és memorizálásában segítséget jelent, ha minél több érzékszervet bevonunk az információ feldolgozásának folyamatába. Ginnis (2006) bizonyította, hogy a tanulás során átlagban az olvasottak 10%-ára, a hallottak 20%-ára, a látottak 30%-ára, a látottak és hallottak 50%-ára, az elmondottak 70%-ára, az elmondottak és megtapasztaltak 90%-ára emlékszünk (Huttner et al., 2019).

VIRTUÁLIS MEMÓRIAPALOTA (VMP):

A 90-es évek végén az informatika és a pszichológia területén dolgozó kutatók kezdték el ötvözni a modern technológiát a mnemotechnikai stratégiák ősi elveivel. Ebben a kutatási irányzatban a kognitív terhelések csökkentésére, a memorizálás hatékonyságának növelésére és a tanulók tehermentesítése érdekében integrálták a virtuális világot a mnemotechnika alkalmazásában. A hagyományos memóriapalota módszerét azzal az ötlettel egészítették ki, hogy a saját memóriapalota mentális reprezentációjához virtuálisan bemutatott környezetet használnak sablonként (Huttner et al., 2019; Bierig et al., 2020). A virtuális memóriapalota koncepciója számos érdekes lehetőséget rejt magában az oktatás területén, különösen a virtuális valóság térnyerésének növekvő tendenciáját tekintve.

Tanulmányomban bemutatom azon felmérésem eredményeit, amelyet a virtuális memóriapalota informatika oktatásában való alkalmazásának hatékonyságvizsgálatából kaptam.

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

Felmérésem a hagyományos Lóci-módszer és a virtuális memóriapalota alkalmazásának a hatékonyságvizsgálatára épül. A mintát az Erdőszentgyörgyi „Szent György” Technológiai Liceum (Románia) 165 tanulója (93 általános iskolás és 72 középiskolás tanuló) alkotja.

A kitűzött feladat tíz hardver elem adott sorrendben való memorizálása volt. A tanulókat két csoportra osztottam tanulási eredményeik alapján: 77 tanuló a MOL csoportba, valamint 88 tanuló a VMP csoportba soroltam. Minden tanulónak végig kellett sétálnia az iskola épületében (a MOL csoport képzeletben, a VMP csoport egy virtuális sétán keresztül) és tíz megadott állomáson egy-egy hardver elemet kellett megjegyeznie valamilyen asszociáció (hanganyag, kép, mozgókép, kisfilm) alapján (például: a zene tanárnő zongorázik → billentyűzet, Tom és Jerry kergetőzik az udvaron → egér, stb.). A séta során egy történet került felolvasásra mindkét csoport számára, melynek segítségével saját képzelőerejüket használva elképzelték az útvonalat és az állomásokhoz társították az információkat, vagyis fel tudták építeni képzeletükben a memóriapalotát. Ezt követően a tanulók le kellett írják azokat a hardver elemeket a megfelelő sorrendben, amelyeket meg kellett jegyezniük a történet felolvasása közben. A feladatot meg kellett ismételniük egy hét

elteltével anélkül, hogy a történet újra felolvasásra, vagy a séta újra bemutatásra került volna.

A virtuális sétához az iskola épületét végigjárva 360 fokos panoráma képeket készítettem a 3DVista Virtual Tour Pro szoftver használatával. A szoftver alkalmazása lehetőséget nyújtott olyan interaktív virtuális turrák és prezentációk, valamint interaktív média létrehozására, amelyeket webes felületen vagy mobil eszközökön meg lehet tekinteni. Ezáltal megoldhatóvá vált a panorámaképek, fotók, videók, hangok és más multimédiás elemek integrálása, valamint a navigációs gombok, térképek és feliratok hozzáadása is.

A panoráma képek létrehozásához speciális felszerelésre volt szükség, egy 360 fokban rögzítő kamerára, amely a képeket a speciális szoftver segítségével egyetlen 360 fokos képpé konvertálta. A képek HDR technikával készültek, így szélesebb dinamikatarományt sikerült megőrizni, valamint jobb részletgazdagsággal lehetett megörökíteni ahhoz, hogy minél élethűbb legyen a prezentáció. A rögzített képeket importáltam, majd összekötöttem őket, hogy biztosítani tudjam az átjárást az egyes helyszínek között. Ennek kivitelezésére ú.n. hotspot-okra volt szükség. Minden hotspot-hoz egy-egy művelet volt hozzákötve. Az iskola épületében sétálva földre helyeztet nyilak jelölték a menetirányt, a hardverelemek helyét pedig egy-egy elhelyezett ikon (pl. a bejárati ajtóra helyeztet ikonra kattintva lehetett bejutni az épületbe). Az 1. ábra az iskola folyosóját szemlélteti, amelyen láthatóak az elhelyezett hotspot-ok. Az egyik a menetirányt mutatja, a másik a belépést egy következő szintérre.

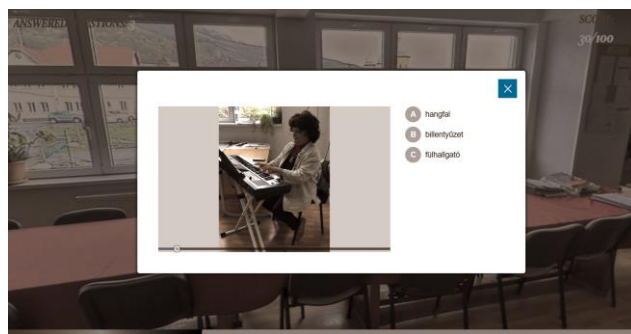


1. ábra – Az iskola folyosóján elhelyezett hotspot-ok.

A virtuális sétát ki lehetett egészíteni különböző e-learning eszközökkel. Mivel a játéknak is fontos szerepe van az oktatás folyamatában, ezért a virtuális sétát egybekötöttem egy kvízzjátékkal. Minden egyes elemnél, amelyet meg kellett jegyezzenek a tanulók, egy kérdéseket tartalmazó kártya jelent meg, amelyeken kép, videó vagy animáció segítette a megértést (2. ábra). A kártya három választ is tartalmazott, amelyek közül kellett kiválaszták a helyes megoldást. A MOL csoportba tartozó tanulók számára a kvíz kérdések szóban hangzottak el.

Vizsgálatom során azt feltételeztem, hogy azok a diákok, akik a virtuális sétán alapuló memóriapalota (VMP) alkalmazásával sajátítják el információkat, jobb eredményeket érnek el, mint azok, akik nem egy virtuális séta (MOL) során sajátítják el az ismereteket.

Az adatokat az Microsoft Excel program segítségével dolgoztam fel, a statisztikai elemzés során a csoportok közötti eltérések, különbségek vizsgálatához páros t-próbát, egymintás t-próbát, és varianciaanalízist végeztem.



2. ábra – Példa a kvízzjáték kártyáira.

EREDMÉNYEK

A csoportok kialakításánál a legfontosabb szempont az volt, hogy az egyes kategóriába kerülő tanulók tanulmányi átlaga megegyezzen. Figyelembe vettem, hogy közel azonos létszámú csoportokat alakítsak ki (MOL – 46,66%, VMP – 53,33%), amelyben a fiúk és a lányok aránya is hasonló legyen az osztályok nemi összetételével. Az általános iskolások osztályok szerinti megoszlása: 38,70% ötödik, 24,73% hatodik, 17,32% hetedik és 19,35% nyolcadik osztályos tanuló volt. A középiskolásoknál 27,77% kilencedik, 25% tizedik, 27,77% tizenegyedik és 19,44% tizenkettedik osztályos tanuló volt.

A virtuális séta során minden egyes hardverkomponens megfelelő felidezésére, valamint beazonosítására a tanulók tíz pontot kaptak abban az esetben, ha a megfelelő helyre írták az adott kifejezést. Amennyiben két szó sorrendjét felcserélték, azért 0 pont járt. A maximálisan elérhető pontszám 100 pont volt.

Első lépésben azt vizsgáltam, hogy az általános iskolás, illetve a középiskolás tanulók eredményei között van-e jelentős eltérés. A varianciaanalízis eredményei megegyeztek, vagyis nem volt kimutatható különbség az általános iskolások átlageredményei között (V. osztály -74 pont, VI. osztály -70 pont, VII. osztály -74 pont, VIII. osztály -77 pont). A középiskolások által elért pontszámok között szintén nem volt eltérés, az osztályátlagok megegyeztek (IX. osztály -93 pont, X. osztály -85 pont, XI. osztály -87 pont, XII. osztály -90 pont).

A következő lépésben azt vizsgáltam, hogy az első mérés eredményei alapján van-e jelentős eltérés az általános iskolások VMP és MOL csoportja között. A kétmintás t-próba eredménye arra utalt, hogy nincs különbség az elért pontszámok között ($t=2,185$, $p=0,063$). A virtuális sétán alapuló memóriapalota (VMP) alkalmazásával az ismereteket ugyanolyan mértékben sajátították el a tanulók ($\text{átlag}=81$), mint amikor saját maguk kellett felépítsék memóriapalotájukat ($\text{átlag}=71$). A középiskolások eredményei ettől eltérőek voltak. A kétmintás t-próba eredménye ($t=2,871$, $p=0,006$) azt mutatta, hogy a virtuális séta segítette a középiskolás tanulókat az információk rögzítésében. Szignifikánsan több hardver elemet jegyeztek meg ($\text{átlag}=92$), mint társaik ($\text{átlag}=79$).

Az egy hét elteltével megismételt mérés adatai között már szignifikáns különbség mutatható ki úgy az általános iskolások körében ($t=6,661$, $p=0,000$), mint a középiskolásoknál ($t=8,656$, $p=0,000$). Az általános iskolások VMP csoportjába sorolt tanulók sokkal több hardver elemet tudtak emlékezetből felidézni ($\text{átlag}=84$), mint a MOL csoport tanulói ($\text{átlag}=50$). A középiskolás tanulókra is ugyanez volt jellemző, a VMP csoport átlaga

(*átlag=92*) szignifikánsan magasabb volt, mint a MOL csoporté (*átlag=59*).

A továbbiakban azt vizsgáltam, hogy a VMP, illetve a MOL csoportok között van-e különbség az első és a második mérés során kapott adatokban. Páros t-próbát alkalmaztam a különbségek vizsgálatára. A VMP csoport tanulói körében sem az általános iskolások ($t=-1,979$, $p=0,053$), sem a középiskolások ($t=-0,254$, $p=0,801$) eredményei között nem volt kimutatható különbség. Habár az átlagpontszámok a második mérésnél magasabbak voltak mindkét iskolai szinten, mint az első mérésnél, az eltérés nem volt jelentős. A MOL csoport esetében az eredmények már nem voltak ennyire jók. Az általános iskolások ($t=5,887$, $p=0,000$) és a középiskolások ($t=6,293$, $p=0,000$) is jóval kevesebb hardver elemet tudtak felidézni egy hét elteltével.

DISZKUSSZIÓ

Az első kísérletem eredményei, amikor a VMP csoport tanulói virtuálisan, a MOL csoport tanulói képzeletben végig kellett sétálgatni az iskola épületében és asszociáció alapján tíz hardver elemet kellett megjegyezniük, az általános iskolások két csoportja között nem eredményezett jelentős eltérést. A helyes válaszokra kapott pontszámok átlagait tekintve a VMP csoport tanulói magasabb pontszámokat értek el, mint a MOL csoport tanulói, de a különbség nem volt szignifikáns. Általános iskolás tanulókról lévén szó valószínű, hogy számukra egy kicsit több időt igényelt volna a két mnemotechnika alkalmazása, megértése.

A középiskolások két csoportja között az átlagpontszámok közötti különbség már jelentősnek bizonyult, sokkal jobban teljesítettek a VMP csoport tanulói, tehát kísérletem ebben a fázisában is kimutatható volt a virtuális memóriapalota alkalmazásának a hatékonysága az informatikai oktatásban.

Kísérletem második részében, amikor a tanulóknak fel kellett idézniük azokat a hardverelemeket, amelyeket az első kísérlet során megjegyeztek, mindkét iskolai szakasz tanulói messzemenően jobb eredményt értek el a virtuális sétán. Hosszútávon is ugyanolyan jól teljesítettek, fel tudták idézni az elsajátított ismereteket.

A kutatásom kiindulópontját képező hipotézisem, amely szerint a virtuális sétán alapú mnemotechnika hatékonyabb módszer az információ hosszútávú megőrzésére és visszaidézésére, mint más eljárások, beigazolódott. A kapott eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a virtuális sétán alapuló mnemotechnika alkalmazása esetén a tanulók hatékonyabban tudták felidézni a kapott információkat hosszútávon, mint a hagyományos memóriapalota eljárás esetén. Ez arra utal, hogy térben a helyhez kötött asszociációk, amelyeket a virtuális séta során kialakítottak, jelentősen támogatták a tanulási és a memória folyamatot.

ÖSSZEZÉS

A virtuális memóriapalota hatékonyságának vizsgálata nem csupán elméleti érdeklődésre tarthat számot, hanem gyakorlati hasznosságot is hordoz az oktatási folyamatok optimalizálásában. A végzett kutatás hozzájárul az informatika oktatásában alkalmazható mnemotechnikák alkalmazásának jobb megértéséhez. Az eredményeim és az iskolai oktatás területén nyert tapasztalataim alapján úgy ítélem meg, hogy az oktatók az új módszerek és eszközöket

alkalmazásával lehetővé tehetik az informatikai ismeretek hatékonyabb átadását. A kapott eredmények hozzájárulnak az oktatás minőségének fejlesztéséhez, növeléséhez és a diákok sikeresebb tanulmányaihoz. Emellett a virtuális sétán alapuló módszerek lehetőséget nyújthatnak a tanulók motivációjának növelésére és érdeklődésének felkeltésére az informatika és más tudományágak területén is.

Kutatásom céljai közé tartozik a vizsgálatok megismétlése különböző szakirányú osztályokban (elméleti, szakosztályok), ezáltal is bővítve az adathalmazt további magyarázó és következtető elemzések elvégzéséhez. Továbbá célom az általam oktatott informatika tantárgy egyes tananyagrészeinek az átültetése a virtuális környezetbe és a tanulók felhasználói élményének a felmérése.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. *ábra* – Az iskola folyosóján elhelyezett hotspot-ok.

2. *ábra* – Példa a kvízzjáték kártyáira.

IRODALOMJEGYZÉK

Bierig, R. & Krueger, L., (2020). The Virtual Memory Palace as an Interactive Mnemonic Learning Platform. Twelfth International Conference on Quality of Multimedia Experience (QoMEX), Athlone, Ireland, doi: 10.1109/QoMEX48832.2020.9123116.

Hosseini, S., Peluffo, D., Okoye, K., & Tanyu Nganj, J., (2021). The Impact of Technological Advancements on Educational Innovation (VSI-tei). *Computers & Electrical Engineering, Volume 93*, 107333, <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107333>

Huttner, J.P., Qian, Z., & Robra-Bissantz, S., (2019). A virtual memory palace and the user's awareness of the method of Loci. Proceedings of the 27th European Conference on Information Systems (ECIS), Stockholm & Uppsala, Sweden, June 8-14. https://aisel.aisnet.org/ecis2019_rp/7

Kosslyn, S.M., Thompson, W.L., & Ganis, G., (2006). The Case for Mental Imagery. Oxford University Press, 0195179080.pdf (pageplace.de)

Kroneisen, M., & Makerud, S. E., (2017). The effects of item material on encoding strategies:

Survival processing compared to the method of loci. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70(9), 1824-1836.

<https://doi.org/10.1080/17470218.2016.1209533>

Lege, Ryan & Bonner, Euan. (2020). Virtual reality in education: The promise, progress, and challenge. *JALT CALL Journal*, 16. 167-180. 10.29140/jaltcall.v16n3.388.

Putnam, A. L. (2015). Mnemonics in education: Current research and applications. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 130-139. <https://doi.org/10.1037/tps0000023>

Schacter, D., & Addis, D.R. (2007). The cognitive neuroscience of constructive memory: remembering the past and imagining the future. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci.*, 362(1481), 773-86. doi: 10.1098/rstb.2007.2087. PMID: 17395575; PMCID: PMC2429996.

Seok, S. (2008). Teaching Aspects of E-Learning. *International Journal on E-Learning*, 7(4), 725-741. <https://www.learnlib.org/primary/p/24323/>

Tazijan, F., Bakar, R.A., Rofiza & Nor Fazlin, M.R., (2022). The drive of digital literacy skills in the 21st century. *International Journal of Practices in Teaching and Learning (IJPTL)*, 2 (1). <http://ijptl.uitm.edu.my>

A 9. évfolyamos tanulók éghajlatváltozással kapcsolatos földrajzi képzetek

The geographic perceptions of 9th grade students regarding climate change

Mari Kitti¹; Galambosi Réka¹

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Földtudományi Doktori Iskola

ABSZTRAKT

Pedagógusként gyakran megtapasztaljuk, hogy a földrajz tanítási órákon az újonnan előkerülő fogalmakról, folyamatokról, jelenségekről az egyes tanulóknak egymástól eltérő elképzeléseik vannak. Hiszen megfigyeléseik, tapasztalataik és más információforrások révén már az iskolai oktatást megelőzően létrehozhatnak maguknak egy jól szervezett fogalmi struktúrát, ami sokszor nem felel meg a tudományos tételeknek. Ezeket a spontán elméletalkotással létrehozott elméleteket a körülöttük lévő világról, földrajzi fogalmakról, jelenségekről nevezzük képzeteknek (Korom 1997). Úgy véljük, hogy az oktatás hatékonyabbá tételéhez a földrajztanárnak meg kell ismernie, hogy a tanulói konkrétan milyen és mennyire részletes ismeretekkel, képzetekkel rendelkeznek az egyes témakörökben, mert így tudja a tanítási folyamat helyes súlypontjait megtalálni. A problémafelvetésünk az éghajlatváltozás témaköréhez kapcsolódik, hiszen mindannyian tisztában vagyunk ennek aktualitásával, fontosságával. Alapvetően azt kívántuk megismerni, hogy a 9. évfolyamos tanulók milyen és mennyiben hibás képzetekkel rendelkeznek az éghajlatváltozáshoz kapcsolódó veszélyhelyzetekről. Célkitűzésünk volt, hogy felmérjük az előbb említett képzeteket, illetve kidolgozzunk ehhez szükséges fejlesztési módszereket. Megalkottunk egy tudásszintmérő feladatlapot – amelyet összesen 156 fő töltött ki – és egy hozzá kapcsolódó értékelési rendszert. Az eredményeket összegezve egy általános képet kapunk arról, hogy a vizsgált osztályok éghajlatváltozáshoz kötődő képzetek a megértés mely szintjére jutottak el. Láthattuk például, hogy a tanulók üvegházhatás fogalmáról alkotott képzetek nem tiszták, többen összekeverték az üvegházhatás szerepét az ózonréteggel, és az üvegházhatást gyakran inkább a termékek érleléséhez kötötték. Általánosan igaz volt, hogy a tanulók jobban teljesítettek az olyan fogalmakhoz, jelenségekhez és folyamatokhoz kapcsolódó feladatokban, amelyeket maguk is megtapasztalhatnak a mindennapokban. Míg a mélyebb, konkrét földrajzi vagy interdiszciplináris tudásra épülő feladatoknál válaszaik és megoldásaik a megértés alacsonyabb szintjéről tanúskodtak, sok esetben tehát a folyamatokról, az ok-okozati összefüggésekről hibás vagy részben hibás képzetek alakultak ki. Kutatásunk eredményeképp megállapíthatjuk, hogy mindenképp szükséges a célzott fejlesztés, hiszen több fogalom, jelenség és folyamat esetén is kimutatható, hogy azok hibásan épültek be a tanulók kapcsolati-fogalmi rendszerébe.

KULCSSZAVAK

klímaváltozás, tévképzetek, naiv elméletek, földrajz módszertan, földrajzi képzetek, oktatás, földrajztanítás

ABSTRACT

Through observations and experiences, students create a well-organised conceptual structure in themselves, which often does not correspond to scientific theorems. These spontaneously theorised ideas are called conceptions (Korom 1997). We believe that assessing students' conceptions is essential for effective and efficient teaching, as misconceptions hinder new knowledge assimilation. Our current research is related to climate change, as we are all aware of its relevance and significance. Essentially, we aimed to understand the extent and nature of misconceptions that 9th-grade students have regarding emergency situations related to climate change. Our goal was to assess these mental images and develop necessary improvement methods. We created a knowledge assessment questionnaire, completed by a total of 156 participants, along with an associated evaluation system. Summarizing the results provides a general overview of the comprehension level of the examined classes regarding mental images related to climate change. For instance, we observed that students' understanding of the concept of greenhouse effect was unclear, with many confusing the role of the greenhouse effect with that of the ozone layer. In general, students performed better in tasks related to concepts, phenomena and processes that they could experience in their everyday lives. While in tasks based on deeper, specific geographical or interdisciplinary knowledge, their answers showed a lower level of understanding. The results of our research show that targeted development is definitely necessary, since several concepts, phenomena and processes have been shown to be incorrectly integrated into the students' relational and conceptual systems.

KEYWORDS

misconceptions, geographical conceptions, climate change, geography methodology, geographical perceptions, Geography teaching, education

BEVEZETÉS

Tanárként egy-egy új tananyag tanítása során gyakran tapasztaljuk, hogy a földrajz tanórákon előkerülő fogalmakról, folyamatokról és jelenségekről az egyes tanulóknak sok esetben egymástól erősen eltérő elképzeléseik vannak, gyakran hibás vagy „üres” fogalmakkal rendelkeznek (például nem értik a tanult definíciókat) vagy pedig – szerencsés esetben – már mély ismeretekkel rendelkeznek az adott témakörben.

„A diákok megfigyeléseik, tapasztalataik révén még az iskolai oktatás előtt létrehozhatnak egy jól szervezett fogalmi struktúrát. Ez a fogalmi rendszer azonban gyakran ellentétben áll az általánosan elfogadott tudományos tételekkel” (Korom 1997 28. p.). Ezeket a spontán elméletalkotással létrehozott elméleteket a körülöttük lévő világról, földrajzi fogalmakról, jelenségekről nevezzük naiv elméleteknek vagy képzeteknek. Ha az oktatás során nem korrigáljuk ezeket a hibás képzeteket, illetve, ha az új információk nem kompatibilisek a diákok belső értelmezési rendszerével, akkor hibásan épülhetnek be és rögzülhetnek, aminek következtében a kialakult tévképzetek ellenállnak az oktatásnak, megváltoztatásukhoz pedig fogalmi váltás szükséges (Korom 1997). A konstruktív pedagógia a tanulást életen át tartó folyamatnak tekinti, amely során az emberek belső értelmező rendszere folyamatosan bővül, tehát a tanórák során változtathatók a diákok felnőttektől minőségében eltérő értelmezési modelljei (Malmos–Revákné 2015). Azt a folyamatot, amellyel lehetővé válik a meglévő képzetek, tévképzetek átalakítása, lecserélése fogalmi váltásnak nevezzük. A fogalmi váltás kifejezést először Carey (1985) (idézi Korom 2001) használta, de az évek során a kifejezés értelmezési megközelítése sokat változott. A legtöbb kutató elfogadja azt a feltevést, hogy agyunk a kezdetektől fogva a fogalmakat, ismereteket nagyobb strukturális egységekbe szervezi különböző, tartalomspecifikus kényszerek alapján történő működésének köszönhetően, ugyanakkor a fogalmak rendszerezési módszereiben és a strukturális egységek felépítésében különböző elméleteket vallanak (Korom 2001). Carey az ismeretszerzés átrendeződését két típusba sorolja. Az első típus a gyenge átszerveződés, ahol az eredetileg felállított fogalmi kategorizálás nem sérül, csupán minőségbeli váltás következik be, azaz a fogalmak, csomópontok közötti kapcsolatok száma és minősége változik (Korom 2001). A másik típus az erős átszerveződés, amiben már a központi fogalmak változtatása, lecserélése történik. Vosniadou (1994) (idézi Korom 2001) a fogalmi váltást nem konkrét fogalmak lecserélésével, átrendezésével vagy kapcsolatainak változtatásával azonosította, mint azt Carey tette. Megközelítésében úgy gondolta, hogy a fogalomváltás igazából a fogalmi rendszert meghatározó alapelvek megváltozását jelenti. diSessa (1993) (idézi Korom 2001) úgy vélte, hogy a gyerekek intuitív tudása fragmentált, azaz primitív sémákból és tudásdarabokból áll. Elmélete szerint ezen tudásdarabok formálásával és újra szervezésével lehet elérni a fogalomváltás és ezzel komplex tudásstruktúra kialakítását. (Korom 2001). Összességében megállapítható, hogy a gyerekek intuitív tudása, köznapi ismeretei jelentősen befolyásolják a komplexebb, diszciplináris tudás kialakítását. Ezért ha a tanítás során a diszciplináris tudást összehangoljuk, összekapcsoljuk a tanulók köznapi ismereteivel, akkor megkönnyítjük tudásrendszerük átszervezését és ezzel új tudományos fogalmak beépítését,

illetve a hibásan rögzült fogalmak átalakítását és lecserélését.

Természetesen ehhez figyelembe kell venni a tanulók értelmi fejlődését is. Piaget (idézi Korom 2001) az értelmi fejlődés négy szakaszát állapította meg: szenzomotoros szakasz (0–2 éves korig), műveletek előtti szakasz (2–7 éves korig), konkrét műveleti szakasz (7–11 éves korig) és végül formális műveleti szakasz (11 éves kortól). A tudományos fogalmak megértése és rendszerezése legkorábban a konkrét műveleti szakaszban valósulhat meg, hiszen a gyerekek ebben a szakaszban kezdenek képessé válni absztrakt műveletek végrehajtására és szabályok, törvényszerűségek megértésére (Csapó 1992). Ez a szakasz leginkább az egyszerű fogalmak, folyamatok megértését teszi lehetővé. Ebben az időszakban több hibás képzet is kialakulhat, ha a diákoknak értelmi fejlettségi szintjüket meghaladó fogalmakat, összefüggéseket kell elsajátítaniuk, hiszen a teljes megértés hiányában ezeket sajátos értelmezési módjuk szerint fogják beépíteni a tudásrendszerükbe. A formális műveleti szakaszban a tanulók képesek reprezentációtól független fogalmakat használni, logikai elemzést végezni és hipotéziseket felállítani (Csapó 1992). Tanítás során fontos, hogy a tanár már ezen szakasz kezdetekor (5. évfolyam) fokozatosan térképezze fel a tanulók eddig kialakított képzetait és ezeket fokozatosan alakítsa, fejlessze. Éppen ezért gondoljuk úgy, hogy a földrajz tanulási-tanítási folyamatát hatékonyabbá teheti, ha a földrajztanár tisztában van azzal, hogy a tanulók konkrétan milyen és mennyire pontos, részletes ismeretekkel, képzetekkel rendelkeznek az egyes témakörökön belül. Hiszen így válik mérlegelhetővé, hogy mely részre szükséges nagyobb vagy épp kisebb hangsúlyt fektetni a tanórákon aszerint, hogy a tanulók képzetei mennyiben térnek el a valóságtól.

A 2020. évi Nemzeti alaptanterv (NAT 2020) és a hozzá kapcsolódó kerettantervek részletesen megfogalmazzák a földrajztanítás alapelveit, céljait, tartalmát és fejlesztési feladatait. A tanulók gondolatai között azonban a középiskolai földrajzórán nem egy üres vásznat találunk, amelyre kedvünk szerint alkothatunk, hanem a már meglévő képzeteket kell formálnunk, alakítanunk és tökéletesítenünk. Honnan szerezhetik a tanulók ezt az előzetes tudást? Természetesen részben az általános iskolai környezetismeret, természetismeret vagy természettudomány és földrajzóráról, de a tanórákon kívül számtalan információforrásból tájékozódhatnak. A mai digitalizálódott világban egyre nagyobb szerepet játszanak az információszerzésben a különböző médiumok (pl. internet, híradó, időjárás előrejelzés, filmek, számítógépes játékok), de kisebb mértékben ugyanúgy előkerül a nyomtatott irodalom (pl. folyóiratok, könyvek) is. Ezek mellett – főként kisebb korban – hatalmas szerepe van a családtagoknak és a kortársaknak, de nem mehetünk el a tapasztalati úton szerzett tudás mellett sem, hiszen mindennapi életük során akár közvetve, akár közvetlenül is tapasztalhatják egyes jelenségeket, folyamatok hatásait, következményeit, mint például a jégeső vagy a viharok okozta károkat vagy a közlekedési balesetekhez vezető ónos esőt (Csapó 2005). Természetesen a gondolataikban megjelenő, így kialakuló képzeteket a földrajzórák keretében pontosítani, rendszerezni szükséges.

Jó lenne a tanulók összes földrajz tantárgyhoz kötődő képzetét vizsgálni, hiszen ebben a témában kevés hazai szakirodalom áll rendelkezésünkre, azonban a téma szerteágazósága és sokszínűsége miatt sajnos ez nem áll

módunkban. Ezért egyetlen, a légkör és a víz földrajzához szorosan kapcsolódó, mégis átfogó (és a tantárgy keretein is túlmutató, interdiszciplináris) témát kerestünk. Így kutatásunk során a 9. évfolyamos tanulók éghajlatváltozásról és a változásokhoz kapcsolódó veszélyhelyzetekről alkotott képzeteket vizsgáltuk. A téma aktualitása vitathatatlan, ami szerencsés abból a szempontból, hogy a tanulóknak várhatóan sokféle elképzelése van a kapcsolódó folyamatokról, jelenségekről.

A kutatás idejében mindketten tanítottunk már kilencedikes évfolyamon, így magunk is tapasztaltuk, hogy a gimnazista tanulók a tanév során előkerülő természetföldrajzi témakörökről eltérő tudással, információkkal rendelkeznek. Izgalmasnak találtuk a felvetést, hogy vajon az általános iskolai földrajzórakat követően milyen képzetek alakultak ki a tanulóknál a vizsgált témakörök esetén. Ugyanis az érettségi felkészítő foglalkozásoktól eltekintve ez az utolsó tanév a diákok életében, amelyben előkerülnek a természetföldrajzi tartalmak. Ami így azt jelenti, hogy lényegében ekkor van utoljára lehetőség pontosítani és helyesen rögzíteni a természetföldrajzi ismereteket az egyéni tudásrendszerükben. Éppen emiatt az utolsó beavatkozási pont miatt esett a választásunk a 9. évfolyam vizsgálatára. Továbbá, ha feltárjuk, hogy a diákok kilencedikes korukban általában milyen hibás vagy részben hibás képzetekkel rendelkeznek, akkor ezt a tudásunkat később, általános iskolában való tanításunk során felhasználhatjuk, nagyobb hangsúlyt fektethetünk a problémás résztémákra. Tehát kutatásunkban alapvetően azt kívánjuk megismerni, hogy a

9. évfolyamos tanulók milyen és mennyiben hibás képzetekkel rendelkeznek az éghajlatváltozáshoz kapcsolódó veszélyhelyzetekről. Ezen képzetek milyen módszerekkel vizsgálhatók, illetve milyen gyakorlati módszerekkel valósítható meg a tudomány elvárásainak és a tanulók szükségleteinek megfelelő fejlesztés a földrajz tanórák keretein belül.

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

A kutatásunk alapja a diákok előzetes képzetekének felmérése volt annak érdekében, hogy a későbbiekben ezek a képzetek célzottan javíthatók, formálhatók legyenek. Ennek megvalósításához először összeállítottunk egy tudásszintmérő feladatlapot, amivel képet kaphattunk a tanulók éghajlatváltozáshoz kapcsolódó képzetéről.

Az alapvetően diagnosztikus jellegű feladatlapunk összesen tíz feladatot tartalmaz, amelyek más és más, az éghajlatváltozáshoz kapcsolódó fogalmat, jelenséget vagy folyamatot dolgoznak fel. A feladatok többsége több részfeladatból áll, és vegyesen tartalmaznak zárt és nyílt végű kérdéseket. A zárt végű feladatok főként az ismeretelemek mérésére alkalmasak, hiszen a tanulóknak megadott elemek, lehetőségek kiválasztásával kell megoldaniuk a feladatot. A nyílt végű feladatok inkább műveletek, tudásalkalmazás és logikai gondolkodás mérésére alkalmasak, hiszen a feladatok megoldásához kevesebb kiindulóponttal, kiterjedtebb mérlegetelési lehetőséggel rendelkeznek, és komplexebb gondolkodást igényelnek (Einhorn 2011). Az 1. táblázatban összegeztük, hogy a feladatlap egyes feladatai mely feladattípusokba tartoznak.

Feladat száma	Feladat témaköre	Részfeladatok betűjele	Feladattípus
1.	A globális felmelegedés, az üvegházhatás és az éghajlatváltozás kapcsolata	a	szabad asszociáció hívófogalomra
		b	rajzolás, egyszerű kiegészítés
		c	alternatív választás (igaz-hamis)
2.	Ózon, ózonréteg	a, e	rajzolás, egyszerű kiegészítés
		b, c, d	rövid, nyílt végű
		f	egyszerű választás
3.	Sarkvidékek olvadása	jegének	szövegalkotás, szabad válasz
		a, b	egyszerű választás
4.	Légköri jelenségek (tornádó, hurrikán, tájfun)	a	rajzolás, egyszerű kiegészítés
		b	szabad rajzolás
		c	szövegalkotás, esszé
		d	többszörös választás
5.	Kiszáradás	a, c	szabad válasz
		b	egyszerű választás, szabad válasz
6.	Lavina	a	ábraelemzés
		b	irányított válasz
7.	Jégeső	c, d, e	többszörös választás
		a, b	irányított válasz
8.	Ónos eső	-	többszörös választás
9.	Zivatar	a	alternatív választás (igaz-hamis)
		b	többszörös választás
10.	Villámárvíz	a	fogalom megnevezése videó alapján
		b	irányított válasz
		c	képelemzés, szabad válasz

1. táblázat – A tudásszintmérő feladatlap feladattípusainak áttekintése (saját szerk.)

Kutatásunkban kényelmi/ hozzáférhetőségi mintavételt alkalmaztunk, így a jelenleg felvett mintánk számát tekintve nem reprezentatív. Ugyanakkor a főváros és a vidék megjelenik benne. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert mint korábban említettük, a tapasztalati úton szerzett tudás nagyban befolyásolja a képzetek kialakulását. E két térség tekintetében a diákok környezete és kapcsolata a környezetével, annak természetével igen különböző. Így többszemponú vizsgálat is lehetséges a képzetek kialakulását befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban, habár természetesen az így kapott eredmények nem általánosíthatók. Ennek fényében a tudásszintmérő feladatlapot két különböző település iskoláiból, két budapesti és egy siklói gimnázium, 9. évfolyamos osztályainak tanulói töltötték ki (156 fő). A kérdőív kitöltése összesen egy-egy 45 perces tanórát vett igénybe, a tanulóknak önállóan, mindennemű forrás felhasználása nélkül kellett megoldaniuk a feladatokat.

Célunk megvalósítása érdekében kétféle nézőpont szerint dolgoztuk fel az eredményeket. Egyrészt szeretnénk volna képet kapni az egyes diákok képzetéről, másrészt arról is, hogy az kilencedikes tanulók általánosságban milyen képzetekkel rendelkeznek. Az utóbbi nézőpont a tananyagszervezés szempontjából fontos, hiszen a kapott kép alapján mérlegelhetjük, hogy az egyes résztémákkal milyen nézőpontból és mélységben, illetve milyen módszerekkel szükséges foglalkozni. A mérő feladatok kiértékeléséhez a 2. táblázatban látható kategóriákat határoztuk meg Michael R. Abraham (1992) (idézi Kádár 2019) munkája nyomán. Ezek alapján statisztikailag kiértékeljük az egyes nyílt- és zárt végű feladatok eredményeit a jó és a rossz válaszok arányait alapul véve, majd feladatonként átfogóan összegeztük az egyes eredményeket. A rajzos feladatok esetén a külön értékelési szempontokat alkottunk, azonban ezek kidolgozásának mintájaként is a 2. táblázatot használtuk fel.

Kategória	A megértés szintje	Feladattípus	Az értékelés kritériumai
1	Nincs válasz	nyílt végű zárt végű	Nem adott meg választ. Nem jelölt be választ.
2	Nincs megértés	nyílt végű zárt végű	Nem értette meg a feladatot, nem a kérdésre válaszolt. A kérdést ismételte vagy értelmetlen választ adott. -
3	Hibás képzet	nyílt végű zárt végű	Hibás elképzelése van az adott fogalomról, folyamatról vagy jelenségről. Az egyes fogalmakat, folyamatokat és jelenségeket keveri, összetéveszti egymással. Egyáltalán nem jelölt jó választ vagy döntő többségében hibás válaszokat jelölt.
4	Részben hibás képzet	nyílt végű zárt végű	Többnyire tisztában van az adott fogalommal, folyamattal vagy jelenséggel, de hibás elemeket is tartalmaz a válasza. Legalább annyi jó választ jelölt, mint ahány rosszat.
5	Részleges megértés	nyílt végű zárt végű	Többnyire tisztában van az adott fogalommal, folyamattal vagy jelenséggel, az elvárt megoldás legalább egy elemét tartalmazza a válasza. Nem tartalmaz hibás elemeket. Csak jó válaszokat jelölt, de nem az összeset.
6	Teljes megértés	nyílt végű zárt végű	Az elvárt megoldás nagyrésztét helyesen tartalmazza. Az összes jó választ hiánytalanul jelölte.

2. táblázat – A nyílt és a zárt végű feladatok értékeléséhez használt kategóriák (saját szerk.)

EREDMÉNYEK

A kutatásunk során általános képet kaptunk arról, hogy a vizsgált osztályok éghajlatváltozáshoz kötődő képzetek a megértés mely szintjére jutottak el. Ennek segítségével később meghatározhatjuk a fejlesztés irányát az adott osztályok esetében.

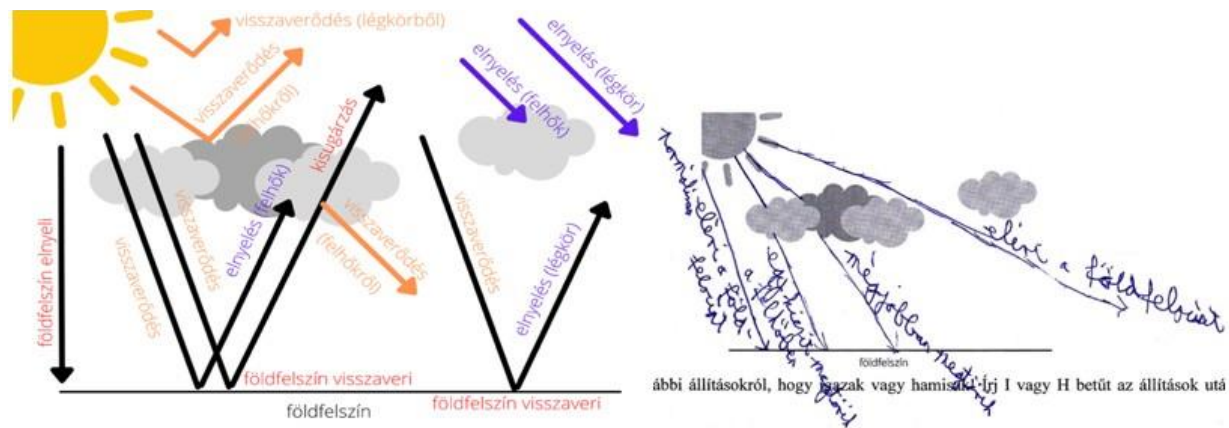
Az éghajlatváltozáshoz, az üvegházhatáshoz és a globális felmelegedéshez kapcsolódó első feladat tanulsága volt, hogy bár ezek a jelenségek, folyamatok a 21. században igen aktuálisak a hírsatornák és különböző médiumok felületein, még sincs a tanulóknak konkrét, határozott képe ezek összefüggéseiről, illetve kialakulásuk ok-okozati viszonyairól és pontos következményeiről. Láthattuk, hogy a tanulóknak az üvegházhatás fogalmáról alkotott képzetek nem tiszta, többen összekeverték az üvegházhatás szerepét az ózonréteggel, és az üvegházhatást gyakran inkább a termékek érleléséhez kötötték (3. táblázat).

A földfelszínre érkező napsugarak légköri útjáról szintén a diákok többsége részben vagy egészében helytelenül egészítette ki az ábrát, sokaknak nem jutott

Top3	Globális felmelegedés	Éghajlatváltozás	Üvegházhatás
	hívószó	hívószó	hívószó
1.	olvadás (35,8 %)	szélsőséges időjárás viharok (25,7%+6,6%)	és szén-dioxid (21,6%)
2.	szén-dioxid (22%)	globális felmelegedés (18,1%)	ózonréteg (17,3%)
3.	környezetszennyezés (12,2%)	csapadék (12,8%)	globális felmelegedés (14,8%)
összesen:	254 válasz	226 válasz	283 válasz

3. táblázat – Éghajlatváltozással kapcsolatos hívószavakhoz kapcsolódó három leggyakoribb tanulói asszociáció, zárójelben az egyes válaszok előfordulásának mennyisége (saját szerk.)

eszébe a visszaverődés és az elnyelés fogalma, vagy helytelenül alkalmazták ezeket a feladatmegoldás során (1. ábra).



1. ábra – balra: A napsugarak légköri útjával és folyamataival kapcsolatos feladat elvárt megoldásai; jobbra: példa a napsugarak légköri útjával és folyamataival kapcsolatos feladat megoldására, amely hibás képzetre utal (saját szerk.)

Az ózonréteghez kapcsolódó feladatban a tanulók csaknem háromnegyed része helyesen megnevezte a szerepét, viszont a hasznos és a káros ózon légköri elhelyezkedését csak egynéhány tanuló tudta helyesen. Itt is előfordult az üvegházhatással és az üvegházgázokkal történő fogalmi keverés. A tanulók nem tudtak érdemben mit kezdeni az „ózonos levegő” hibás kifejezésével, viszont ennek megkérdésezésekor előjöttek az ózonnal, mint gázzal kapcsolatos hibás képzeteik is (4. táblázat). Sok tanuló hibás képzete a hiányos kémiai vagy fizikai ismeretei miatt alakult ki (például „az O₂ hármas molekulája”, „nem keveredik a levegővel”).

összekeverik ezeket egymással vagy éppen az ázsiai és észak-amerikai tundrával (5. táblázat).

A 2. feladat b részére adott válaszok	Az előfordulások száma (%)	A megértés szintje
„Védi a Földet a káros sugárzástól”	30,8	teljes megértés
„Káros sugarak elleni védelem”	26,3	
„UV sugarakat szűri”	3,8	
„Kiszűri az emberi test számára káros (rákkeltő) fényeket a napfényből”	3,8	részleges megértés
„Szűri a napsugarakat”	1,3	
„Napsugarak és világűr hatásainak megszürése”	0,6	részben hibás képzet
„Védi a Földet a káros anyagoktól”	3,2	
„Benn tartja a gázokat”	0,6	hibás képzet
„Üvegházhatású gázoktól véd”	0,6	
egyéb válaszok	6	
nem adott választ	23	nincs válasz

4. táblázat – Az ózonréteg szerepéről szóló feladatra érkezett válaszok összegzése és értékelése (saját szerk.)

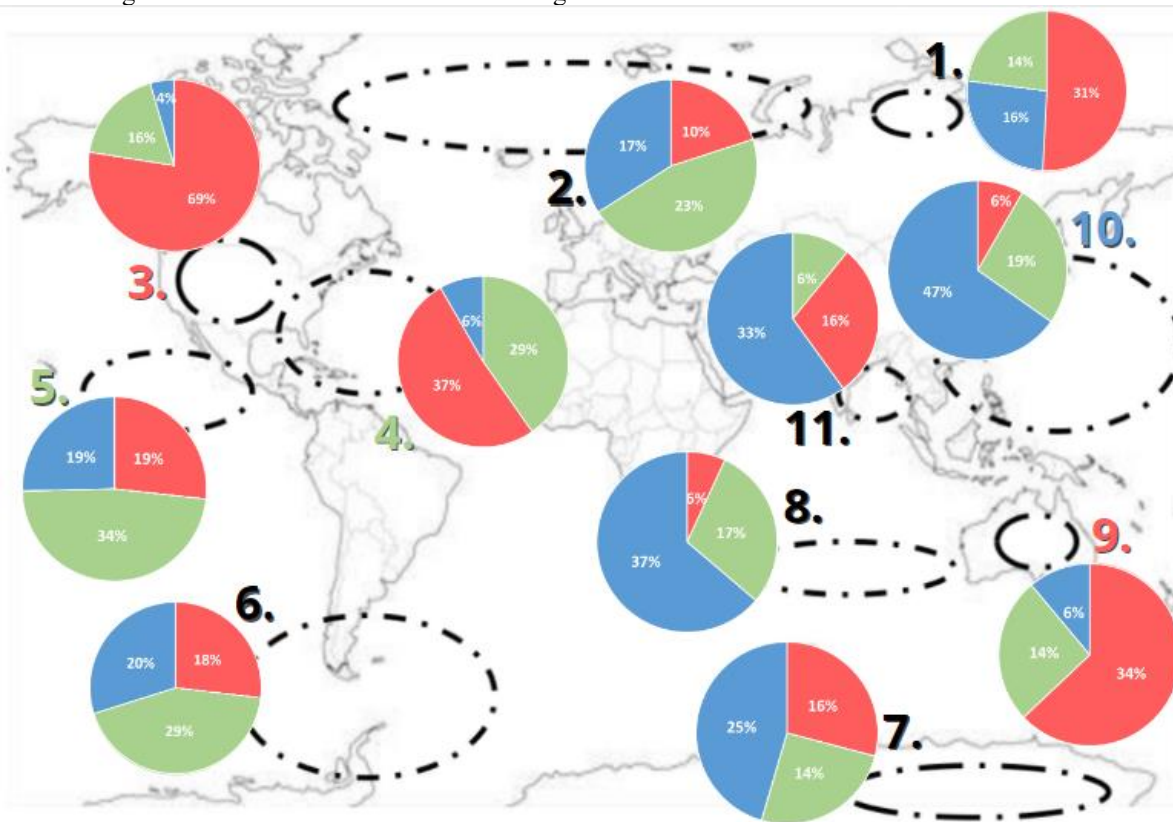
Amikor a sarkvidékek jégtakarójának olvadása került elő a feladatlapban, a többi feladatban tapasztaltakkal ellentétben a tanulók háromnegyede helyesen magyarázta ennek okait, viszont amikor az Északi- és a Déli-sarkvidék jégolvadásának következményeit kellett összehasonlítaniuk és bejelölniük, hogy melyik jelent súlyosabb problémát, akkor a jól válaszoló tanulók aránya jelentősen csökkent. Még így is azt gondoljuk, hogy nem árt a tanulókkal ennek következményeit tisztázni, mert sokakban hibás képzet alakult ki a két sarkvidék jellemzőiről, és sokan

Északi-sarkvidék	Előfordulások száma (%)	Déli-sarkvidék	Előfordulások száma (%)	
"állatok kipusztulnak"	62,2	"tengerszint emelkedése"	44,9	
"állatok élőhelyei szűnnek meg"	50	"állatok kipusztulnak"	34,6	
"nem ismert vírusok, baktériumok szabadulnak el"	14,7	"édesvízkészlet csökkenése"	21,2	teljes megértés
"jegesmedvék pusztulása"	12,8	"nem ismert vírusok, baktériumok felszabadulása"	14,7	
egyéb válaszok	0	egyéb válaszok	3,2	
-	-	"földrészek eltűnése"	15,4	részleges megértés
-	-	egyéb válaszok	10,9	
-	-	"Csendes-óceán nő"	0,6	
-	-	"elárad Dél-Amerika és Ausztrália"	0,6	részben hibás képzet
"pingvinek élőhelyének eltűnése"	9,6	"áradások" VAGY "árvíz" VAGY hasonló	11,5	
egyéb válaszok	33,3	"jegesmacik élőhelye eltűnik"	7,7	hibás képzet
"forróbb éghajlatváltozás"	1,3	"jégtömbök olvadása"	13,5	
"Mikulásnak nem lesznek szánhúzói"	0,6	"elolvad a jég és a hó"	5,8	nincs megértés
egyéb válaszok	5,1	"globális felmelegedés"	1,9	

5. táblázat – Az Északi- és a Déli-sarkvidék jégolvadásának következményeiről szóló feladat megoldásai és értékelése (saját szerk.)

A hangzatos című „Viharvadászok” feladat első részében a tornádó, a hurrikán és a tájfun fogalmára, kialakulására kérdeztünk rá azáltal, hogy egy térképen kellett azokat a területeket színkulcs alapján kiszínezni, ahol kialakulhatnak ezek a légköri jelenségek. Sok tanuló alaposabb megfontolás nélkül az összes lehetőséget

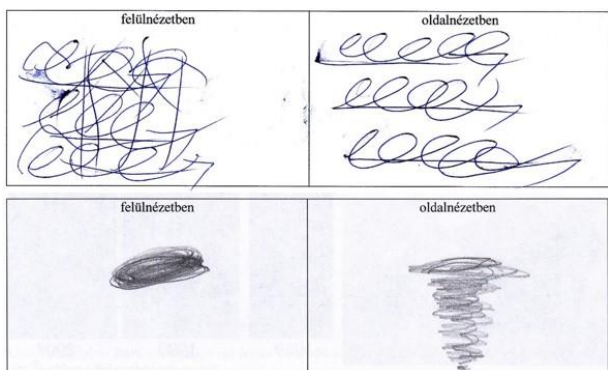
kiválasztotta és kiszínezte, míg többen érezhetően alaposabban átgondolták a megoldásukat, ám így is csupán 3 tanuló volt, aki a három jelenség közül kettő esetében hibátlan megoldást adott (illetve a harmadikat is részlegesen megértette) (2. ábra).



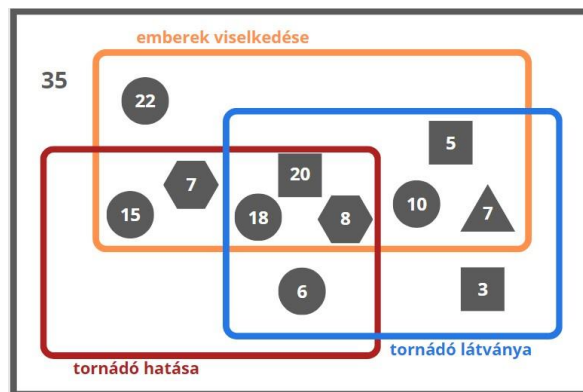
2. ábra – A kördiagramok a diákok válaszainak a 3 légköri jelenség közötti megoszlását mutatják az adott területekhez tartozóan, a százalékos érték pedig azt fejezi ki, hogy az összes tanuló hány százaléka jelölte meg az adott jelenséget az adott területen. A számok színezése a helyes megoldásra utal: tornádó (piros), hurrikán (zöld) és tájfun (kék). A kördiagramok is e színek alapján készültek. (saját szerk.)

A tanulók több mint kétharmad része a részben hibás megértés kategóriába került ebben a feladatrészben a három jelenség kialakulásának feltételeit tekintve. A tornádó oldalnézeti ábrázolása a többségnek nem okozott gondot, hiszen gyakran láthatták például sorozatokban vagy katasztrófafilmekben így megjelenni, viszont a felülnézeti ábrázoláson megmutatkozott, hogy sokan hibás képzetekkel rendelkeznek, mert vagy nem tudják, hogy szélségszél van a közepén vagy kifejezetten közepet is rajzoltak a gyakran kacifántos, nem kitüntetett széliránnyal rendelkező ábrázolásuknak (3. ábra).

A tornádók okozta veszélyhelyzetekhez kapcsolódóan egy helyszíni tudósítást írtak a tanulók, ahol a megadott szempontokkal ellentétben gyakran érzelmileg alapon közelítették meg a tornádók látványát, viszont a következményeiket döntő többségük megfelelően kifejtette, teljes megértést tanúsítva. Ahogyan a lavínához kapcsolódó feladat esetében is látni fogjuk, itt is a tanulók jobban bele tudták élni magukat egy tornádó általi fenyegető helyzetbe és részletes választ adtak az emberi válaszreakciók, illetve a menekülési stratégiák tekintetében (4. ábra).



3. ábra – Példák a tornádóábrázolásban megmutatkozó hibás képzetekre (saját szerk.)



4. ábra – A tornádópusztításhoz kapcsolódó helyszíni tudósítás feladat megoldásai (saját szerk.)

A tavak kiszáradásához kapcsolódóan elmondható, hogy a diákok általánosan rendelkeznek ismeretekkel a kiszáradást kiváltó tényezőkről, de önmaguktól ezek komplexebb kifejtése, ok-okozati rendszerbe foglalása nem megy. Kisebbségben pedig fogalomtévesztés volt jellemző (algásodás vagy szikesedés megnevezése, mint kiváltó ok). Az ember szerepe a tavak kiszáradásában kérdésre érkező válaszok hasonló eredményeket mutattak, azaz a diákok bizonyos helyes elemek említésére képesek, de pontos fogalmazás, logikai kapcsolatok kifejtése hiányzik. Pár diák vélekedett csak úgy, hogy az ember nem járulhat hozzá a tavak kiszáradásához, ez lehet tényleges hibás képzet, de előfordulhat, hogy nem szerették volna megindokolni a válaszukat, így inkább a nem opciót jelölték meg. A kiszáradás következményeit viszont jellemzően komplexebben indokolták, de ismereteik nem mozogtak tág határok között: elsősorban az élőlények pusztulása, a vízhiány és a turizmus visszaszorulása került elő (6. táblázat).

Az 5. feladat a feladatrészére adott válaszok	Előfordulások száma (%)	A megértés szintje
„globális felmelegedés”	55,1	
„folyók, patakok kiapadása”	15,4	
„magas hőmérséklet”	11,5	
„kevés csapadék”	28,2	részleges megértés
„túlzott párolgás”	8,3	
„éghajlatváltozás”	8,3	
„szárazság”	9	
„folyó vizének elöntözése”	0,6	
„erős napsütés”	11,5	részben hibás képzet
„szennyező anyagok”	7,7	
„szemét”	3,8	
„ózonréteg elvékonyodása”	3,2	
„szikesedés”	1,3	
„algásodás”	1,3	hibás képzet
„apály”	1,3	
„ózonréteg kilyukadása”	0,6	
„nem tudott bejutni a víz”	0,6	
„feltöltődés”	0,6	

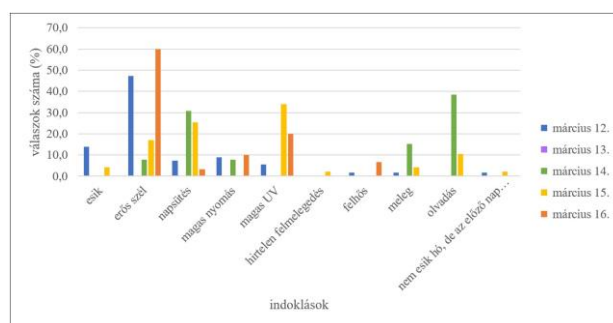
6. táblázat – A tavak kiszáradásával kapcsolatos feladat első részfeladatának megoldásai és értékelése (saját szerk.)

A lavinaveszély című feladat részfeladatai között is szépen megmutatkozott a diákok megértési szintjének változatossága. Összességében megállapítható, hogy a lavinák kialakulásáról és az emberi cselekvésekről lavinabetemetés vagy annak közeledése esetén részben hibás képzetekkel rendelkeznek. A legtöbb helyes válasz a lavina előli menekülési cselekvések, majd a lavina kialakulása, végül pedig a betemetődéshez kapcsolódó tevékenységek kapcsán érkezett. Ehhez a sorrendiséghez nagyban járulhatnak hozzá a sí-táborbeli balesetvédelmi tájékoztatások és a logikai gondolkodás, hiszen a lavina elől való menekülési helyzetet könnyebb elképzelni. Míg sokkal nehezebb feladat elképzelni azt, hogy mit kell tenni vészhelyzet esetében, amikor már késő menekülni, illetve hogy ez milyen hatással lehet az emberi testre (5. ábra).



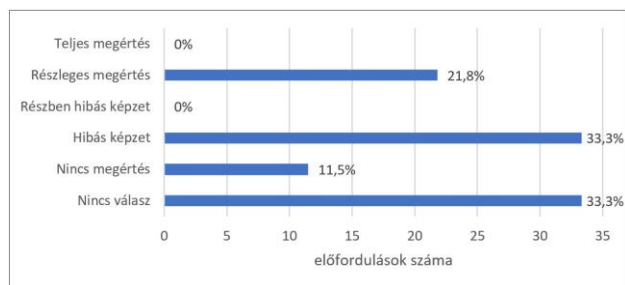
5. ábra – A teendők lavinaveszély esetén feladat megoldásai (saját szerk.)

A kialakító tényezőket tekintve elmondható, hogy a diákok többnyire ismerik ezeket, de azok számban kifejezett értékét nehezen kapcsolják össze hatásának mértékével (6. ábra). Ezért fordulhatott elő például olyan, mikor a diák megindokolja, hogy a szél lehet egy kiváltó ok, de ezt mégis az 5 km/h-s szélsébséghez társítja.



6. ábra – A lavinaveszélyes nap kiválasztásával kapcsolatos feladat megoldásai (saját szerk.)

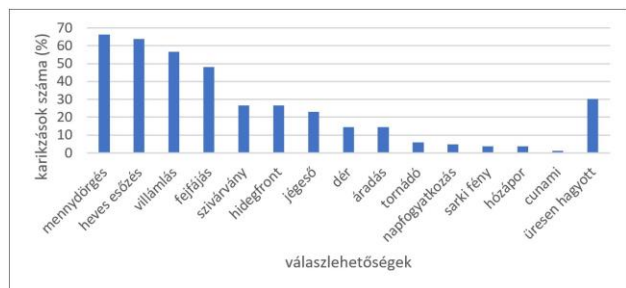
A feladatlap nyílt végű feladatainál általánosan érzékelhető volt a diákok kitöltési hajlandóságának csökkenése, de a legnagyobb mértékben a teljes feladatlapról a jégesős feladat kifejtős részét hagyták üresen. Megértés szintjén hatalmas különbség volt tapasztalható a feladat két részfeladata között. A jégeső keletkezésének pontos mechanizmusáról és feltételeiről nagyon csekély ismerete van a gyerekeknek (7. ábra), de ezzel szemben a jelenség következményeiről, hatásairól széleskörű ismeretekkel rendelkeznek.



7. ábra – A jégeső keletkezésével kapcsolatos feladat értékelése – a megértés szintjének megoszlása (saját szerk.)

Az ónos esővel kapcsolatban a tanulók nagy része hibás vagy részben hibás képzetekkel rendelkezik. Többségüknek problémát okoz a jelenség elnevezésének a megértése és elkülönítése az óntól, mint kémiai elemtől. Továbbá sok esetben tapasztaltuk, hogy tisztában vannak a jelenség következményével, mint például a csúszós utak, közúti balesetek, de a kialakulásának feltételeit, módját nem mindig tudják összefüggésbe hozni ezzel.

A vizsgált témák közül a legnagyobb arányban a zivatarokhoz kapcsolódó kérdéseket választották meg helyesen a diákok, amiben szerepe lehetett egyrészt annak, hogy e jelenség kialakulását, lefolyását a hétköznapiakban gyakran tapasztalhatták a gyerekek, illetve ehhez kapcsolódóan csak zárt végű feladatokat kellett megoldaniuk. Jellemzően hibás képzet inkább a kialakulását tekintve volt mérhető, több esetben inkább fogalomtévesztést tapasztaltunk (például a fejfájás nem kísérőjelenség) (8. ábra).



8. ábra – A zivatarok kísérőjelenségeivel kapcsolódó feladat megoldásai (saját szerk.)

A villámárvízhez kapcsolódó feladatban a diákok többsége a meglévő fogalomrendszerét felhasználva, a videóban látott táj és a jelenség látható tulajdonságai alapján próbálták a villámárvizet kategorizálni és megfeleltetni előzetes ismereteiknek (9. ábra).



9. ábra – A filmen látott jelenség felismerésére érkezett megoldások ábrázolása szófelhővel (saját szerk.)

Azok, akik árvíznek nevezték a jelenséget, feltételezhető, hogy nemcsak a látottakra támaszkodtak, hanem a jelenséget a kialakító tényezői alapján próbálták megközelíteni. Míg azoknál a tanulóknál, akik csupán a látottakra alapozva próbálták elnevezni a jelenséget, hibás képzetek és szóasszociációk alkotása volt megfigyelhető (például mocsáromlás, futóhomok, sárlavina). Az intuitív ismeretszerzést szépen példázta, hogy a legtöbben helyesen bejelölték azt az ábrát, amelyen az ábrázolt táj tulajdonságaiban a többi lehetőség közül a legközelebb állt a videóban látottakhoz, mégis csupán a diákok néhány százaléka tudta érdemben megindokolni a választását (7. táblázat).

Általánosan igaz volt a vizsgált tanulócsoporthoz, hogy a tanulók jobban teljesítettek az olyan fogalmakhoz, jelenségekhez és folyamatokhoz kapcsolódó feladatokban, amelyek a hétköznapiakban is előfordulnak, illetve maguk is megtapasztalhatnak a mindennapokban, és ezeket a feladatokat nagyobb arányban is töltötték ki. Ennek hátterében valószínűleg az áll, hogy a tapasztalataiknak köszönhetően összefüggéseikben jobban megértették a jelenséget és ezáltal könnyen mélyebb ismeretekre tehetek szert, emiatt e témakörökben gyakrabban a teljes vagy részleges megértés szintjén állnak. Míg azokat a feladatokat, amelyekben mélyebb, konkrét földrajzi vagy interdiszciplináris tudásra volt szükségük – főleg, ha ezekkel nyílt végű feladat formájában találkoztak a felmérésben –, sok esetben ki sem töltötték (például a jégeső kialakulására vonatkozó feladat esetén). Ez esetben a tanulók átlagosan kevesebb jó megoldást adtak, válaszaik és megoldásaik még a zárt végű feladatoknál is a kognitív ismeret (megértés) alacsonyabb szintjéről tanúskodtak, sok esetben tehát a folyamatokról, az ok-okozati összefüggésekről hibás vagy részben hibás képzetek alakultak ki.

A 10. feladat c részére indoklasként adott válaszok	Előfordulások száma (%)	A megértés szintje
csapadék, túlzott esőzés	3,2	
száraz talaj	6,5	részleges megértés
kopár, homokos	12,9	
évi hőingadozás, magas területek	3,2	
dombok, fák	9,7	részben hibás képzet
síkság, kiterjedt táj	3,2	
egyéb	17,2	
szárazság	12,9	
hegyen olvadó hó a lejtés miatt lefolyik, szennyeződést magával viszi	3,2	hibás képzet
évi hőingadozás	3,2	
sok sár	3,2	
olvad, szél hullámzik hatására	3,2	nincs megértés

7. táblázat – A villámárvíz okával kapcsolatos feladat megoldásai és értékelésük (saját szerk.)

DISZKUSSZIÓ

Az eredményeinkből következik, hogy mindenképp szükséges a célzott fejlesztés, hiszen több vizsgált fogalom, jelenség és folyamat esetén is megállapítottuk, hogy azok hibásan épültek be a tanulók kapcsolati-fogalmi rendszerébe. Ehhez szükséges az egyéni értékelés is, amely alapján a tanulókat differenciált csoportokba oszthatjuk és így képzeik egyénenként hatékonyan fejleszthetők, korrigálhatók. Éppen ezért, e kutatás csupán egy hosszabb folyamat kezdete, amelyet mindenképp szeretnénk folytatni. Jövőbeli tervünk egy fejlesztési terv elkészítése és módszerek kidolgozása a hibás vagy részben hibás földrajzi képzetek fejlesztésére. A fejlesztést legalább 6. osztály vizsgálatával szeretnénk elvégezni, majd egy ismételt felméréssel szeretnénk megtudni, hogy mennyire hatékony a kidolgozott fejlesztési háló és az ahhoz rendelt módszerek. Ezen kívül szeretnénk a kutatásunkat a 7. évfolyamra is kibővíteni, hiszen érdekes összevetést tehetnénk a 7. és a 9. évfolyamos tanulók képzeinek változása között. Ehhez kapcsolódva egy másik felméréssel szeretnénk rálátást nyerni arra, hogy a diákok képzei honnan származnak, milyen információforrásokból tájékozódnak és milyen tényezők befolyásolják a képzeik kialakulását.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

- 1. ábra* – balra: A napsugarak légköri útjával és folyamataival kapcsolatos feladat elvárt megoldásai; jobbra: példa a napsugarak légköri útjával és folyamataival kapcsolatos feladat megoldására, amely hibás képzetre utal (saját szerk.)
- 2. ábra* – A kördiagramok a diákok válaszainak a 3 légköri jelenség közötti megoszlását mutatják az adott területekhez tartozóan, a százalékos értékek pedig azt fejezik ki, hogy az összes tanuló hány százaléka jelölte meg az adott jelenséget az adott területen. A számok színezése a helyes megoldásra utal: tornádó (piros), hurrikán (zöld) és tájfun (kék). A kördiagramok is e színek alapján készültek. (saját szerk.)
- 3. ábra* – Példák a tornádóábrázolásban megmutatkozó hibás képzetekre (saját szerk.)
- 4. ábra* – A tornádópusztításhoz kapcsolódó helyszíni tudósítás feladat megoldásai (saját szerk.)
- 5. ábra* – A teendők lavinaveszély esetén feladat megoldásai (saját szerk.)
- 6. ábra* – A lavinaveszélyes nap kiválasztásával kapcsolatos feladat megoldásai (saját szerk.)
- 7. ábra* – A jégeső keletkezésével kapcsolatos feladat értékelése – a megértés szintjének megoszlása (saját szerk.)
- 8. ábra* – A zivatark kísérőjelenségeivel kapcsolód feladat megoldásai (saját szerk.)
- 9. ábra* – A filmen látott jelenség felismerésére érkezett megoldások ábrázolása szófelhővel (saját szerk.)
- 1. táblázat* – A tudásszintmérő feladatlap feladattípusainak áttekintése (saját szerk.)
- 2. táblázat* – A nyílt és a zárt végű feladatok értékeléséhez használt kategóriák (saját szerk.)
- 3. táblázat* – Éghajlatváltozással kapcsolatos hívószavakhoz kapcsolódóhárom leggyakoribb tanulói

asszociáció, zárójelben az egyes válaszok előfordulásának mennyisége (saját szerk.)

4. táblázat – Az ózonréteg szerepéről szóló feladatra érkezett válaszok összegzése és értékelése (saját szerk.)

5. táblázat – Az Északi- és a Déli-sarkvidék jégolvadásának következményeiről szóló feladat megoldásai és értékelése (saját szerk.)

6. táblázat – A tavak kiszáradásával kapcsolatos feladat első részfeladatának megoldásai és értékelése (saját szerk.)

7. táblázat – A villámárvíz okával kapcsolatos feladat megoldásai és értékelésük (saját szerk.)

IRODALOMJEGYZÉK

Csapó B. (1992). *Kognitív pedagógia*. Akadémia Kiadó. Budapest. pp. 277–540.

Csapó, B. (2005). Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest. 100. <https://konyvtar.nive.hu/files/16csapo.pdf>

Einhorn, Á. (2011). Vizsgák, feladatlapok készítése. OFI. Eger. 15. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/05/147-167.pdf>

Kádár, A. (2019). Általános és középiskolás tanulók földrajz tantárgyhoz köthető tévképzetei. Szegedi Tudományegyetem Természettudományi és Informatikai Kar Földtudományok Doktori Iskola Természeti Földrajzi és Geoinformatikai Tanszék. Szeged. 165. <https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10067/1/dissertation%20kadar%20anett.pdf>

Korom, E. (1997). Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. In: *Magyar Pedagógia* 97. évf. 1. szám 19–40.

<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/511/497>

Korom E. (2001). Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás. In: *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. pp. 106–113.

Malmos E. – Revákné Markóczy I. (2015). Biológia fogalmakhoz kapcsolódó tévképzetek vizsgálata szóasszociációs módszerrel. In: *Iskolakultúra* (25) 5–6. pp. 190–199.

5/2020 (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról – Magyar Közlöny 17. pp. 290–446.

Ellentmondásos (kontroverzív) források vizsgálata az általános történelem tankönyvekben

The examination of contradictory (controversial) sources in general history textbooks

Hudár Zoltán¹

¹Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom

ABSZTRAKT

A munka célja, hogy összehasonlítsion egy szlovákiai magyar és egy magyarországi történelem tankönyvet, különös hangsúlyt fektetve a kontroverz források vizsgálatára. A tankönyvek elemzése során egy témakört választottunk ki, amelyben vizsgáljuk, hogy milyen típusú forrásokat használnak fel, és mennyire változatos a hivatkozások palettája. A kutatás azt célozza meg, hogy feltárja, vannak-e különbségek a két könyvben található kontroverz történelmi forrásokban, és ezek hogyan befolyásolják a diákok által elsajátított mintákat a politikai ellentétek kezelése terén. A tanulmány továbbá elemzi a történelem tanításának milyenségét mindkét országban, kiemelve, hogy milyen mértékben és milyen jellegű kontroverziák jelennek meg a tankönyvekben. A kutatás eredményei lehetőséget teremtenek a tananyagok és azok tanítási módszereinek jobb megértésére, valamint rámutatnak arra, hogyan formálhatják a diákok politikai felfogását és konfliktuskezelési készségeit a történelemoktatás kontextusában.

KULCSSZAVAK

Tankönyv-összehasonlítás, kontroverz források, politikai ellentétek, történelem tanítás, kulturális kontextus, konfliktuskezelés

ABSTRACT

The aim of the work is to compare a Slovak Hungarian and a Hungarian history textbook, with a specific focus on examining controversial sources. In the analysis of the textbooks, a chosen topic is explored to understand the types of sources used and the diversity of references. The research aims to uncover differences in controversial historical sources between the two books and how these impact patterns of handling political differences acquired by students. The study further analyzes the nature of history education in both countries, highlighting the extent and nature of controversies present in the textbooks. The results of the research provide insights into a better understanding of curriculum and teaching methods, as well as indicating how history education can shape students' political perceptions and conflict resolution skills.

KEYWORDS

textbook comparison, controversial sources, political differences, history education, cultural context, conflict resolution.

BEVEZETÉS

A történelem tankönyvek kritikus szerepet játszanak a diákok személyes és társadalmi tudatosságának formálásában. Az egyes országok történelemkönyvei nem csupán kronológiai események soraiként szolgálnak, hanem olyan eszközök is, amelyek segítik a diákokat az összefüggések felismerésében és a történelem kontextusának megértésében. (Kojanitz, 2023) Ez a tanulmány a szlovákiai magyar és a magyarországi történelem tankönyvek közötti különbségeket vizsgálja, különös figyelmet szentelve a kontroverz történelmi forrásoknak. A kutatás célja feltárni, milyen típusú forrásokat használnak fel a tankönyvek, és mennyire változatosak a hivatkozások a történelmi események értelmezésében. Emellett elemzi, hogy ezek a források milyen hatással vannak a diákok által elsajátított politikai mintákra, különös tekintettel a politikai ellentétek kezelésére. A tanulmány továbbá a történelem tanításának milyenségét vizsgálja, beleértve a tananyagok kontroverzív jellegét, és megvizsgálja, hogyan formálhatják ezek a tényezők a diákok politikai felfogását és konfliktuskezelési készségeit. Ennek eredményeképpen a kutatás reményei

szerint hozzájárul a történelemoktatás mélyebb megértéséhez, valamint felhívja a figyelmet azokra a kulcsfontosságú tényezőkre, amelyek befolyásolhatják a diákok politikai tudatosságát a történelem kontextusában.

A kutatás középpontjában két különböző ország - Magyarország és Szlovákia - történelemoktatása áll, melyet két eltérő tankönyv képvisel. A magyarországi oldalról a vizsgálat során a középiskolások számára készült "Salamon Konrád Történelem IV." Tankönyv (Salamon, 2001) szolgált mintául, míg a szlovákiai magyarok részéről a "Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára" (Bednárová, 2011) című tankönyvet elemeztem. A tanulmány fókuszusa az első világháború témakörére irányult, amelynek keretében céltom a két tankönyvben található kontroverz források és azok politikai üzeneteinek összehasonlító vizsgálata. A választott témakör azért kiemelkedő, mert nem csupán a történelem kritikus eseményeit érinti, hanem a tankönyvek politikai hűségét és azok hatását a diákok politikai érzékenységére is bemutathatja. Ezen keresztül a kutatás reményei szerint mélyebb betekintést nyerünk abba, hogyan alakítja a történelemoktatás a diákok politikai tudatosságát

és konfliktuskezelési képességeit a két különböző kulturális és történelmi kontextusban.

A multiperspektivitás vagy történelmi többszemponúság elve kiemelkedő jelentőséggel bír a történelem oktatásában, mivel lehetővé teszi a tanulók számára, hogy különböző szemszögekből közelítsék meg és értsék meg az eseményeket. Ez a megközelítés nem csupán az események objektív leírására összpontosít, hanem hangsúlyozza a különböző társadalmi pozíciók, elfogultságok és más befolyásoló tényezők szerepét is. (Vajda, 2018)

A diákok számára fontos lehetőség, hogy mérlegeljék, értékeljék, és alternatívákban gondolkodjanak a történelmi események kapcsán. Ennek révén a tanulók képesek különböző értelmezéseket alkotni, és a narratívák egymás mellett élésének köszönhetően hozzájárulhatnak a hitelesebb megértéshez és a különböző megítéléshez. (Vajda, 2008) A társadalmi-politikai ellentétek kezelése szempontjából kulcsfontosságú, hogy a diákok olyan mintákat sajátítsanak el, amelyek támogatják az empátiát, az elfogadást, és a konfliktusok konstruktív kezelését. (Evans, 1997) Ebben az összefüggésben vizsgálom és hasonlítom össze a magyarországi és a szlovákiai magyar történelem tankönyveket, különös tekintettel arra, hogy milyen multiperspektivitást kínálnak a történelmi események értelmezésében.

A nemzetközi orosz történész, Nemesinov, kijelenti, hogy vannak szerencsés és nem szerencsés társadalmak. (F. Dárdai, 2006) Ez a kijelentés kiváló kiindulópontot nyújt a kutatás számára, mivel megengedi azt a felvetést, hogy míg Magyarországon a történelem talán kevésbé számít identitásformáló tényezőnek, addig Szlovákiában a történelem sokkal inkább az erőforrásokból és az identitásból meríthető. A kutatás során tehát azt vizsgálom, hogy a tankönyvek milyen mértékben tükrözik ezt a különbséget, és hogyan formálják a diákok politikai felfogását és konfliktuskezelési készségeit e két eltérő társadalmi-kulturális kontextusban.

A kontroverzitás és a történelem tanításának milyensége olyan kulcsfontosságú tényezők, amelyek meghatározzák, hogyan értelmezzük és tanuljuk meg a múltat. (Balázs, 2010) Az események nem csak a többség történései, hanem a kisebbséggel ellentétben lévő események is hozzájárulnak a teljes történelemhez. Ezért kiemelten fontos, hogy a történelem tanítása ne csak az elfogadott narratívákat tükrözze, hanem bemutassa a társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális ellentéteket is. (F. Dárdai, 2006)

A kontroverz témák beemelése a tanítási anyagba intellektuális kihívást teremt, és segít a diákoknak kritikai gondolkodásuk fejlesztésében. Emellett az érzelmek is részt vesznek a folyamatban, hiszen a kontroverziák gyakran erős érzelmeket váltanak ki, amelyek segítik a diákokat az empátia és az érzelmi intelligencia terén is. (Fodor, 2019)

Mindazonáltal, a hagyományos tanítási módszerek, különösen a többség országaiban, gyakran konzervatívabb megközelítést alkalmaznak. Ez azt jelenti, hogy a tanulók nem mindig kapnak lehetőséget arra, hogy különböző nézőpontokat lássanak vagy kritikusan vizsgálják a történelmi eseményeket. Ezért van szükségünk a pedagógiai paradigmaváltásra, amely elősegíti a tanár és diák közötti párbeszédet, valamint támogatja a kritikai gondolkodás és a több perspektíva integrálását a

történelemoktatásba. (Vajda, 2011) Ebben a kontextusban a tárgyalás célja, hogy körüljárja ezen témák fontosságát és kihívásait a történelemoktatás terén, és kiemelve a kontroverziák tanításban betöltött pozitív szerepét a diákok intellektuális és érzelmi fejlődése szempontjából.

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

A kutatás során számos módszert és eljárást alkalmazunk, melyek célja a tudományos megközelítés és a kritikai értékelés. Ezek közé tartozik:

SZÖVEGES FORRÁSOK ELEMZÉSE:

Történelmi kritika: A két tankönyv narratívájának azonosítása és értékelése történik, kiemelve az események leírásában bekövetkező különbségeket, valamint az ok-okozati összefüggéseket és a történelmi szereplők motivációinak megértését.

Forráskritika: A tankönyvekben található források és hivatkozások vizsgálata történik, azonosítva a hitelességi problémákat és az esetleges ellentmondásokat más forrásokkal összehasonlítva.

Ideológiák elemzése: A tankönyvek mögött álló potenciális ideológiák azonosítása és értékelése történik, hangsúlyozva ezek hatását az események értelmezésére.

KÉPI FORRÁSOK ELEMZÉSE:

Szimbólumok elemzése: A képi forrásokban található szimbólumok és színek elemzése történik, kiemelve azokat a képeket, ahol eltérő értelmezéseket sugallhatnak.

Részletesség elemzése: A képek részleteinek alapos vizsgálata történik, beleértve a háttérben látható részleteket is, segítve az eltérések azonosítását és a szöveges információk kiegészítését.

Kontextus elemzése: A képek és a szöveges tartalom közötti kölcsönhatások értékelése történik, figyelembe véve azt, hogy hogyan helyezik el a képeket a szöveg mellett vagy ellentétben vele.

ÁLTALÁNOS KUTATÁSI MÓDSZEREK:

Összehasonlító elemzés: A két tankönyv közötti hasonlóságok és különbségek rendszerezése történik, segítve a két perspektíva összehasonlítását.

Kritikus gondolkodás: A kritikus gondolkodás alkalmazása az elemzés során, kérdések feltevésével és az állítások, értelmezések megkérdőjelezésével.

Következtetés: Az összefoglalás hangsúlyozza a fontosabb megfigyeléseket, eltéréseket és a két tankönyv által közvetített különböző történelmi narratívákat.

A kutatás tárgyalása a két tankönyv különböző megközelítéseinek és értelmezéseinek kritikus perspektívával történik, szem előtt tartva a források kritikus értékelését és az esetleges további kutatási irányokat.

EREDMÉNYEK

KÉPI FORRÁSOK VIZSGÁLATA KONTROVERZITÁS SZEMPONTJÁBÓL

Az első világháború történelmét bemutató tankönyvek képi ábrázolásai jelentős szerepet játszanak a diákok érzelmi kapcsolatának kialakításában és a történelmi események megértésében. E tanulmány célja az összehasonlító elemzés Salamon Konrád "Történelem IV." és a szlovákiai magyaroknak szánt "Történelem az Alapiskola 8. és a Nyolcosztályos Gimnázium 3. Osztálya

Számára" című tankönyvekben látható első világháborús katonákról szóló képi ábrázolások között.

Salamon Konrád tankönyvének képi ábrázolásai:

Salamon Konrád tankönyvének képi világa rendkívül optimista hangvételt sugall az első világháborús katonákról. Az ábrázolt pillanatok örömteli és lelkesedéstől sugárzó férfiakat mutatnak be, például egy brit toborzóiroda előtt. A képek alatti pozitív megjegyzések tovább erősítik ezt az optimista hangulatot.



1. ábra - Salamon, Konrád (2001): Történelem IV. A középiskolák számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.



2. ábra - Salamon, Konrád (2001): Történelem IV. A középiskolák számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.



3. ábra - Salamon, Konrád (2001): Történelem IV. A középiskolák számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szlovákiai magyaroknak szánt tankönyv ábrázolásai:

Szomorúság és melankólia a szlovákiai magyaroknak szánt tankönyv ábrázolásai ellentétes érzelmeket keltenek. A katonák szomorú és melankolikus helyzetben láthatók, a képek és az alatti megjegyzések pedig azt sugallják, hogy sokan közülük soha nem térnek haza. Ez a negatívabb perspektíva érzékenyebb megközelítést tükröz az első világháborúval kapcsolatos emberi sorsok iránt.



4. ábra - Bednárová, M., Krasnovský, B., Ulrichová, B. (2011): Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Martin: Vydavateľstvo Maticy slovenskej.



Sokan azonban már sohasem tértek haza.

5. ábra - Bednárová, M., Krasnovský, B., Ulrichová, B. (2011):
Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej.



Egy elszántan támadó angol katona stilizált képe, akinek a szöges drótok gátolják az előrehaladást

6. ábra - Bednárová, M., Krasnovský, B., Ulrichová, B. (2011):
Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej.

KÉPEK ÉS ÉRZÉKENYSÉG A TANKÖNYVEKBEN:

A tanulmány rávilágít arra, hogy a képi ábrázolások milyen mértékben befolyásolhatják a diákok érzelmi kapcsolatát a történelmi eseményekkel. Salamon Konrád optimista megközelítése könnyedebb bevezetést nyújthat az első világháború témájába, míg a szlovákiai magyaroknak szánt tankönyv érzékenyebb és mélyebb megértésre ösztönözheti a diákokat.

TÁRSADALMI PÁRBESZÉD ÉS OKTATÁSI KIHÍVÁSOK:

A tanulmány hangsúlyozza a társadalmi párbeszéd és az oktatási kihívások fontosságát. A tankönyvek készítőinek és oktatóknak figyelembe kell venniük a képek által közvetített érzéseket, és ki kell alakítaniuk egyensúlyt a történelmi tények és az érzelmi hatások között az optimális tanulási élmény érdekében.

KÖVETKEZTETÉS:

Az összehasonlító elemzés azt mutatja, hogy a két tankönyv különböző megközelítése a képi ábrázolásokban hogyan befolyásolhatja a diákokat. A tanulmány arra ösztönzi az oktatókat és tankönyvírókat, hogy figyeljenek az érzelmi hatásokra és érzékeny témákra a történelemoktatás során, hogy a diákok mélyebb megértést szerezzenek és tiszteletteljesen közelítsék meg a történelem eseményeit.

Az első világháború történelmét tárgyaló tankönyvek vizsgálata során kiderült, hogy mind a Salamon Konrád által írt tankönyv, mind a szlovákiai magyarok számára készített tankönyv elhagyja vagy minimálisan kezeli a társadalmi, sport, munka és térképek témáit. Ezen hiányosságok hatással lehetnek a diákok és tanárok szemszögéből, továbbá hozzájárulhatnak ahhoz, hogy bizonyos érzékeny témákat elkerüljenek a történelemórákon.

TÁRSADALOM, SPORT ÉS MUNKA KÉPEK HIÁNYA:

Mindkét tankönyv általánosan elkerüli a társadalom, sport és munka témáit ábrázoló képeket az első világháború kapcsán. A diákok így nem kapnak képet azokról a szélesebb társadalmi folyamatokról, amelyek az eseményeket kísérték. Hiányoznak az olyan vizuális elemek, amelyek segíthetnék a tanulókat abban, hogy megértsék a háború hatásait a mindennapi életre és az emberek életkörülményeire.

TÉRKÉPEK HIÁNYA:

Az első világháború eseményeinek térképek hiánya is kritikus hiányosság. A térképek segíthetnék a diákokat abban, hogy térbeli kontextusban lássák a harcokat, az eseményeket és a következményeket. Az ilyen térképek nélkül a diákoknak nehezebb elképzelniük és értelmezniük a háború átfogó jellegét, valamint annak geopolitikai hatásait.

HATÁS A TANÁROKRA ÉS DIÁKOKRA:

A képek hiánya a tanárok és diákok számára is megkérdőjelezhető szemléletet eredményezhet. A tanárok számára nehéz lehet szóba hozni olyan kényes témákat, mint a társadalmi változások, a munka és a sport szerepe a háború idején, miközben a tankönyvek nem nyújtanak erre vonatkozó információkat vagy vizuális segítséget.

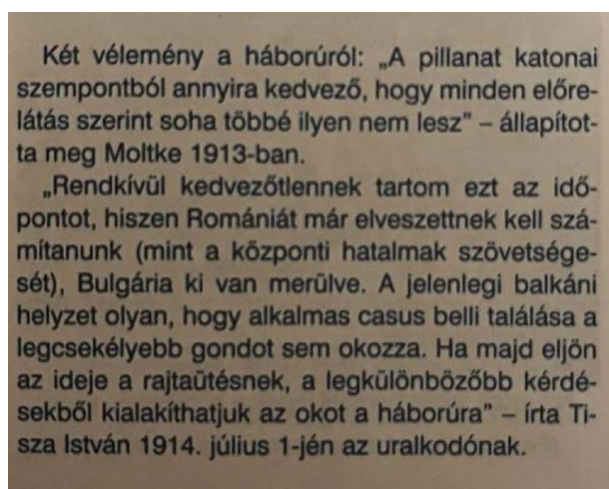
PÁRBESZÉD ÉS TOVÁBBI KUTATÁSOK:

A tanulmány felhívja a figyelmet a hiányosságokra és arra, hogy ezek hogyan befolyásolhatják a történelemoktatást. A diákok számára fontos, hogy átfogó

és sokoldalú képet kapjanak a történelemről, beleértve a társadalmi és kulturális szempontokat is. A tanároknak és tankönyvíróknak párbeszédet kell kezdeniük arról, hogyan lehetne integrálni ezeket a hiányzó elemeket az oktatási anyagokba, valamint ösztönözniük kell a diákokat a kritikus gondolkodásra és a további kutatásokra a történelem területén. (Raudsepp, and Tannberg, 2018) Ezzel a megközelítéssel a történelemórák gazdagabbá és interaktívabbá válhatnak a diákok számára, miközben tiszteletteljesen és felelősen közelítik meg a háború emlékét.

SZÖVEGES FORRÁSOK VIZSGÁLATA KONTROVERZIVITÁS SZEMPONTJÁBÓL

A továbbiakban a Salamon Konrád által készített tankönyvben vizsgálunk egy kontroverzív szöveges forrást. A forrásban két meghatározó politikus, Moltke és Tisza István, két különböző perspektíváját láthatjuk az első világháború előzményeiről és lehetséges kimeneteléről.



7. ábra - Szövegrészlet - Salamon, Konrád (2001): Történelem IV. A középiskolák számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

A Kontroverz forrás kontextusa:

A megértés érdekében fontos megvizsgálni a forrás kontextusát. A szövegben két idézet található, Moltke és Tisza István véleményével a háború előtt. Moltke optimista hangvételű katonai szempontokat emel ki, míg Tisza István a balkáni helyzetet és a háborúra való készülést tárgyalja.

Moltke: kedvező kilátások és háborús optimizmus:

Moltke 1913-as állításában azt mondja, hogy a pillanat katonai szempontból annyira kedvező, hogy ilyen soha többé nem lesz. Ez a kijelentés a háborús optimizmust tükrözi, ahol a militarista szemlélet és a technológiai fejlődés kedvező helyzetet teremt a háború számára. Az idézet kontextusa alapján Moltke úgy véli, hogy a jelenlegi pillanatban minden előrelátás szerint a háború kivitelezhető és győztesen befejezhető.

Tisza István: pesszimizmus és politikai realitások:

Tisza István 1914. július 1-jén írt levelében szembesíti az uralkodót a pesszimizista kilátásokkal. A balkáni helyzetet és az országok kimerültségét említi, különös hangsúlyt fektetve Románia elvesztésére és Bulgária kimerültségére. Tisza azt írja, hogy a jelenlegi balkáni helyzet alkalmas lehet a háború kiváltására, és a casus belli megtalálásával a háborúra való készültség mindennél fontosabb.

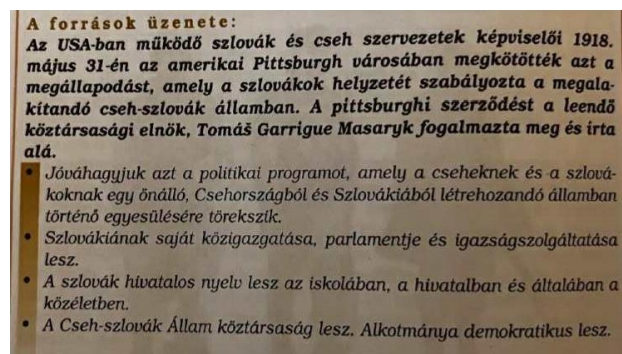
A Két vélemény kontrasztja:

A tanulmány azonosítja a két vélemény közötti kontrasztot. Moltke a háborús optimizmust és a katonai lehetőségeket hangsúlyozza, míg Tisza István a politikai realitásokra és a pesszimizmusra helyezi a hangsúlyt. Ez a kontraszt rávilágít arra, hogy a politikai és katonai vezetők különböző nézőpontokat fogalmaztak meg még az események előtt.

A tanulmány arra ösztönzi a diákokat és tanárokat, hogy mélyebben értsék meg az események előtti különböző nézőpontokat. (Kaposi, 2017) A kontroverzív források elemzése lehetőséget kínál a diákoknak a történelem sokoldalúbb megértésére, és rámutat arra, hogy a háborús döntéseket befolyásoló tényezők sokszínűek és összetettek lehetnek.

ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉS SZÖVEGES FORRÁSOK ALAPJÁN

A szöveges források célja a 1918. május 31-én megkötött Pittsburgi Megállapodás értelmezése két különböző tankönyv alapján. A források közötti kontroverziák feltárásával és elemzésével igyekszünk megérteni, hogyan tükrözi a megállapodásra vonatkozó két eltérő nézőpont a szlovák és cseh közösségek helyzetét.



8. ábra - Szövegrészlet - Bednárová, M., Krasnovský, B., Ulrichová, B. (2011): Történelem az alapskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej.



9. ábra - Szövegrészlet - Salamon, Konrád (2001): Történelem IV. A középiskolák számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

A szlovákiai magyar tankönyv pozitív színben tünteti fel a Pittsburghi Megállapodást. Az olvasó megtudhatja, hogy a megállapodást az amerikai Pittsburgh városában kötötték meg, és Tomás Garrigue Masaryk, a leendő köztársasági elnök fogalmazta meg. A forrásban felsorolt jogok, mint a saját közigazgatás és a szlovák nyelv hivatalos státusza, azt sugallják, hogy a megállapodás elősegíthette a szlovák közösség autonómiáját.

A magyarországi tankönyv kritikusan értékeli a megállapodást, hangsúlyozva, hogy az nem egy szerződés, hanem egy megnyugtató eszköz volt. A szlovák frakció által kívánt „függetlenség” említése kiemeli a kontroverziát. A szerződés természetét illetően az álláspont cáfolja a jogi kötelezettségek vagy valós autonómia létrehozását.

A források közötti ellentmondások főként a Pittsburghi Megállapodás értelmezésének különböző módjaiban gyökereznek. Az szlovákiai magyar tankönyv hangsúlyozza a jogi jogokat és az autonómia lehetőségét, míg a magyarországi forrás a politikai megnyugtatóra való hivatkozással kételkedik a megállapodás tartós hatékonyságában.

A források rávilágít arra, hogy a történelmi események értelmezése mennyire függ a források kontextusától és a megfogalmazó környezettől. A Pittsburghi Megállapodás két tankönyvben való különböző értelmezése a történelmi események összetettségére és a politikai kontextus fontosságára hívja fel a figyelmet.

ÖSSZEZÉS

A tanulmány két fő területen vizsgálta a kontroverzív forrásokat, mind képi, mind szöveges vonatkozásban. Munkánk során a Salamon Konrád és a Szlovákiai magyarok tankönyveit hasonlította össze az első világháborús katonák ábrázolása kapcsán. Ebben a kontextusban a Salamon Konrád tankönyvében optimista és örömteli képek jelentek meg a katonákról, míg a szlovákiai magyarok tankönyvében szomorú és melankolikus ábrázolás dominált. A szöveges források elemzése során azonosított narratívák, ok-okozati összefüggések és ideológiák is eltérőek voltak a két tankönyvben.

Továbbá a tanulmányban a Pittsburghi Megállapodás értelmezését vizsgáltuk a megadott két különböző tankönyv alapján. Az szlovákiai magyar tankönyv pozitívan értékelte a megállapodást, hangsúlyozva a szlovákoknak biztosított jogokat és az autonómia lehetőségét. A magyarországi tankönyv viszont kritikusan értékelte, mint inkább politikai megnyugtatót, és kétségbe vonta a megállapodás hosszú távú hatékonyságát.

Elmondható, hogy a képi és szöveges források eltérő perspektívákat tükröztek a történelmi eseményekkel kapcsolatban. A narratívák és az értelmezések diverzitása a források politikai, kulturális és nemzeti kontextusát tükrözi, és hangsúlyozza, hogy a történelmi eseményeket különböző szempontokból lehet értékelni.

Az elvégzett kutatás eredményeinek értelmezése során látható, hogy a Salamon Konrád által készített tankönyv és a Szlovákiai magyarok tankönyve közötti különbségek jelentős hatással vannak az első világháborúval kapcsolatos történelmi narratívákra és értelmezésekre. A két tankönyv eltérő perspektívái bemutatják, hogy a történelmi eseményeket hogyan látatják, értelmezik és prezentálják az adott csoport vagy nemzet szemszövegéből.

Összességében a kutatás eredményei azt sugallják, hogy a történelemtankönyvek szerepe kritikus a történelmi tudatosság formálásában, és a tankönyvek készítőinek felelőssége van az objektivitás és a kiegyensúlyozottság fenntartásában. A kontroverzív források és eltérő perspektívák kiemelik, hogy a történelem értelmezése mindig subjektív, és különböző szemszövegekből megközelítve teljesebb képet adhat a múlt eseményeiről.

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a vizsgált tankönyvek, a Salamon Konrád és a Szlovákiai magyarok által készítették, jelentősen különböztek egymástól mind a képi, mind a szöveges források tekintetében az első világháborús katonák ábrázolásában és a Pittsburghi Megállapodás értelmezésében. A képi és szöveges források eltérő perspektívákat mutattak a történelmi eseményekkel kapcsolatban, amelyek szorosan összefüggtek a politikai, kulturális és nemzeti kontextussal. A Salamon Konrád tankönyvében optimista és örömteli képek domináltak, míg a Szlovákiai magyarok tankönyvében szomorú és melankolikus ábrázolások voltak jellemzőek. Emellett a szöveges források elemzése során azonosított narratívák, ok-okozati összefüggések és ideológiák is eltértek a két tankönyvben.

A Pittsburghi Megállapodás értelmezése is különbözött a két tankönyvben. Míg a Szlovákiai magyarok tankönyve pozitívan értékelte a megállapodást, hangsúlyozva a szlovákoknak biztosított jogokat és az autonómia lehetőségét, addig a magyarországi tankönyv inkább politikai megnyugtatóként értékelte, és kétségbe vonta a megállapodás hosszú távú hatékonyságát.

Ezen eredmények alapján látható, hogy a történelem értelmezése mindig subjektív, és különböző szemszövegekből megközelítve teljesebb képet adhat a múlt eseményeiről. A kutatás rámutat arra, hogy a történelemtankönyveknek fontos szerepük van a történelmi tudatosság formálásában, és hangsúlyozza a kiegyensúlyozott és objektív tartalom fenntartásának fontosságát a tankönyvek készítői számára.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. *ábra* - Salamon, Konrád (2001): Történelem IV. A középiskolák számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
2. *ábra* - Salamon, Konrád (2001): Történelem IV. A középiskolák számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
3. *ábra* - Salamon, Konrád (2001): Történelem IV. A középiskolák számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
4. *ábra* - Bednárová, M., Krasnovský, B., Ulrichová, B. (2011): Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej.
5. *ábra* - Bednárová, M., Krasnovský, B., Ulrichová, B. (2011): Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej.
6. *ábra* - Bednárová, M., Krasnovský, B., Ulrichová, B. (2011): Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej.
7. *ábra* - Szövegrészlet - Salamon, Konrád (2001): Történelem IV. A középiskolák számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

8. *ábra* - Szövegrészlet - Bednárová, M., Krasnovský, B., Ulrichová, B. (2011): Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Martin: Vydavateľstvo Maticе slovenskej.

9. *ábra* - Szövegrészlet - Salamon, Konrád (2001): Történelem IV. A középiskolák számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

IRODALOMJEGYZÉK

Balázs, E. (2010). A történelmi ismeretszerzés megújulása. *Magiszter*, 8(1), p24-30.
https://epa.oszk.hu/03900/03976/00033/pdf/EPA03976_magiszter_2010_01_024-030.pdf (1.9.2023)

Bednárová, M., Krasnovský, B., Ulrichová, B. (2011). Történelem az alapiskola 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Martin (Szerk.): Vydavateľstvo Maticе slovenskej.

Evans, R. J. (1997). In defence of history. London: Granta.

F. Dárdai, Á. (2006). Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás. Történelmi megismerés - történelmi gondolkodás. F. Dárdai, Á. (Szerk.). Pécs: Pécsi Tudományegyetem, p30 – 44.

Fodor, R. (2019). Új nézőpontok. A multiperspektivikus történelemszemlélet megjelenése a történelemtankönyvekben | Történelemtanítás, 54(3-4), p1-11

Kojanitz, L. (2023). Konstruktivizmus, narrativitás, többnézőpontúság. Gyertyánfy, A. (szerk.). A Történelemtanítás elmélete és gyakorlata. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, p54-57.

Raudsepp, A. - Tannberg, T (2018). The impact of World War I on the rise of national states: challenges of history textbook writing. *International Journal of Research Didactics, History Education and History Culture. History Didactics and Public History*, Frankfurt: Wouchen Schau Verlag, p159-178

Salamon, K. (2001). Történelem IV. A középiskolák számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Vajda, B. (2008). Példa a forrás alapú, empatikus és multiperspektivikus tanulói foglalkoztatásra. A Kratochvíl-féle munkáltató történelmi feladatsor alapján. Új Pedagógiai Szemle 2008. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/vajda-barnabas-pelda> (30.8.2023)

Vajda, B. (2011). Forgácsok egy új történelemdidaktikából II. A forrásfeldolgozó munka didaktikája és metodikája – elmélet. Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat. 2011. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/03/vajda-barnabasforgacsok-egy-uj-tortenelemdidaktikabol-ii-a-forrasfeldolgozo-munka-didaktikaja-es-metodikaja-elmelet-02-01-03/> (30.8.2023)

Vajda, B. (2018). Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába. Komárom: Selye János Egyetem

Veress, J. (1968). A történelemtanítás és módszertanának pedagógiai alapjai. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kompetenciafejlesztés

Egészségügyi oktatás innovációja a mai Magyarországon

Innovation in Health Education in Today's Hungary

Vincze Kata Dóra¹

¹Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Műszaki Pedagógia Tanszék;

ABSZTRAKT

A cikkemben a hazai graduális és posztgraduális egészségügyi képzésben alkalmazott skill oktatás, valamint a hozzá tartozó szimulátor-támogatott egészségügyi oktatás helyzetét mutatom be átfogó felmérések, interjúk és kérdőívek eredményeinek segítségével. Az úgynevezett skill laborok lehetőséget teremtenek a valós élethelyzetek szimulálására, robotok, szoftverek, bábuk és egyéb szimulációs eszközök segítségével. A hallgatók és továbbképzéseket végző aktív egészségügyi dolgozók az elméleti tudásukra építve, a 21. századi technikáknak köszönhetően az összes érzékszervüket felhasználva tanulhatják/gyakorolhatják be az új eljárásokat anélkül, hogy emberek egészségét veszélyeztetnék. Ezek a laboratóriumok országszerte modern szimulációs eszközökkel vannak felszerelve, amelyeken a diagnosztika, a terápiás betegellátás, életmentő beavatkozások kockázatmentesen gyakorolhatóak. Világ szinten már erre a képzésmódra támaszkodnak leginkább az orvosi és ápolói képzésekben. A munkám során eseti tapasztalataimon keresztül bemutatom egy-egy kiemelt eszköz használata körül felmerülő problémákat, a hozzá tartozó megoldási javaslatokat. Kitérek egy kiemelt magyar skill labor bemutatására működésére és kihasználtságára is. Itt statisztikai adatokkal alátámaszom és elemzem a felhasználói közönség összetételét. Több kérdőíves felmérésen keresztül vizsgálom a skill központokban dolgozó oktatók és instruktorkok véleményét és kritikáját arról, hogy mennyire használják a létesített oktatási egységeket. Felmérem, hogy milyen típusú órákat tartanak benne, mennyire megfelelő véleményük szerint a szimulátor-támogatott egészségügyi oktatási módszertan a gyakorlati képességek elsajátítása szempontjából? További felmérésben a magyar felsőoktatásban tanuló diákokat vizsgálom, hogy az ő oldalukról mennyire hatékony a vizsgált módszer és gyakorlat. A munkám során igyekeztem felkutatni az összes magyarországi skill labor oktatói és hallgatói meglátásait, tapasztalatait. Távlati célom, hogy a skill oktatás a jövőben egy teljesen hétköznapi, mindennapi módszer legyen az egészségügyi területek felé érdeklődők képzésében.

KULCSSZAVAK

Skill oktatás, szimulációs oktatás, eEgészségügyi oktatás elemzése

ABSTRACT

In this article I present the state of skill education in undergraduate and postgraduate health education in Hungary and the related simulator-supported health education, based on the results of comprehensive surveys, interviews and questionnaires. So-called skill labs provide the opportunity to simulate real life situations using robots, software, dummies and other simulation tools. Students and active healthcare workers in further training can build on their theoretical knowledge and use all their senses to learn/practice new procedures without endangering people's health, thanks to 21st century techniques. These laboratories are equipped with state-of-the-art simulation facilities across the country, where diagnostics, therapeutic patient care and life-saving interventions can be practised without risk. It is now the most widely used method of training in medical and nursing education worldwide. Through my case studies, I will present the problems encountered in the use of a particular tool and the solutions proposed. I will also describe the operation and utilisation of a flagship Hungarian skills lab. Here I provide statistical data to support and analyse the composition of the user audience. Through a series of questionnaires, I examine the opinions and criticisms of the trainers and instructors working in the skill centres on the extent to which they use the training units they have set up. I will ask them about the type of classes they teach in them, how appropriate do they consider the simulator-supported health education methodology to be in terms of practical skills acquisition? In a further survey, I am looking at students studying in Hungarian higher education to see how effective the method and practice under study is from their point of view. In the course of my work, I tried to find out the views and experiences of teachers and students of all Hungarian skill labs. My long-term goal is to make skill teaching a completely common, everyday method of training people interested in health fields in the future.

KEYWORDS

analysis of health education, simulation training, skills training

BEVEZETÉS

A hazai graduális és posztgraduális egészségügyi képzésekben, illetve szakképzésekben elengedetlenül fontos, hogy az elméleti és gyakorlati tudásátadás egyensúlyban legyen. Ehhez nélkülözhetetlen, hogy a különféle gyakorlati oktatásokat a hallgatók, vagy továbbképzésre jelentkező szakorvosok, valós élethelyzetekben kaphassák meg. Ezek az élethelyzetek a betegek számára rendkívül fárasztóak és megterhelőek, egészségesek számára pedig veszélyesek lehetnek.

A skill laborok lehetőséget teremtenek, a valós élethelyzetek szimulálására, robotok, szoftverek, bábuk és egyéb szimulációs eszközök segítségével. A hallgatók és továbbképzéseket végző aktív egészségügyi dolgozók az elméleti tudásukra építve, a 21. századi technikáknak köszönhetően az összes érzékszervüket felhasználva tanulhatják/gyakorolhatják be az új eljárásokat anélkül, hogy emberek egészségét veszélyeztetnék. Ezek a laboratóriumok országszerte modern szimulációs eszközökkel vannak felszerelve, amelyeken a diagnosztika, a terápiás betegellátás, életmentő beavatkozások kockázatmentesen gyakorolhatóak.

2020-ban ugrásszerű változás következett be az egészségügyi oktatás és továbbképzés terén Magyarországon. Bár a szimulációs képzési módszer gyakorlatilag évszázadok óta ismert az orvos és egészség tudományi területen, csak a mostani évszázadban indult meg a rohamos fejlődése. A 3D nyomtatott segédeszközök és demonstrációs kellékek egyre elterjedtebbé váltak. Emellett az élethű szimulátorok, virtuális valóság szemüvegek és e kettő kombinációjából születő multifunkciós oktató berendezések is kezdenek elterjedni a hazai oktatóklinikákon és egyetemeken. Természetesen ezekhez oktatást segítő kézikönyvek, oktatóanyagok és oktatási technikák fejlesztése is párosul. Hazánkban a skill laborok hálózata 3 egyetemi skill központot és 16 (többségében megyeszékhelyen lévő) oktatókórházat foglal magába.

A cikkemben megemlítem a hazai skill laborok oktatásmódszertani hátterét és két felmérés segítségével bemutatom a hallgatók és a skill laborokban dolgozó kollégák viszonyulását az új módszerekhez, technikákhoz.

Ez az oktatási forma 2020-ban jelent meg Magyarország területén, tehát még nem alakult ki bevált szokás a használatára, így a cikk fókuszában bemutatom az e módszerben rejlő lehetőségeket, illetve azok megvalósítási módjait, valamint az eddigi tapasztalatokat az oktatók és a hallgatók oldaláról is.

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

A kutatás elméleti alapját képezte mások mellett, a 2015-ben kiadott Módszertani kézikönyv skill képzésekhez [2], amely magában foglalja a teljes egészségügyi skill oktatás módszertani hátterét.

A kutatás törzsét képi két felmérés, melyeket online kitöltendő kérdőívek formájában tettem közzé. Az első kérdőívben azt vizsgáltam, hogy a megyei skill laborokban oktató instruktorok és laborvezetők mennyire vannak megelégedve az módszertannal és a rendelkezésre álló eszközökkel. Milyen területen igényelne az új oktatási módszertan fejlesztéseket. Ezen kérdőívre a létesült skill laborok 50% -ból érkezett válasz.

A másik kérdőívben a magyarországon megtalálható három nagy orvosi egyetemén hallgató másodévnél idősebb diákok hozzáállását, érdeklődését és megítélését vizsgáltam a skill oktatás kapcsán. A kérdőív csaknem 2000 egészségügyi területen tanuló hallgatóhoz jutott el.

Fontos megjegyezni, hogy a kevés rendelkezésemre álló idő miatt csak aránylag kevés válasz érkezett be a kérdőívekre, így egyik felmérés sem tekinthető reprezentatívnak.

EREDMÉNYEK

A szimulátorokkal történő oktatás módszertani sajátosságainak alapját képezi az a tény, hogy ezt a képzésformát mondhatni csak felnőttképzésben alkalmazzák [2]. Ilyen esetben fontos megjegyezni, hogy a felnőttek már házározott elvárásokkal érkeznek egy ilyen képzésre. Nem csak a technikai, hanem a nem technikai készségek, úgy nevezett soft skilllek bővítésére is igényt tartanak. Ez a módszertan lehetővé teszi, hogy ilyen területen is tanuljanak és fejlődjenek a hallgatók. Csapatmunka, önreflexió és együttműködés teén is gyakorlatokat biztosít ezen oktatási forma. Technikai készségek fejlesztéseként 3 szimulátor típust említ a módszertani kézikönyv. A készség szimulátort, amellyel egyes feladatokat, mint például a sebvarrást vagy az intubálást lehet gyakorolni, a kitejesztett valóság szimulátorokat, amely egy AR vagy VR szemüveg segítségével és 3 dimenziós ábrák segítségével gyakorolható például anatómiai összefüggéseket, valamint az úgy nevezett „manóken” szimulátorokat. Ezek általában teljes alakos komplex bábuk, amelyekkel különféle kórképek és azok terápiái szimulálhatóak.

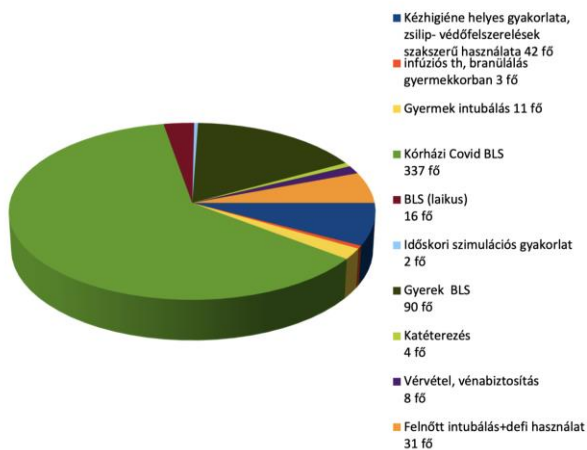
A kérdőíves kutatásaimmal ezen módszer alkalmazását igyekeztem vizsgálni.

Az oktatók körében folytatott felmérés, az ország 16 megyeszékhelyen lévő oktatókórházában, valamint 3 egyetemen lévő skill labor működését vizsgálta.

A válaszok alapján megállapítom, hogy az oktatólaborok nincsenek megfelelően kihasználva. Szakiskolásoknak és szakmai továbbképzésben szereplő tanulók részére is lehetne bővíteni az oktatások darabszámát, továbbá szükséges lenne kórházon belüli továbbképzések, gyakorló órák bővítésére és egyéb már egészségügyi végzettséggel rendelkező dolgozók bevonására a skill képzésekbe. Bővíteni kéne a képzéseket egyéb szervek (közzszolgálati dolgozók, iskolai prevenciók, stb.) felé is.

Sok esetben a laborok nincsenek kihasználva, ennek oka az állandó munkaerőnek hiánya, illetve az, hogy sok esetben nincsen informatikai háttér és hozzáértő személyzet sem a laborokban, így nem minden esetben tudják az oktatók megfelelően kezelni az egyes berendezéseket. Az eszközök használatát érdemes volna az illetékes instruktoroknak gyakrabban leoktatni. Természetesen ehhez szükség volna minden intézménybe állandó instruktori gárdára is.

Mivel az ápolásban hallgatókat és a nővérképzésben résztvevőket törvényileg kötelezi rá, hogy a gyakorlatuk egy részét skill laborban töltsék, nem meglepő, hogy az aktívan használt eszközök nagy része ezeken területek oktatását segíti elő. Ezen kívül nagy népszerűségnek örvend az ALS és BLS szimulátor is, melyek az azonnali segítségnyújtás oktatását szolgálják.



1. ábra - 2022-es év legnagyobb lélekszámot számláló oktatásai (összesen 649 fő)

A felmérésem bizonyítja, hogy a szimulátor támogatott egészségügyi oktatási módszertan megfelel a technikai tudásanyag és készségek elsajátítása kapcsán kitűzött céloknak.

Az intézmények nagy része többnyire megfelel a kialakítási előírásoknak, viszont szomorú tényként kell kezelni azt, hogy sok esetben internet hozzáférés és informatikai támogatás hiányában a tanulást segítő learning space nem használható, vagy egyáltalán nincs is.

A hallgatóság körében végzett felmérésem célja, hogy releváns képet kapjak az egészségügyi oktatásban használatos szimulátorokkal támogatott gyakorlati rendszer aktuális képéről, eredményesen zárult. Annak ellenére, hogy a intézményekből aránylag nagyon kevés választ

kaptam a felmérésemben sikerült több felsőoktatási intézmény sok szakjától véleményeket és értékeléseket kapnom. Ezek alapján tudtam egy aktuális, használható képet kapni, amelyet a jövőbeli továbbfejlesztésekhez lehet majd használni.

Kijelenthető, hogy az oktatási intézményekben megtalálhatók technikatámogatott gyakorlati termek, amelyeket használnak is a diákok. Sajnos a gyakorlati órák még ilyen infrastrukturális rendszer mellett is háttérbe szorulnak az elméleti órákhoz képest.

A szimulátoros gyakorlatokon a válaszadók szerint túl nagy csoportlétszámmal vesznek részt a hallgatók, így a megfelelő gyakorlat nem megoldott. Sajnos a feladatokat egy tanóra alatt egy diák maximum egyszer tudja elvégezni. Egymással párhuzamosan nagyon ritkán tudnak a diákok beavatkozásokat végezni, ugyanis nem áll rendelkezésre annyi eszköz.

Mind az oktatók, mind pedig a hallgatóság körében kedvelt oktatási technika a szimulátorokkal való tanítás. A diákság könnyen is boldogul vele, de az oktatói kör is egyre hatékonyabban tudja ezen eszközöket használni.

A technikai készségek elsajátításában is de főleg a nem technikai készségek fejlesztése terén sokat kell még finomítani az oktatás módján. Lehetséges, hogy az új oktatási technika miatt, de az oktatót egyelőre nem tudnak megfelelő hangsúlyt fektetni gyakorlataikon a szociális készségek fejlesztésére. Technikai készségek fejlesztése kapcsán több eszköz finomításra szorul, annak érdekében, hogy valóságosabb képet tudjon festeni.

A hallgatók egy 5-ös skálán a lenti táblázatban jelöltek szerint értékelték az aktuálisan folyó, szimulációs környezetben történő oktatást.

	Átlag	Szórás	Medián	Módusz
A szimulációs környezetben való gyakorlás inkább teher volt mindenkinek, mint hasznos.	1,9	1,1236	2	1
A szimulátorok nem működtek, vagy nem tudtuk használni.	2,6	1,2277	3	3
A szimulátorokon szerzett tapasztalatok miatt magabiztosabb lettem a klinikai gyakorlataimon.	3,3	1,1882	3	3
Úgy gondolom, hogy megfelelő oktatási eszközök ezek a berendezések.	3,8	1,2485	4	4
Szerintem ezen eszközökkel jobb gyakorlati lehetőségeim voltak, mint amik 50 éve lettel volna.	4,6	0,8703	5	5
Tetszik ez a fajta képzés, ennél jobb módszerrel nem is lehetne az egészségügyben tanítani.	3,6	0,9835	4	4

1. táblázat - A hallgatók szimulációs környezettel kapcsolatos tapasztalatainak értékelése

Összeségében a szimulátorral támogatott oktatás a mai magyar felsőoktatásban még nem úgy működik, mint ahogyan a módszertani tankönyvben foglaltak szerint annak működnie kellene. Sok hiányosság észlelhető, viszont

ennek ellenére egy felfelé ívelő javulás tapasztalható, amelyről a hallgatóság is beszámolt.

DISZKUSSZIÓ

A szimulációs környezetben történő oktatás más területekhez képest, mint a repülésoktatás vagy a fegyverhasználat életbevágóan fontos, hogy ilyen környezetben a valóságra nagymértékben hasonlító, mégis védett körülmények között valósulhat meg a készségfejlesztő gyakorlás. Az oktatás középpontjában egy előre megtervezett gondosan kitalált forgatókönyv áll. A hagyományos oktatási és egészségügyi szakdolgozók képzésben a hallgatók többnyire egy hosszú elméleti oktatást követően azonnal kikerülnek a klinikumba és betegség melletti gyakorlatokon vesznek részt. A szimulációs oktatás egy elmélet és gyakorlat közötti közbenső, biztonságos gyakorlási területet biztosít.

Három fajta szimulátortípust különböztet meg a módszertan:

- A készség szimulátor, ilyen szimulátor például a légútbiztosítás begyakorlására szolgáló bábu, vagy egy oltás beadását gyakoroltató injekciós tréner. Ezek csak egy adott régiót jelenítenek meg és csak egy adott feladat begyakorlására szolgálnak.
- A virtuális szimulátor, egy többnyire szoftver alapú készülék, általában sebészeti vagy laparoszkópiás technikákat lehet rajtuk elsajátítani. Ilyen eszköz például a hololense amelyen háromdimenzióban jeleníthetők meg bizonyos testrészek, amelyeket szét lehet szedni, össze lehet rakni, feliratozni lehet, illetve ezeknek patológiás helyzeteket lehet vizsgálni.
- A leglátványosabb szimulátor az úgynevezett manöken. Ezek a bábuk valós környezetben lévő testeket szimulálnak, melyek fejlett hardveres és szoftveres támogatással valósulnak meg. Ilyen bábu például egy szülő robot. Ezeket a bábukat lehet passzívan használni amikor az oktató irányítja a szimulációt és ennek segítségével oktatja be a diákokat, illetve az aktív módban amikor egy előre programozott forgatókönyv alapján a bábu bizonyos tüneteket produkál melyeket a hallgatóknak kell kezelniük.



2. ábra - Alkalmazott szimulátor típusok (balról: társ szimulátor, készség szimulátor, virtuális szimulátor és manöken)

A módszertanban bemutatásra kerültek a technikai készségek, és azok fejlesztési módjai, például egy csomózást oktató bőrmóddal segítségével, illetve a nem technikai készségek is. Ilyen készségek a csapatmunka, a pácienssel való törődés és egyéb lényeges soft-skillek. Ezek elengedhetetlenül fontos részét képezik az egészségügyi munkának.

Egy saját tapasztalataimra és egy összeállított kérdőívre alapozott esettanulmányból kiderült, hogy a skill oktatásban használatos ultrahangozást oktató berendezés képi anyag szempontjából páratlanul szemlélteti a valóságot és a háromdimenziós megjelenítés segítségével nagyban elősegíti az ultrahangos szakorvosok képi látását, de sajnos technikailag nem reprezentálja a valós ultrahangozási

körülményeket. Sajnos a berendezés nem felel meg az valós, fizikai tapasztalatoknak, mint például a transzducer fej testbe történő nyomásának.

Ezek olyan tapasztalatok, melyekkel az oktató berendezések gyártóinak releváns véleménnyel tudunk szolgálni, remélve, hogy a közeljövőben kijavításra kerülnek és az egészségügyi dolgozók, szakorvosok és orvosok képzését tovább lehet fejleszteni velük.

A nemzetközi állapotokkal összehasonlítva, hazánk versenyképes helyen van a skill oktatások területén középeurópai viszonylatokban, de tapasztalataim alapján sok fejlődési lehetőséget tartogat még a jövő főleg, ha az észak- és nyugat-európai viszonyokat vizsgáljuk. Eszközök területén széles paletta áll az oktatókornházak, egyetemek és klinikák rendelkezésére, de sajnos idő, szabad kapacitás, és a technika támogatott oktatásban való szakértelem hiánya igencsak lassítja ezen oktatási mód elterjedését.

A megyei skill laborokban dolgozó és oktató kollégák visszajelzéseiből kiderül, hogy munkaerő hiányában a laborok kihasználatlanok, az eszközök sokszor bontatlanul állnak a szobákban. Viszont szerencsére vannak pozitív példák is, ahol nem csak egészségügyi dolgozók, vagy szakiskolás hallgatók képzése folyik, hanem állami intézményekben dolgozó nem egészségügyi irányzatokat képviselő kollégák továbbképzése is. Az oktatók visszajelzései alapján a technikátámogatott egészségügyi oktatási módszer nagyon hatékony és impulzív lehet a jövőben. Jelenleg szakértelem és megfelelő infrastruktúra hiányában még nem kiforrott a rendszer.

Több előremutató oktatási stratégiával találkoztam a kutatásom során, viszont szélszerű volna a skill oktatási rendszert aktívan beleintegrálni minden egészségügyi területen tanuló hallgató képzési tervébe. Ezen kijelentésemet a hallgatóság közében végzett felmérésem is alátámasztja. A célkitűzés magával vonzza egy egységes robottámogatott egészségügyi curriculum tervezését, valamint azon egységes kompetenciahálózat felderítését és megalkotását, amely meghatározza szimulációs egészségügyi képzés korlátait. Ezen feladat nem tartozik jelenlegi kutatási témámba, bár a jövőben aktívan tervezek tevékenykedni a fejlesztése területén.

Az egyetemi hallgatóság, nagyon nyitott lenne a szimulációs gyakorlati oktatásokra, viszont eddig sok negatív tapasztalat érte őket. Úgy látják, hogy az oktatói gárda még nincsen megfelelően felkészülve arra, hogy minőségi szimulációs órákat tartson. Ehhez egyelőre sem csoportlétszám, sem eszközpark tekintetében nincs megfelelő körülmény.

ÖSSZEZÉS

Lezárásképpen, tapasztalataim és kutatásaim azt mutatják, hogy ezen oktatási mód a XXI század innovatív technológiáit felhasználva a hallgatók összes érzékszervét megmozgatja, így a tanulás fókuszát nemcsak a kötelező tények elsajátítására helyezi, hanem egy élményekben gazdag gyakorlati tudást biztosít a tanulóknak. Ez a technika tartósabb tudást és precízebb feladatvégrehajtást eredményezhet majd a hallgatók mindennapi munkája során az életmentésben.

Bízom benne, hogy ezen oktatási módszer a jövőben mindennappossá válik majd.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Dr. Kattein -Pornói Ritának. Köszönöm, hogy lelkesedésével ösztönözte a munkámat. Köszönöm Dr. Rajki Veronikának, hogy mindent megtett azért, hogy a kérdőíveimet a Semmlweis Egyetemen a lehető legtöbb hallgató kitöltse. Köszönet illeti Sári Violát, aki megmutatta nekem a Skill laborok rejtjelmeit és általa megismerkedhettem sok értékes egészségügyi oktatásban jártas személlyel. Köszönöm Dr. Almássy Sándornak, hogy az általa vezetett skill labor összes eszközét bemutatta nekem, valamint Gödölle Tündének, aki sok oktatási információval látott el engem.

ÁBRA- ÉS TBLÁZATJEGYZÉK

1. *ábra* – 2022-es év legnagyobb lélekszámot számláló oktatásai (összesen 649 fő)

2. *ábra* - Alkalmazott szimulátor típusok (balról: társ szimulátor, készség szimulátor, virtuális szimulátor és manöken)

1. *táblázat* – A hallgatók szimulációs környezettel kapcsolatos tapasztalatainak értékelése

IRODALOMJEGYZÉK

Pl Bogár; Tóth; Rendeki: Az egészségügyi szimulációs oktatás jelene és jövője Magyarországon, Orvosi Hetilap: 2020 ■ 161. évfolyam, 26. szám (https://memt.hu/wp-content/uploads/2020/08/17886120-Orvosi-Hetilap-Az-eg%C3%A9szs%C3%A9g%C3%BCgyi-szimul%C3%A1ci%C3%B3s-oktat%C3%A1s-jelene-%C3%A9s-j%C3%B6v%C5%91je_-Magyarorsz%C3%A1gon.pdf)

Oláh szerk.2015., Módszertani kézikönyv skill képzésekhez, ÁEEK, Budapest, 2019; ISBN: 978-963-9661-48-6

Dr. Ágoston I., Aradén A., Dr. Bethlen J.,....., 2015: Egészségügyi szakmódszertan,TÁMOP-4.1.2 B2.

3. Al- Elq AH, Simulation-based medical teaching and learning, J Family Community Med. 2010

<https://www.caehealthcare.com/>

<https://ifmbe.org/>

10-17 éves gyermekek induktív gondolkodásának vizsgálata – kutatás közben

Examining the inductive reasoning of children aged 10-17 years - in research

Madarász Róbert¹; Tóth Péter¹

¹Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom, Szlovákia

ABSZTRAKT

A TIMSS-, PIRLS- és PISA-vizsgálatok szlovákiai eredményeinek elemzése alapján jól látszik a szlovákiai magyar diákok eredményeinek a szlovák diákokéhoz viszonyított fokozatos romlása. A magyar tanulók lemaradásának objektív okait keresve a szocioökonómiai státusz befolyásoló hatása mellett a tantermi oktatás szerepköreinek, módszertanának, hangsúlyainak és céljainak, valamint a fejlesztendő kulcskompetenciák újragondolásának szükségessége is felmerülhet. Bár a Szlovákiában kibontakozó komplex oktatásügyi reform reagálni próbál erre, s tantervi és módszertani változásokat, ajánlásokat is megfogalmaz, az elérendő célok objektív mérőeszközei azonban még nem állnak rendelkezésre. Jelen kutatásaink az induktív gondolkodásra irányulnak, mely a fejlesztendő gondolkodási képességek között is kiemelkedő jelentőségű, mert a tudás, az új ismeretek megszerzésének fontos képessége. Olyan mérőeszközt keresünk, amely az induktív gondolkodási képességet nyelvtől, kulturális háttértől és iskolarendszertől függetlenül is valid és megbízható módon mérni tudja. Mindennek fontosságát a szlovákiai magyar iskolahálózat heterogenitása, kulturális, infrastrukturális és fejlettségbeli sokszínűsége és az anyanyelvi oktatás fejlesztésének alapvető fontossága indokolja. Tanulmányunkban az említett nemzetközi kompetenciamérésekben résztvevő korosztályokra és a középiskolás tanulókra egyaránt használható mérőeszköz (pl. a Cattell-féle Kultúrafüggetlen Teszt, CFT 20-R) alkalmazását kutató pilot felmérés eredményeit mutatjuk be. A kutatás során képességmérő teszteket alkalmaztunk kis létszámú 9 és 17 éves tanulókból álló mintán. A kutatás eredménye arra enged következtetni, hogy a CFT 20-R alkalmas lehet a 4. és 12. évfolyamos tanulók közti induktív gondolkodásbeli fejlettség eltérő szintjének mérésére. A mérőeszköz használható az induktív gondolkodás egyes alváltozói fejlettségbeli különbségeinek kimutatására is.

KULCSSZAVAK

measurementkulcskompetenciák, induktív gondolkodás, empirikus kutatás, pilot mérés

ABSTRACT

An analysis of the results of some international cross-sectional studies in Slovakia clearly shows a gradual decrease in the results of students belonging to the Hungarian minority in Slovakia compared to Slovak students. Looking for objective reasons for the poor performance of Hungarian students, the need to rethink the roles, methodology, priorities and objectives of classroom teaching and the key competences to be developed may also be suggested. Although the complex education reform unfolding in Slovakia is trying to respond to this, and makes curriculum and methodological changes and recommendations, the objective measuring tools for the goals to be achieved are not yet available. Our current research is focused on inductive reasoning, which is of outstanding importance among the thinking skills to be developed, because it is an important tool for acquiring new knowledge. We are looking for a measuring tool that can measure the inductive reasoning in a valid and reliable way, regardless of language, cultural background and school system. The importance of all this is justified by the heterogeneity of the Hungarian school network in Slovakia, its cultural, infrastructural and developmental diversity, and the fundamental importance of development of mother-tongue education. In this paper, we present the results of a pilot study investigating the applicability of a measurement tool (e.g. the Cattell Culture-Free Test, CFT 20-R) that can be used for both age groups students. The research used ability tests on a small sample of 9 and 17 year old students. The results of the research suggest that the CFT 20-R is a potentially suitable instrument for measuring different levels of inductive reasoning development between the 4th and 12th grades and can be used to detect differences in the development of some of the sub-variables of inductive reasoning too.

KEYWORDS

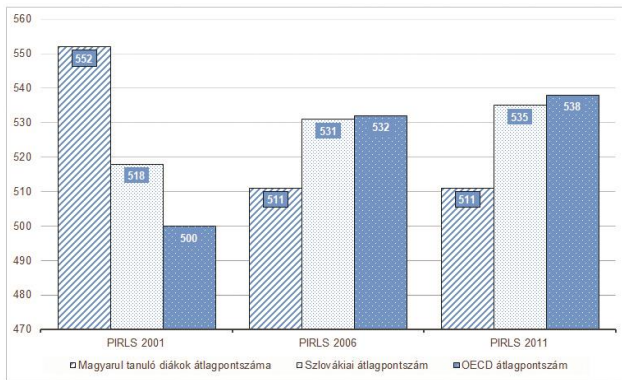
key competences, inductive reasoning, empirical research, pilot measurementkulcskompetenciák, induktív gondolkodás, empirikus kutatás, pilot mérés

BEVEZETÉS

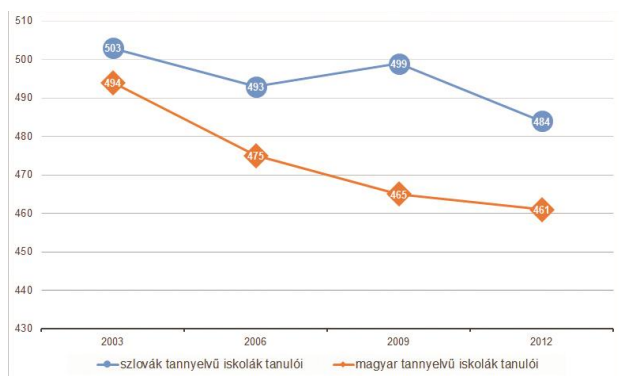
Különböző nemzetközi keresztmetszeti mérések rávilágítottak arra, hogy a szlovákiai diákok egyes kompetenciái (matematikai, szövegértési, természettudományos) egyre inkább elmaradnak az OECD átlagtól (OECD, 2003, 2006, 2009, 2018, 2021). A mérési eredmények elemzése alapján megállapítható, hogy a

szlovákiai magyar tanulók eredményei a PISA vizsgálatokban (Papp, 2014), valamint a TIMSS- és PIRLS-vizsgálatokban is (Morvai, 2014) elmaradnak a szlovák tanulókéétól, s a megmutatkozó teljesítménykülönbség fokozatosan növekvő tendenciát mutat (1. és 2. ábra). Papp és Morvai a szocioökonómiai státusz-különbséggel magyarázza a szlovák és magyar

tanulók eredményei közti eltérést, de nem zárják ki, hogy más tényezők is közrejátszanak benne.



1. ábra – A PIRLS-tesztek eredményei. (Morvai, 2014)



2. ábra – A PISA-tesztek eredményei - matematikai kompetenciák. (Papp, 2014)

A Szlovákiában éppen kibontakozó nagyszabású oktatásügyi reformtörekvések, melyek az általános iskolai oktatásban 2026-tól válnak teljeskörűvé, éppen az előzőekben vázolt trendekre próbálnak reagálni. A tanítás hagyományos formái és módszerei gyakran a mechanikus gondolkodást, a tények reprodukálását, az egyszerűbb kognitív folyamatok kialakítását és használatát ösztönzik (Csapó, 1997), s nem törekednek a komplex személyiségfejlesztés, az alkalmazható tudás megszerzésére (OECD, 2021). A tudásalapú társadalom által támasztott igények, a gyors társadalmi változások, az iskolarendszer és a munkaerőpiac elvárásai közt egyre szélesedő szakadék nemcsak az iskolarendszer szerkezeti, tartalmi és formai átalakítását teszik szükségessé, hanem a tantermi oktatás szerepköreinek, módszertanának, hangsúlyainak és céljainak, a fejlesztendő kulcskompetenciáknak az újragondolását is.

Ahhoz, hogy az oktatási tartalmakban, célokban, módszerekben bekövetkező változások hatékonysága megítélhető, egzakt módon nyomon követhető legyen, szükségesek olyan mérőeszközök is, melyek nem a tantervi tartalmakra összpontosítanak, hanem a tanulók gondolkodási képességét, illetve annak változását mérik. Ez a tanulmány olyan mérőeszköz alkalmazhatóságát vizsgálja, amely a minden szempontból heterogén szlovákiai magyar kisebbségi iskolahálózatban is jól használható majd, tekintettel annak kulturális, infrastrukturális és fejlettségbeli sokszínűségére is. Mivel jó okunk van feltételezni, hogy az utóbbi évek oktatásügyi reformpolitikája az a magyar-szlovák határ mentén több mint 500 kilométeres sávban elhelyezkedő magyar

tannyelvű oktatási intézményekben különböző intenzitással valósult meg, s a most bevezetendő reform is szakaszosan, különböző időpontokban kerül bevezetésre, ezért a mérőeszköznek a tananyagok tartalmától, s ideális esetben a kulturális háttértől is függetlennek kell lennie.

A fejlesztendő gondolkodási képességek között kiemelkedő fontosságú a tudás, az új ismeretek megszerzésének fontos képessége, az induktív gondolkodás (Molnár, 2003) – ennek mérésére fogunk összpontosítani a továbbiakban. Jelentőségét mutatja, hogy az iskolai tanulás kognitív folyamatainak ez az egyik legintenzívebben kutatott területe. A lényege abban áll, hogyan lehet az egyik helyzetben megszerzett tapasztalatokat (felismert szabályokat) más helyzetekre is érvényesnek tekinteni (Popper, 1972). A használható tudás megszerzését, a tananyag megértését segítő képességek közül ez az egyik legfontosabb; erősen összefügg a diákok általános gondolkodási képességével (Sternberg, 1977), a problémamegoldó gondolkodásának fejlettségével (Egan & Greeno, 1974; Simon, 1974; Molnár, 2003), a kritikus gondolkodással (Ennis, 1987), a kreativitással (Johnson-Laird, 1988), az alapvető tanulási képességgel (Pellegrino & Glaser, 1982), azaz a napjainkban oly fontosnak gondolt „soft skilllekkkel” (OECD, 2021) is.

Az indukció a gondolkodási képességek teljesen különböző rendszereibe illeszthető. Ezeknek a rendszereknek a közös jellemzője, hogy az emberi intelligencia mérésének kezdetéhez, a pszichometriai kutatások megjelenéséhez vezethetők vissza. Már Binet is markánsan elválasztotta egymástól az iskolai tudást és az intelligenciát, azaz az általános gondolkodási képességet. (Mackintosh, 2007)

Ezt az elméletet gondolta tovább Spearman, a faktoranalízis megalkotója is (Horváth, 1991). Szerinte az értelmi képességekre általános (general, azaz: g) és speciális (például térbeli, aritmetikai stb.) faktorok vannak hatással. A g faktor az általános gondolkodási képesség mutatójaként értelmezhető, s ennek leginkább meghatározó elemei az összefüggések felismerései („eduction of relations”), azaz bizonyos értelemben az induktív folyamatok. (Spearman, 1923)

A Spearman-féle elgondoláshoz hasonlít Cattell elmélete is, amely fluid és kristályos intelligenciát különböztet meg. A fluid intelligencia a gondolkodási műveleteket foglalja magába, a kristályos intelligencia fogalma alatt pedig az ezek segítségével megszerzett tudást és tapasztalatokat értjük. (Cattell, 1963; 1987)

Az elsődleges mentális képességek Thurstone-féle elmélete hét elsődleges értelmi képességet különböztet meg. Ezek a következők: verbális megértés, verbális folyékonyaság, számok, az észlelés sebessége, az induktív gondolkodás és a térbeli vizualizáció. (Reynolds és Miller, 2003) Ha ezek közül kizárjuk azokat, amelyek függenek a vizsgálandó személyek iskolarendszer által meghatározott képzettségétől és a kulturális környezetétől, máris feltárhathatjuk a gondolkodási képességek legáltalánosabb rétegeit.

A fentebb vázolt elméletek és alapelvek alapján létrehozott induktív gondolkodást mérő eszköz alkalmas lehet nemcsak a szlovákiai magyar oktatási intézmények tanulóinak ilyen szempontú összehasonlítására, hanem lehetőséget nyújthat különböző tannyelvű, pedagógiai rendszerű, nyelvi- vagy természettudományi irányultságú, s

más egyéb szempontokat előtérbe- vagy háttérbe helyező diákcsoportok, oktatási intézmények, iskolarendszerek, vagy más módszertani vagy tartalmi keretek összehasonlítására is. A kapott mérési eredmények alapján felszínre kerülhetnek az induktív gondolkodás fejlesztését elősegítő jó gyakorlatok, a pedagógiai hatékonyságot növelő módszertani elemek, tényezők is. A mérőeszköz tehát a követésre vagy továbbfejlesztésre érdemes oktatási-nevelési stratégiák azonosításához, meghatározásához, további fejlesztéséhez is segítséget nyújthat majd.

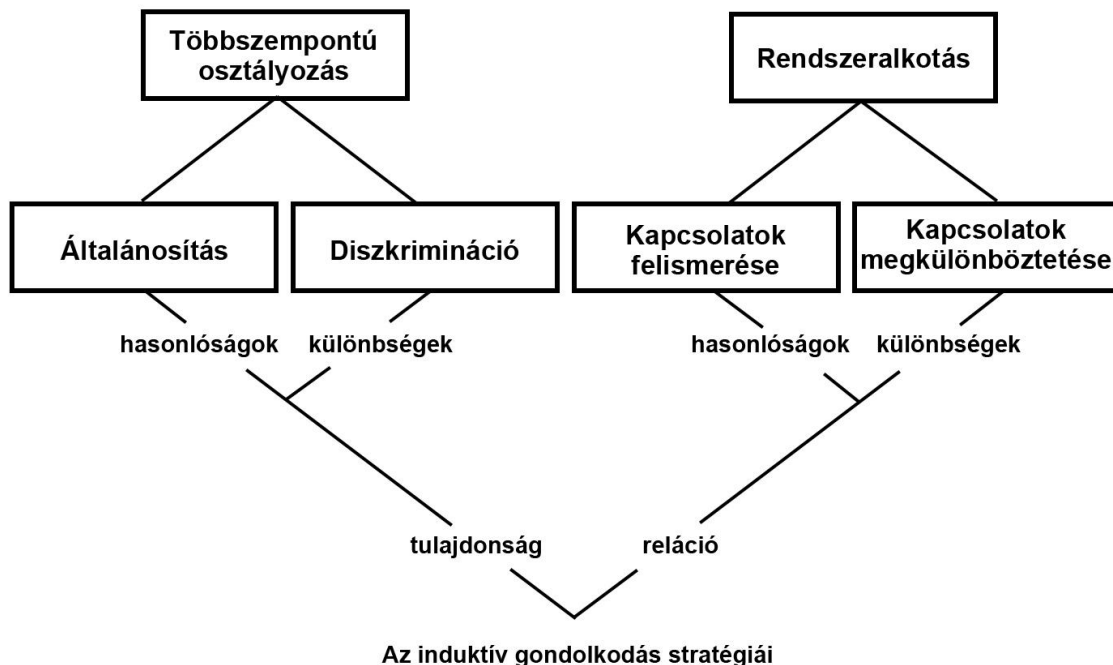
Mindezek az elvárások az alkalmazandó mérőeszközben elsősorban absztrakt, kulturális jelentés nélküli grafikai- és képi elemeket tartalmazó itemek

használatával érhetőek el. Ezek tulajdonságainak felismeréséből, az egyes elemek egymáshoz fűződő kapcsolatainak, egymáshoz viszonyított elrendezésének, helyzetének, az összetevők változásainak felismeréséből, az ábrázolt folyamatok továbbgondolásának helyességéből következtethetünk a megoldó induktív gondolkodási képességeire. (Klauer és Phye, 2008)

Az induktív gondolkodás feladatrendszerét és kognitív műveleteit Klauer és Phye (2008) az 1. táblázatban, ill. a 3. ábrán látható módon foglalta rendszerbe:

Folyamat	Halmazelemek	A megoldáshoz szükséges kognitív művelet	Itemtípus
Általánosítás	a1b1	Tulajdonságok hasonlóságainak felismerése	Csoportalkotás Csoport-kiegészítés Azonosságok megtalálása
Diszkrimináció	a2b2	Tulajdonságok megkülönböztetése	Zavaró elem megtalálása (kizárás feladat, kakuktkojás)
Többszemponútú osztályozás	a3b1	Tulajdonságok hasonlóságainak és különbözőségeinek felismerése	2x2-es táblázat 2x3-as táblázat 3x3-as táblázat
Kapcsolatok felismerése	a1b2	Relációk hasonlóságainak felismerése	Sorkiegészítés Sorba rendezés Egyszerű analógia
Kapcsolatok megkülönböztetése	a2b2	Relációk különbözőségeinek felismerése	Zavart sorozatok
Rendszeralkotás	a3b2	Relációk hasonlóságainak és különbözőségeinek felismerése	2x2-es mátrix 2x3-as mátrix 3x3-as mátrix

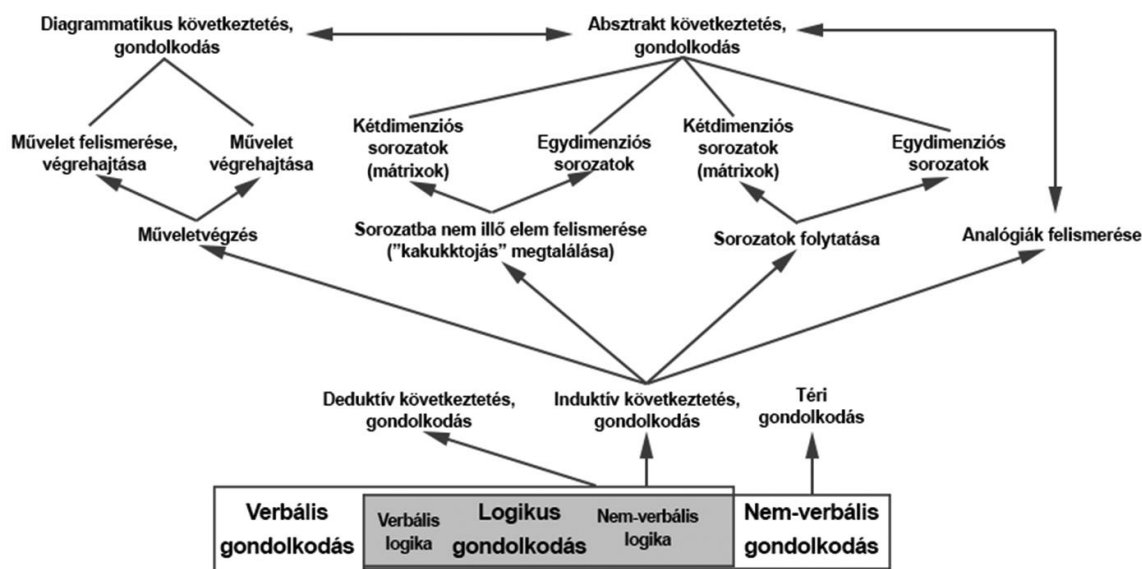
1. táblázat – Az induktív gondolkodás problémátipusai. (Klauer és Phye, 2008)



3. ábra – Az induktív gondolkodás feladatainak genealógiája. (Klauer és Phye, 2008)

Az induktív gondolkodást „kultúra függetlenül” mérő tesztek feladataiban lévő mintázatokban fellelhető összefüggések logikai úton történő felismerése jelenti a megoldandó problémát. A vizuális mintázatokot, mértani alakzatokat tartalmazó, egy- ill. kétdimenziós mátrixba vagy sorba rendezett elemek elhelyezkedése alapján kell

logikai összefüggéseket felismerni, ill. a sorozatba nem illő elemeket azonosítani (4. ábra). A problémamegoldás során a mintázatok valamennyi tulajdonságát egyidejűleg kell megfigyelni, megérteni, logikai rendszerbe állítani (Tóth et al., 2021).



4. ábra – Az induktív gondolkodás teszt feladatrendszer (Tóth – Pogátsnik, 2022)

A fentebb megfogalmazott kritériumoknak megfelelően a klasszikusnak mondható Raven-féle Progresszív Mátrixok, vagy akár a Cattell-féle kultúrafüggetlen teszt (Culture Fair Test, CFT) is. (McCallum, 2003) Ezt még további vizsgálatok hivatottak eldönteni.

A neveléstudományi szakirodalom azt a tudást tekinti alkalmazhatónak, amelynek segítségével eredményesen kezelhetők az aktuális és konkrét helyzetek (B. Németh-Korom, 2012). Az induktív gondolkodás fejlettségének mértéke, mivel az magában foglalja többek közt a különböző mintázatok, problémák, összefüggések felismerését, csoportosítását, a folyamatok átlátását, valószínűleg erős kapcsolatot mutat a „soft skillek” egyéni fejlettségi szintjével is. A tudás, a kompetenciák és a "soft skillek" hármasa közül a puha kompetenciákat tartják a legfontosabbnak a munkapiacon történő érvényesülés szempontjából. Ezek határozzák meg leginkább egy ember beilleszkedését, motiválhatóságát, kezelhetőségét és kreativitását, s ezért döntő fontosságú, hogy a szlovákiai magyar kisebbségi iskolarendszer is hatékonyan integrálja és közvetítse az oktatási-nevelési folyamat révén ezt a fajta tudást.

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

A kutatás célja annak eldöntése volt, hogy a CFT 20-R teszt alkalmas-e az alapiskola 4. évfolyamától a középiskola 3. évfolyamáig az induktív gondolkodás fejlettségének kimutatására. A hipotézis: a CFT 20-R alkalmas az induktív gondolkodásbeli fejlődés kimutatására.

A kutatásaink során a CFT 20-R tesztet használtuk, amely 8,5 éves kortól 17 éves kor közötti gyermekek és serdülők esetében is jól használható. Ez a teszt nem támaszkodik nyelvtudásra vagy kulturális háttérre, ezért jól megfelel az általunk támasztott elvárásoknak.

A tesztet Raymond Cattell fejlesztette ki, és Culture Fair Intelligence Test (CFT) néven vált ismertté. Az volt a célja, hogy olyan tesztet dolgozzon ki, amely az intellektuális potenciált a legtisztább formában méri - a lehető legnagyobb mértékben csökkentve a kulturális, környezeti

és oktatási tényezők hatását. Az eredmény egy olyan teszt lett, amely a "fluid intelligenciát" vizsgálja. Ez egy olyan kifejezés, amelyet Cattell talált ki a logikus gondolkodás és az újszerű helyzetekben történő problémamegoldás képességének leírására. A folyékony intelligencia a megszerzett tudástól függetlenül működik, és úgy vélik, hogy nagymértékben független a kulturális meghatározottságtól és az iskolai tudástartalomtól.

A CFT 20-R egy sor grafikus feladat segítségével teszteli a minták és összefüggések azonosításának képességét. A 101 itemből álló teszt két hasonló részből áll, amelyek mindegyike négy altesztet tartalmaz: sorozatok folytatása, osztályozás, mátrixok és topológiai következtetés tematikával. Mivel ezek a feladatsorozatok pontosan definiált logikai műveletek szerint oldhatók meg, s az induktív gondolkodás Klauer és Phye által definiált feladatrendszerére és kognitív műveleteire épülnek, ezért jó eséllyel reális képet adnak a tanulók induktív gondolkodásának fejlettségéről is.

Bár a teszt első verziója 1940-ből, s a ma ismert formája 1949-ből származik, az idők során számos revízió átesett. Az általunk használt verzió 2006-ból származik, s többek között Csehországban is standardizálták. A teszt négy reliabilitási koefficienssel jellemezhető: a split-half ($r = 0,36-0,80$), a részek ekvivalenciájára ($r = 0,81 - 0,83$), a belső konzisztenciára ($r = 0,88$) és az időbeli stabilitásra vonatkozó ($r = 0,91$). A cseh standardizáció során elsősorban prediktív és faktoriális validitást mértek. A vizsgált mintán a teszt felvételével párhuzamosan az IDS („intelligencia és fejlődésskála”) tesztet is felvették, s azt találták, hogy a faktormodellben az IDS teszt „Kogníció – kiterjesztések” látens változója a teszt egyik faktorával korrelál ($r = 0,98$). A modell becslése a maximális valószínűség módszerével történt, az illeszkedés jósgámutói a következők: $\chi^2 = 374,17$; $df = 220$; $\chi^2/df = 1,7$; RMSEA = 0,048. (Fajmonová, 2015)

A tanulók szocioökonómiai státuszának felmérésére az Oktatási Hivatal által használatos „Digitális Országos Mérések 2023 Háttérkérdőív” lett módosítva a szlovákiai közoktatási rendszer jellegzetességeinek megfelelően.

A tanulók egyes tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjeit mérő kérdőív Dr. Szvathné Szalay Márta doktori értekezésének (Szalay, 2009) tapasztalatait felhasználva állítottuk össze.

A pilot kutatásunk résztvevői egy komáromi magyar tannyelvű iskolaközpont (vegyes nemzetiségi összetételű szlovákiai kisváros) 4. és 12. évfolyamának tanulói voltak. A 4. évfolyamos tanulók általános iskolások (n = 20; a fiú/lány arány: 35,00/65,00%, az átlagéletkor: 6,60 év), a 12. évfolyamosok pedig a gimnázium tanulói (n = 19 a fiú/lány arány: 21,05/78,95%, az átlagéletkor: 17,35 év).

Az adatok felvételére 2023 novemberében került sor. Minden tesztet ugyanabban az időben vettünk fel, keddi és csütörtöki napokon, délelőtt 9 órától. A CFT 20-R adatfelvétele során a kézikönyvben szereplő leírástól nem tértünk el (Fajmonová, 2015). Mivel a teszt mindkét részére, mind a 101 item megoldására kíváncsiak voltunk, ezért az időkorlátot a módszertan szerinti maximális értékre állítottuk.

A szocioökonómiai státusz kérdőívet és a tantárgyi attitűd kérdőívet egyidejűleg, a CFT 20-R adatfelvételtől különböző napon biztosítottuk be.

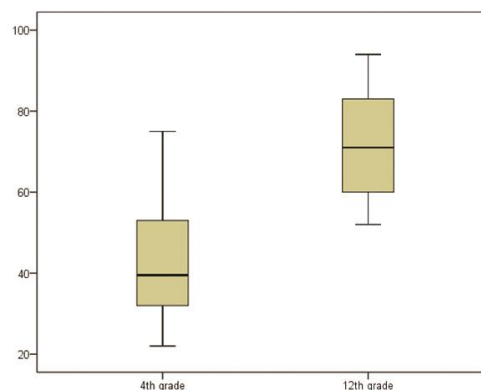
EREDMÉNYEK

A CFT 20-R teszt felvétele során kapott adatok a 2. táblázatban összefoglalt leíró statisztikai jellemzőkkel rendelkeznek:

		4. évfolyam	12. évfolyam
N		20	19
Átlag (M)		42,3	72,263
95%-os konfidencia intervallum	alsó (L)	35,574	65,706
	felső (U)	49,026	78,821
Szórás (SD)		14,3714	13,6049
Varianscia		206,537	185,094
Kvartilisek	25%	32	59
	50%	39,5	71
	75%	53	86
K-S		0,158	0,12
p		0,200	0,200

2. táblázat – A CFT 20-R tesztadatok összesített leíró statisztikai jellemzői.

A táblázat adatait elemezve azonnal látható, hogy a 4. és 12. évfolyam tanulóinak induktív gondolkodási képességében jelentős fejlődés mutatkozik. Ennek mértéke az 5. ábra boxplot diagramjából is jól észrevehető:



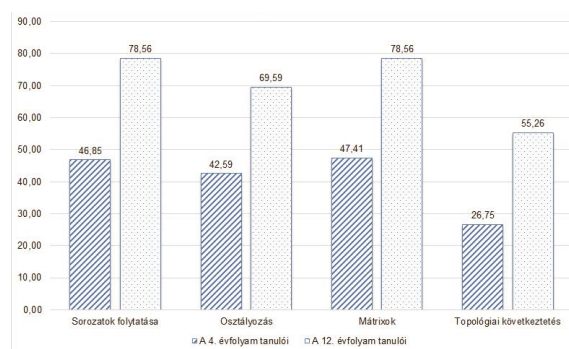
5. ábra – A tanulók CFT 20-R tesztben nyújtott teljesítményének évfolyamonkénti összehasonlítása.

Ahhoz, hogy megállapítsuk, hogy az adatokban tapasztalható eltérés szignifikáns-e, s megfelelő analitikai módszert választhassunk, meg kell győződnünk róla, hogy mindkét korcsoport esetében a CFT 20-R értékek normáleloszlást követnek. (Lásd a táblázat utolsó két sorát.)

Az adatok további elemzése alapján megállapítást nyert, hogy a 4. és 12. évfolyam tanulói CFT 20-R értékeinek varianciái szignifikánsan nem különböznek egymástól ($F = 0,032$; $p = 0,858$), valamint az is, hogy a teszteredmények átlagai szignifikánsan különböznek egymástól ($t = -6,679$; $p = 0,05$).

A szórás, ill. a variancia alapján konstataálható, hogy a vizsgált teszt battéria a kutatásban részt vevő évfolyamok tanulói körében jól differenciál, csak eltérő átlagszinten.

Mivel a CFT 20-R tesztelése során a két vizsgált évfolyamból nyert adatokból kitűnik (lásd a 6. ábrát), hogy a teszteredmények az alkomponensek szerint is jelentős mértékben különböznek egymástól, ezért fontosnak tűnt a mérőeszköz alváltozóinak elemzése is.



6. ábra – A tanulók CFT 20-R-en elért relatív teljesítményének összehasonlítása évfolyamonként a teszt alváltozói szerint.

A sorozatok, a csoportképzés, a mátrixok esetében a Kolmogorov-Szmirnov próbával lett igazolva mindkét évfolyam esetében a normáleloszlás. Kivételt képezett a Topológiai alkomponens, ahol a 4. évfolyamnál nem lett ez igazolva. Valószínűnek tűnik, hogy a 4. évfolyamos tanulók gyenge részeredményei (3. táblázat) azt igazolják, hogy ez a képességkomponens még nem fejlődött ki eléggé ebben az életkorban.

		4. évfolyam	12. évfolyam
Sorozatok folytatása (27 item)	Átlag (M)	12,65	21,21
	Szórás (SD)	4,522	3,457
	Variancia	20,45	11,953
Osztályozás (27 item)	Átlag (M)	11,5	18,79
	Szórás (SD)	4,861	3,735
	Variancia	23,632	13,953
Mátrixok (27 item)	Átlag (M)	12,8	21,21
	Szórás (SD)	5,616	3,172
	Variancia	31,537	10,064
Topológiai következtetés (20 item)	Átlag (M)	5,35	11,05
	Szórás (SD)	1,872	5,18
	Variancia	3,503	26,83

3. táblázat – A tanulók relatív teljesítményének összesített leíró statisztikai mutatói a CFT 20-R tesztben évfolyamonként a teszt alváltozói szerint.

Ezt igazolja az a tény is, hogy a Topológiák alkomponens szignifikánsan nem korrelál sem a Sorozatok, sem pedig a Mátrixok alkomponenssel (4. táblázat).

	Sorozatok folytatása	Osztályozás	Mátrixok	Topológiai következtetés
Sorozatok folytatása	-	0,760**	0,649**	0,314
Osztályozás		-	0,613**	0,229
Mátrixok			-	0,480*
Topológiai következtetés				-

** A korreláció 0,01 szinten szignifikáns.

* A korreláció 0,05 szinten szignifikáns.

4. táblázat – A 4. évfolyamon rögzített tesztekben szereplő alváltozók adatai közötti összefüggések.

A 12. évfolyam esetében az alkomponensek között szignifikáns korrelációk adódtak (5. táblázat).

	Sorozatok folytatása	Osztályozás	Mátrixok	Topológiai következtetés
Sorozatok folytatása	-	0,771**	0,567*	0,626**
Osztályozás		-	0,686**	0,756**
Mátrixok			-	0,516*
Topológiai következtetés				-

** A korreláció 0,01 szinten szignifikáns.

* A korreláció 0,05 szinten szignifikáns.

5. táblázat – A 12. évfolyamon rögzített tesztekben szereplő alváltozók adatai közötti összefüggések.

DISZKUSSZIÓ

A felvetett probléma az volt, hogy különböző nemzetközi keresztmetszeti mérések tanulsága alapján a szlovákiai magyar tanulók egyes kompetenciái elmaradnak

nemcsak az OECD átlagtól, de a szlovák iskolákban tanuló kortársaikétól is. Azzal a szándékkal láttunk az induktív gondolkodás méréséhez, hogy a kibontakozó iskolaügyi reform eredményességét ilyen módon is nyomon tudjuk majd követni. Ehhez szeretnénk találni alkalmas mérőeszközöket.

A pilot kutatás során három tesztbateriát választottunk ki: a Cattell-féle Kultúrafüggetlen Tesztet (CFT 20-R), a Formann-féle Bécsi Mátrix Tesztet (VMT) és a Raven-féle Standard Progresszív Mátrixokat (SPM). E tanulmányban a CFT 20-R vizsgálata során kapott eredmények kerültek ismertetésre.

Az eredmények alapján megállapítható volt, hogy a 4. és 12. évfolyamos tanulók eredményei szignifikánsan eltérnek egymástól. A mérőeszköz alváltozóit vizsgálva a 4. évfolyamosok „Topológia” alváltozóját leszámítva szignifikáns összefüggéseket tapasztaltunk közepes korrelációs tényezők mellett. Mindezeket figyelembe véve megállapítható, hogy a CFT 20-R mérőeszköz jól differenciál az alváltozók és az évfolyamok szerint is.

ÖSSZEGZÉS

A későbbiek folyamán a másik két tesztbateriára elemzése is megtörténik, s az adatok összesítése után eldöntésre kerül, hogy a kutatások során melyik mérőeszköz kerül kiválasztásra. A döntéshozatal leginkább befolyásoló szempontok a következők lesznek: (1) az egyes évfolyamok közötti differenciálás mértéke, (2) az évfolyamokon belüli differenciálás mértéke, (3) a kapott eredmények komplexitásának mértéke, (4) a mérések közbeni tanulói visszajelzések, (5) az itemek érthetősége, (6) az időigény, (7) a teszt csoportos felvehetősége, (8) az induktív gondolkodásra leginkább irányuló itemek mennyisége és (9) egyéb szubjektív tényezők.

Mivel a 4. és 12. évfolyam eredményei között szignifikáns eltérést tapasztaltunk, ezért indokolt további közbenső évfolyamokon is az induktív gondolkodás fejlettségének vizsgálata (a fejlődés dinamikájának megállapítására).

IRODALOMJEGYZÉK

B. Németh, M. – Korom, E. (2012): A természettudományos műveltség és az alkalmazható tudás értékelése. In: Tartalmi keretek a

- természettudomány diagnosztikus értékeléséhez. pp. 59-92. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Carroll, J.B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571312>
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action*. Elsevier.
- Csapó, B. (1997). The Development of Inductive Reasoning: Cross-sectional Assessments in an Educational Context. *International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 609-626. <https://doi.org/10.1080/016502597385081>
- Egan, G.E. – Greeno, J.G. (1974). Theory of rule induction: Knowledge acquired in concept learning, serial pattern learning and problem solving. Gregg, LW (szerk.): *Knowledge and cognition*. pp. 43-104. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. pp. 9–26. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Fajmonová, V. et al. (2015). Cattellűv test fluidní intelligence CFT 20-R. Příručka. (Cattell's Fluid Intelligence Test CFT 20-R. Manual). Hogrefe – Testcentrum.
- Johnson-Laird, P.N. (1988). A taxonomy of thinking. In Sternberg, R.J. & Smith, E.E. (Edit.), *The psychology of human thought*. (pp. 429-457). Cambridge University Press.
- Klauer, K. J., & Phye, G. D. (2008). Inductive Reasoning: A Training Approach. *Review of Educational Research*, 78(1), 85-123. <https://doi.org/10.3102/0034654307313402>
- Mackintosh, N.J. (1998). *IQ and Human Intelligence*. Oxford University Press.
- McCallum, R.S. (2003). *Handbook of Nonverbal Assessment*. Springer Science+Business Media.
- Molnár, Gy. (2003). A komplex problémamegoldó képesség fejlettségét jelző tényezők. *Magyar Pedagógia*. 103(1), 81-118.
- Morvai, T. (2014). A TIMSS- és PIRLS-vizsgálatok eredményei szlovákiai magyar viszonylatban. In Gy. Cholnoky (Edit.), *Kisebbségkutatás. Minority Studies*. 23(4), 158-173. Lucidus.
- OECD. (2004). *First Results from PISA 2003. Executive Summary*. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment/pisa/34002454.pdf>
- OECD. (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39703267.pdf>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do*, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1705242276&id=id&accname=guest&checksum=4D876A74945759E5C8720E406716E597>
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- Pellegrino, J. W., & Glaser, R. (1984). Analyzing Aptitudes for Learning: Inductive Reasoning. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* Vol. 2. 269-345. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Papp, Z. A. (2014). Szlovákiai magyarok iskolai teljesítménye a PISA vizsgálatok alapján. *Pedagógus Fórum*. 13(5-6), 8-11. SZMPSZ.
- Popper, K.R. (1972). *Objective knowledge. An evolutionary approach*. Calderon Press.
- Reynolds, W.M. & Miller, G.E. (2003). *Handbook of Psychology*. Vol. 7. Educational Psychology. John Wiley & Sons, Inc.
- Simon, H. A., & Lea, G. (1974). Problem solving and rule induction: A unified view. *Knowledge and cognition*, 105-127.
- Spearman, C. (1923). *The nature of 'intelligence' and the principles of cognition*. Macmillan.
- Sternberg, R. J. (1977). Component processes in analogical reasoning. *Psychological Review*, 84(4), 353–378. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.4.353>
- Szalay Szvathné, M. (2009). A tantárgyi elfogadottság vizsgálata 10. évfolyamon a kötelezően választott érettségi vizsgatárgyakból és informatikából Jász-Nagykún-Szolnok megyében. (opac-EUL01-000528441) □Doktori disszertáció, Eötvös Lóránd Egyetem □.
- Tóth, P. – Horváth, K. – Kéri, K. (2021). Development Level of Engineering Students' Inductive Thinking. *Acta Polytechnica Hungarica*. <https://doi.org/10.12700/APH.18.5.2021.5.8>
- Tóth, P. – Pogátsnik, M. (2022). Advancement of inductive reasoning of engineering students. *Hungarian Educational Research Journal*, 13(1). <https://doi.org/10.1556/063.2022.00120>
- Weiß, R.H. (2006). *CFT 20-R: Grundintelligenztest Skala 2 Revision*. Hogrefe, 2006.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. *ábra* – A PIRLS-tesztek eredményei. (Morvai, 2014)
2. *ábra* – A PISA-tesztek eredményei - matematikai kompetenciák. (Papp, 2014)
3. *ábra* – Az induktív gondolkodás feladatainak genealógiája. (Klauer és Phye, 2008)
4. *ábra* – Az induktív gondolkodás teszt feladatrendszer (Tóth – Pogátsnik, 2021)
5. *ábra* – A tanulók CFT 20-R tesztben nyújtott teljesítményének évfolyamonkénti összehasonlítása.
6. *ábra* – A tanulók CFT 20-R-en elért relatív teljesítményének összehasonlítása évfolyamonként a teszt alváltozói szerint.
1. *táblázat* – Az induktív gondolkodás problémátípusai. (Klauer és Phye, 2008)
2. *táblázat* – A CFT 20-R tesztadatok összesített leíró statisztikai jellemzői.
3. *táblázat* – A tanulók relatív teljesítményének összesített leíró statisztikai mutatói a CFT 20-R tesztben évfolyamonként a teszt alváltozói szerint.
4. *táblázat* – A 4. évfolyamon rögzített tesztekben szereplő alváltozók adatai közötti összefüggések.
5. *táblázat* – A 12. évfolyamon rögzített tesztekben szereplő alváltozók adatai közötti összefüggések.

Nyitott tananyagfejlesztés - nyitott tudomány (Open Science), avagy egy szakképzési projekt eredményeinek hasznosítása napjainkban

Open curriculum development - Open Science, or the utilization of the results of a vocational training project nowadays

Benedek András¹; Horváth Cz. János²

¹Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Műszaki Pedagógia Tanszék

²Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Mérnöktovábbképző Intézet

ABSZTRAKT

Az előadás az MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés a szakképzésben Kutatócsoport (OCD) 2016-2021 között megvalósított projekt eredményeinek hasznosulását egy tágabb, az Open Science jelenség értelmezési keretei között tárgyalja. Az adott kutatási-fejlesztési periódus valójában tágabb, az elmúlt másfél évtizedben kibontakozó tudomány szemléleti törekvés szemléltetésére is alkalmas, mely az open access információáramlás szakképzési vonatkozásait tekinti át. Ez utóbbi megvalósításának eszközeként tekinthetünk az úgynevezett blokklánc technológiára, amely gyorsan a mindennapjaink részévé válik majd. A technológia alkalmazásával a nyitott tartalmak rendszerezettségének kialakítása és megtartása, minőségbiztosítása, fejlesztése, képzésekbe szervezése és értékelése valóban áttekinthetővé és nyomon követhetővé tehető. Az előzményekhez tartozik az egy évtizeddel ezelőtt a BME Műszaki Pedagógia Tanszékén kezdeményezett Opus et Educatio online folyóirat megindítása, annak tematikus sajátosságai és célközönségre vonatkozó orientációs hatása, valamint az OCD Kutatócsoport intenzív szakmai tevékenysége az oktatási és szakképzési kutatásokkal, innovációval foglalkozó nemzetközi konferenciákon. Az áttekintésre kerülő és a szakképzési kutatások-fejlesztési eredményeit implementáló folyamat lényeges szakaszhatárának tekinthető a 2020-2022 közötti pandémia felsőoktatásra és szakképzésre gyakorolt hatása. E szakaszban az adott kutatások eredményének disszeminációjára sürgetően hatott az, hogy az online kollaboratív tanulás iránti adaptációs érdeklődés rendkívüli módon megnövekedett az oktatás minden szintjén, ugyanakkor számos ok miatt jelentősen lecsökkent a szakmai fórumok száma. A tartalmi igények növekedése és a szervezési nehézségek megjelenése új kommunikációs formák felé orientálta a kutatási eredmények implementációját. Az új helyzetben az egyik lehetséges megoldás a nyitott tudomány szemléletével a szűkebb és formális tudományos kommunikációs fórumok alternatíváját keresni. E törekvés eredményeként jött létre a BME Műszaki Pedagógia Tanszékén 2022-ben a Szakképzés-pedagógiai Kutatócsoport, illetve annak keretei között egy műhely-beszélgetés sorozat, valamint a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiumának keretei között az a beszélgetés-sorozatok, mely differenciált partneri részvétellel egyre bővülő körben valósult meg. Az előadás ezt a feltételezhetően modellértékkel is bíró folyamatot írja le, bemutatva a tudatosan tervezett és a megvalósulás során spontán formálódó eredményeket, melyek alapján a nyitott tudomány értelmezése és gyakorlati implementációja a szakképzésben is megvalósítható.

KULCSSZAVAK

OCD, MTA, szakképzés, hálózat, mikro-tartalom, digitális kitűző, blokklánc, nyitott tudomány.

ABSTRACT

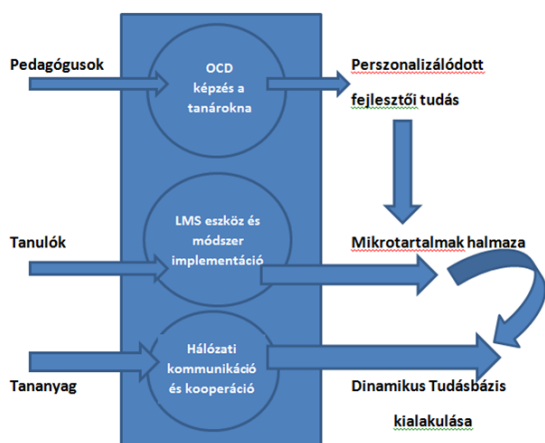
The presentation discusses the utilization of the results of the MTA-BME Open Curriculum Development in Vocational Education Research Group (OCD) project between 2016-2021 within the framework of a broader interpretation of the Open Science phenomenon. The given research and development period is actually broader, it is also suitable for illustrating the scientific approach that has developed in the past decade and a half, which reviews the vocational training aspects of the open access information flow. The so-called blockchain technology, which will quickly become a part of our everyday life, can be considered as a means of implementing the latter. With the use of technology, the systematization, maintenance, quality assurance, development, organization and evaluation of open content can be made transparent and traceable. The antecedents include the launch of the Opus et Educatio online magazine initiated a decade ago at the Department of Technical Pedagogy of the BME, its thematic characteristics and orientation effect on the target audience, as well as the intensive professional activity of the OCD Research Group at international conferences dealing with education and vocational training research and innovation. The increase in content demands and the emergence of organizational difficulties oriented the implementation of the research results towards new forms of communication. In the new situation, one possible solution is to look for an alternative to narrower and more formal scientific communication forums with the approach of open science. As a result of this effort, the Vocational Education Pedagogy Research Group was established in 2022 at the Department of Technical Pedagogy of the BME, as well as a series of workshops and discussions within its framework, as well as the series of discussions within the framework of the Vocational Education College of the Hungarian Pedagogical Society. The presentation describes this process, which presumably also has model values, presenting the results that were consciously planned and formed spontaneously during the implementation, based on which the interpretation and practical implementation of open science can also be realized in vocational training.

KEYWORDS

OCD, MTA, vocational training, network, micro-content, digital badge, blockchain, open science.

BEVEZETŐ

Eredeti projektünk 2016-2021 között arra vállalkozott, hogy a közoktatási rendszerben és az iskolai rendszerű szakképzésben alkalmazott oktatási módszerek elemzése alapján új eljárások fejlesztésével, a pedagógusképzésben történő alkalmazásával és gyakorlati bevezetésével az iskolai tanulást segítő módszerek kutatásához és fejlesztéséhez járjon hozzá. Kutatócsoportunk által megfogalmazott kutatási kérdés jelenünkben kitüntetett aktualitással bír: hogyan lehet a gyorsan változó szakmai tartalmat tananyagként formálni és a relatíve szűk időkeretek között a tanulói aktivitás növelésével a tanulást hatékonyabbá tenni? Keresve a választ erre az oktatásfejlesztési alapkérdésre a klasszikus didaktikai háromszög újraértelmezésére is vállalkoztunk, melyet a következő ábra szemléltet:



1. ábra – A nyitott tananyagfejlesztés (Open Content Development – OCD) rendszerelemei

SZAKIRODALMI ELEMZÉS

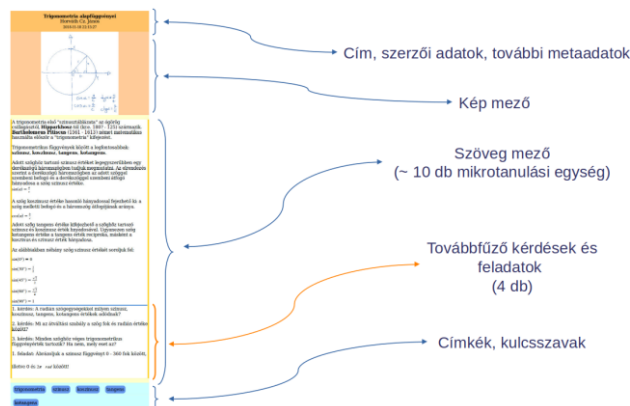
MIKO-TARTALMAK

Az MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés (OCD) Kutatócsoport tevékenysége során egyik elért jelentős eredménye az, hogy megmutatta, a tananyag-tanár-tanuló hármasságban az információ- és tudásáramlás a tanulói oldal felől is indulhat. A tanulóknak nem csupán passzív befogadók, hanem tevékeny tananyag-tartalom-előállítókká válhatnak. Ez persze így papírra vetve meghaladott kijelentésnek tűnhet, hiszen a 21. században mindenkinek adott a lehetőség a tartalmak szabad készítésére, a megfelelő eszköz ott lapul a zsebekben mobil telefon formájában. Ha a közoktatás vagy szakmai oktatás területét nézzük, akkor gyorsan kiderül, hogy a korábbi kijelentés inkább elérendő kívánság. Az OCD Kutatócsoport munkája megkezdésekor a partnerek visszajelzései alapján megállapította, hogy a rendelkezésre álló korszerű tananyagok száma kevés, minőségük változatos, bizonyos szakterületeken kifejezetten hiányos. Ezen tartalmak pótlásának ügyében központi tényezőkre egyelőre nem érdemes várni: a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal honlapján elérhető tananyag bank lezáró dátuma 2011. szeptembere! Úgy tűnik, minden szakképző iskola saját erőből kell, hogy megoldja a közre

adható tananyag kérdését, mivel az oktatási intézmények feletti szinten semmilyen összefogás vagy irányadás nem látszott (és nem is látszik). Ebben a helyzetben a Kutatócsoport életre keltett egy különleges hálózatot szakmai oktatók és iskolák, valamint a tanulók részvételével, ahol a gyorsan változó szakmai tartalmakat lekövetni képes tananyag-formátumban tényleges tudáselemek jöttek létre. Ennek a folyamatnak a természetes tudásegysége az úgynevezett mikro-tartalom volt.

A mikro-tartalom a lehető legkisebb méretbe foglalja be a közreadandó információt, miközben képes tanulási élményt biztosítani az olvasójának. A szöveg alapú mikro-tartalom a tömör, lényegre törő fogalmazási stílusával biztosítja, hogy az adott ismeret befogadásához, megtanulásához szükséges kognitív teher a lehető legkisebb legyen. Így a közkezdelt „szószaporító megoldások” teljesen kerülendők ez esetben, törekedni kell az alkalmazási körülményekhez igazodó terjedelmi korlát figyelembe vételére. Megjelenésére számos felület alkalmas, nyomtatott könyv, poszter, számítógép és mobil eszköz képernyője egyaránt hírközlő forrás lehet.

A mikro-tartalom felépítésére mutat példát a 2. ábra. Kötelező elemek közé tartozik a cím, szerzői adatok, illetve néhány metaadat. A Kutatócsoport működése alatt kialakított ajánlás szerint egy mikro-tartalom mindenképpen tartalmazzon egy képmezőt, hozzávetőlegesen 10 db mikrotanulási egységet magába foglaló szöveget, illetve tanulási egységekhez kapcsolódó kérdéseket, illetve feladatokat.



2. ábra – Példa egy mikro-tartalom felépítésére

A mikro-tartalmi forma előnye a közölt ismeretek gyors befogadhatóságán túl annak rövid előállíthatósági ideje is. Egy-egy mikro-tartalomnak nemcsak önmagában kell tanulási élményt szolgáltatni, igazi erejüket akkor láthatjuk, amikor nagyobb elemszámban fednek le egy témakört.



3. ábra – Példa mikro-tartalmak témakörökbe szervezésére

A 3. ábrán látható szinkód és kép ikonok mindegyike önálló mikro-tartalmat jelent a számítógépes kezelőrendszerben. A nagy gyűjtőabláról kisebb halmazokba gyűjthetők ki a tudás egységek, természetesen egyetlen egység több témakör halmazába is bekerülhet.

A mikro-tartalmak kezelésére a Kutatócsoport többféle megoldást is kidolgozott, így színes választék állt rendelkezésre a munkafolyamat lezárásakor, mind a témakörök, mind a műszaki kivitelezés tekintetében. További eredménynek számított az, hogy a partneri hálózatban szereplő iskolákban megvalósult az az intézményi kultúra, ahol a tanulók a mikro-tartalmak előállításának fontos szereplőivé váltak, akár egyéni, akár csoportmunkában. Bevált gyakorlatnak számított az, hogy egy tanulásban érintett nagyobb témakört a diákok maguk dolgoztak fel ilyen formában, majd azt közre adva az osztályban, a tanár irányítása mellett közösen értelmezték, elemezték. Hasonlóan sikeres formának bizonyult az egy másik felsőoktatási képzésen az, amikor a hallgatók mikrotartalom formában dolgoztak ki tartalmakat, csupán a feladatbankból kisorsolt cím alapján. A szemeszterek alatt több ezernyi mikro-tartalom készül el ezzel a módszerrel.

Az OCD Kutatócsoport záróbeszámolójának 2021-ben történő elkészítésével a tevékenysége a kialakított formában ugyan befejeződött, de a témakör gondozása, fejlesztése, tovább gondolása egyéni szinteken folytatódott. A következő pontokban néhány továbblépési lehetőséget érintünk.

A mikro-tartalmak kezelésére létrehozott két keretrendszer (Mikropédia, Hungle) ugyan jó tároló felületnek bizonyult, azonban a tartalmakban történő mélyebb, esetleg szemantikus szintű keresés még megoldatlan.

A mikro-tartalmak minősítését bizonyos mérőszámmal a fenti keretrendszerek biztosították, azonban itt is szükséges a minősítés dimenziószámának, szempontrendszerének bővítése.

A mikro-tartalmak közötti egyéni követelmények szerinti kiválogatás akkor lehet hatékony, hogy ha a szakmai közösség általi vélemények is szorosan elérhetőek vele együtt.

A korábbi koncepció szerint az OCD hálózatban szereplő szakemberek, intézmények és résztvevők egy közös felületen alkothattak volna mikro-tartalmakat, amelyek minden tag számára elérhetővé váltak volna. Mint egy hatalmas piactérről, úgy válogathattak volna a tagok a

hálózatban elkészült tartalmakból, felhasználva azokat saját bemutató vagy tanítási anyagokhoz.

Ez az elképzelés sok természetes kérdést és igényt felvet: szükséges a mikro-tartalmak szerzői jogát nyilván tartani; a tartalmi egységekben bent maradt hibák javítására lehetőséget adni akkor is, ha azt már mások saját tartalmi gyűjteményükbe beemelték már; a minőségbiztosítás a szakmához értő résztvevők ítéletén keresztül valósulhatna meg, ehhez szintén megfelelő felületet és átlátható rendszert kell biztosítani; a minőségbiztosított tartalmi részek észrevehető megjelenése különböztesse meg, emelje ki azokat a kevésbé jó minőségűek halmazából. Bár mindenre kiterjedő megoldás nem született, de néhány rész kérdés tekintetében kész eredményről számolhatunk be.

DIGITÁLIS KITŰZŐK ÉS MIKRO-TANÚSÍTVÁNYOK

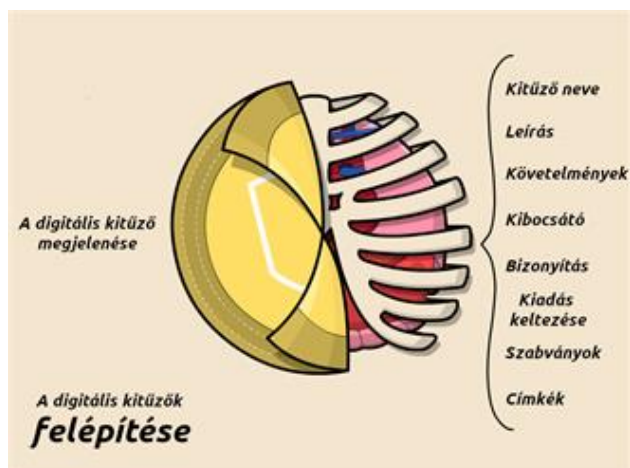
A digitális kitűzők, illetve a mikro-tanúsítványok olyan digitális lehetőségek, amelyek a számítógépes eszközök segítségével a egy személyhez vagy objektumhoz minősítést rendelhetünk, vagy ezt a minősítést ellenőrizhetjük hitelesség szempontjából. Amennyiben valamilyen internetes böngésző program szükséges a hétköznapi munka elvégzéséhez, akkor a kedves Olvasó biztosan találkozott már bizonyos honlapok vagy portálok HTTPS tanúsítványával, vagy az ennek hiányára felhívó üzenettel. Műszaki értelemben hasonlóan működik az Open Badge 2.0 szabvány által kiállított digitális tanúsítvány is, azzal a különbséggel, hogy nem számítógépes rendszerek, hanem személyek elért (tanulási) eredményeinek hitelesítésére tervezték.

Az általános vélekedés szerint a digitális kitűzők első igazi színre lépésének pillanata a Mozilla Alapítvány és Peer 2 Peer University közös írásának megjelenéséhez köthető. Az „An Open Badge System Framework” című munkájukban a kitűzőt a teljesítmény, képzettség, minősítés jeleként vagy fokmérőjeként értelmezték. Mivel a kitűzők az online térben is kezelhető objektumok, és köthető hozzájuk valamilyen teljesítmény, így értékké válnak, ebből következően érdemessé a gyűjtésre. A tanulást ösztönzi, mivel az elért teljesítmény képi alakba öntött mércéjeként könnyen bemutatható és összevethető mások szintjével. Továbbá a digitális kitűzők mögött olyan szolgáltatásokat kell üzemeltetni, amelyekkel bárhol és bármikor elvégezhető e kitűzők hitelesítése és ellenőrzése. Feltétlenül szükséges információ arról, hogy ki kapta meg az adott kitűzőt, mi a kitűző mögötti teljesítmény, ki volt a kibocsátó, hogyan és mikor állították ki, és lehetőség szerint bemutatni, hogyan dolgozott meg a kitűző által szimbolizált teljesítményért a tulajdonos (például tantervek bemutatása).

A Mozilla Alapítvány 2012-ben jelentette be az „Open Badge 1.0” szabványt, amely a fent szempontok szerinti rendszer műszaki kivitelezésének fő támpontjává vált. 2013-ra 1450-nél több szervezet állított ki digitális kitűzőt. 2014-re alakult meg az Open Badge szabványt fejlesztését felvállaló szervezetek és egyének szövetsége, a Badge Alliance. Szintén 2014-ben társult a Conentic Sky és az edX, hozzájuk fűződik a Badgr, amely nyílt forráskódú programként kíván mintaként szolgálni a szabvány helyes megvalósítására. 2015-ben az IMS Global Learning Consortium (jelenleg 1EdTech néven működik) bejelentette elköteleződését az Open Badge irányában, mert a tanúsítványok nemzetközi átjárhatóságát ilyen alapon látta megvalósíthatónak. Ez a kötődés olyan erőssé vált, hogy 2018. február 27-én bejelentették a szabvány 2.0-ás változatát, amelynek további gondozását folyamatosan

végzik. Jelen pillanatban a 2.1-es és a 3.0-ás változat is érvényes és használható.

Egy digitális kitűző két síkon értelmezendő. A látványos része a kép, amely a számítógép képernyőjén jeleníthető meg. A kevésbé szem előtt lévő, de annál fontosabb rész a metaadat-szerkezet. Az előbbi az ember által látható, olvasható, megfejthető adatokat hordozza, az utóbbi a kitűző digitális tanúsítványi mivoltát ellenőrző folyamatot hivatott támogatni. A következő 4. ábrán egy elvi vázlatot láthatunk.

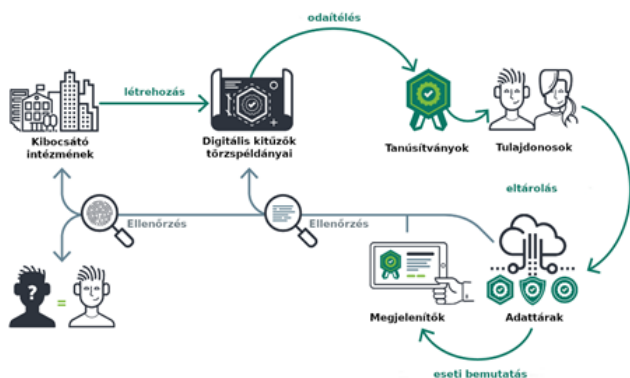


4. ábra – Az Open Badge szabványnak megfelelő digitális kitűző felépítésének elvi vázlata.

Az Open Badge szabványnak megfelelő digitális kitűző az alábbi metaadatokat tartalmazza:

- kitűző neve,
- követelmények (ez gyakran a leíró mezőbe kerül be),
- kitűző URL hivatkozása,
- kiadás keltezése,
- kibocsátó azonosítása (legalább a kibocsátó neve, de bármilyen beazonosító adat jó),
- kitűző birtokosa (a birtokoshoz köthető egyértelmű adatmező, pl. telefonszám, e-mail cím).

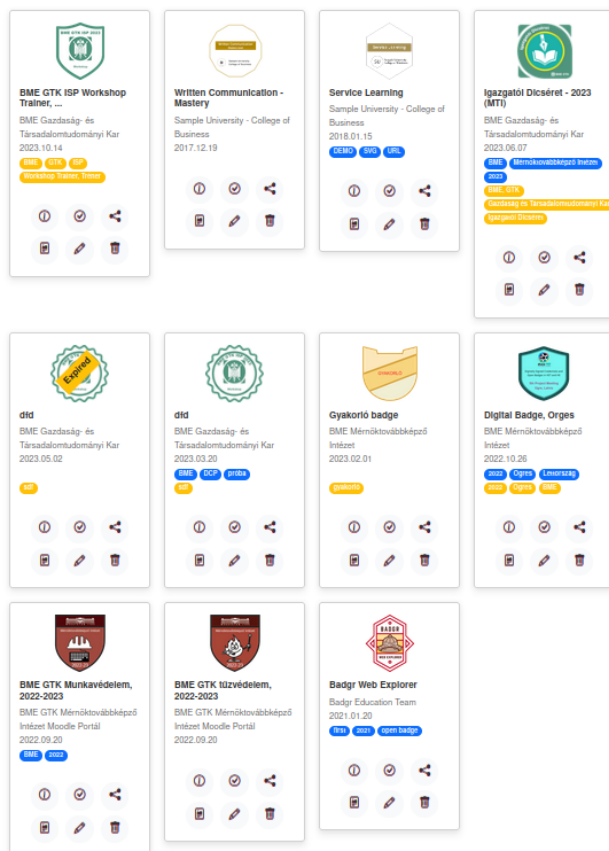
Ezeket az információkat a megfelelően előkészített képállományba lehet beírni, „beégetni”. A képállomány így már terjeszthető, hiszen tartalmazza azokat az adatmezőket, amelyekkel a tetszőleges ellenőrzés elvégezhető.



5. ábra – A digitális kitűző életciklusa

A kibocsátók létrehozzák a kitűzőket, amelyeket a feltételek teljesülése esetén, a vonatkozó digitális tanúsítvány kiállításával adományozzák személyeknek. A kitűzők tárolása, bemutatása, valamint eredetének és jogos tulajdonosának ellenőrzése az ökoszisztéma része. A kibocsátó intézmények megszabják a kitűzők megszerzéséhez szükséges feltételeket és követelményeket. A kibocsátás általában valamilyen online tanúsítványkezelő platformon keresztül zajlik. Ezek a platformok lehetővé teszik a kitűző arculati kialakítását, a kibocsátást, illetve a számos kitűző jogos tulajdonoshoz való eljuttatásának felügyeletét. A fejlettebb platformok képesek az elektronikus tanulmányi keretrendszerekkel (Learning Management System – LMS) szorosan együttműködni, így az adminisztráció még egyszerűbb egy kurzus teljesítésekor és a kitűzők szétosztásakor.

Miután a kitűzőt odaítélték a tulajdonosnak, ő ezt tetszőleges módokon használhatja fel. Ez lehet a közösségi média, személyes honlap, e-mail aláírás, szakmai adatlapok vagy egy önéletrajz. A tulajdonosok gyakran kemény munkát fektetnek a tanulmányaik teljesítésébe, így nyilván minél több helyen akarják megosztani vagy csupán megjeleníteni az eredményüket megtestesítő kitűzőt. Mások azonban szükségszerűen meg kívánnak bizonyosodni ezen kitűzők valóságáról. A végső cél az, hogy a külső felek (például a jelenlegi vagy leendő munkaadók) közvetlenül ráláthassanak a digitális kitűzőkre, a mögötte lévő teljesítményre és megszerzett képzettségekre, valamint meggyőződhesenek mindezek valóságáról, hitelességéről.



6. ábra – A <https://dcp.discovet.eu> címen elérhető DCP digitális kitűzőket kezelő portál

A BME Mérnöktoábbképző Intézetében fejlesztett DisCoPlayer (DCP) keretrendszer képes ezeket a digitális kitűzőket kezelni, gyűjteményekbe szervezni, illetve a kibocsátás folyamatát is lebonyolítani. Az E. ábrán lévő képrészlet a DCP keretrendszerben elhelyezett kitűző gyűjteményt mutat meg.

A korábbi gondolatmenet folytatásaként elmondható, hogy a mikro-tartalmak szerzői, amennyiben a megfelelő mennyiségi, minőségi szintet elérik, akkor egy megfelelően felkészített szervezet, csoport vagy intézet a fentiekben leírt digitális kitűzővel, mikro-tanúsítvánnyal fejezheti ki adott illető eredményeit. Mivel az így kiállított kitűzők digitális formában könnyen terjeszthetők, az értékelés ténye gyorsan végig szaladhat a közösségi hálózaton, pozitív hírérték formájában.

Észszerű továbbfejlesztési lehetőségnek látszik, hogy ne csak a szerzők, hanem az elkészített mikro-tartalmak is kaphassanak digitális tanúsítványt, így nem csak az alkotók, hanem az alkotott ismeret egységek is elismerést nyerhetnek (mint ahogy a Kiváló Áruk Fóruma érdeme a valóságban szerepelt).

Blokkláncok alkalmazásának lehetősége a szakképzésben

A mikro-tartalmakat kezelő, Open Badge 2.0 szabványnak megfelelő keretrendszerek képesek hitelesíteni az általuk kiállított tanúsítványokat. Mindegy, hogy az eredeti tanúsítványt a jutalmazott birtokolja, vagy egy másolatot valaki más. A keretrendszer a saját adatbázis-bejegyzései alapján azonosítja és érvényesíti a megfelelő kitűzőt. Azonban kellemetlen következménye lesz annak, ha a kiállítást végző szervezet, vagy annak keretrendszerre elérhetlenné válik a Világhálózaton: hiába saját erőből, sikeresen jutott hozzá a díjazott a mikro-tanúsítványához, ha nincs jelen az érvényesítést elvégző intézmény, akkor a hitelesítés lehetlenné válik. A blokklánc technológia erre kínál megoldást (többek között).

Lényegét tekintve (egyben egyszerűsítve) a blokklánc egy olyan különleges főkönyv, amelyet a felhasználók egy behatárolt csoportja közösen vezet (természetesen a számítógépes hálózatokon keresztül). Ebbe a főkönyvbe a csoport tagjai közötti megegyezéseken alapuló szabályok alapján lehet új tétel felvinni, illetve a tételek törlésére nincs mód (ez esetben egy törlési bejegyzés kerül be, miközben az eredeti, törölendő rész is bent marad). A főkönyv megváltoztathatatlanságát még az is biztosítja, hogy annak egy-egy példányát a felhasználói csoport minden tagja megőrzi, illetve tartalom bővüléskor mindenki frissíti a saját példányát. Kérdéses esetben (például, ha valaki hamisítani igyekszik, elég a többségnél lévő példányokat összevetni, a többségnél a jó változat marad meg). A főbb jellemzők tehát: a blokklánc egy elosztott adatbázis (főkönyv), amely mindenki számára hozzáférhető; átlátható szabályok szerint bővíthető; írható, de át nem írható vagy változtatható.

A technológia megteremtéséhez az alábbi alapok megléte volt szükséges: olcsó adattárolás, peer-to-peer hálózati kommunikációs megoldások, hash függvények (digitális lenyomatok) és korszerű digitális titkosító eljárások. Ezen műszaki eljárások mindegyike külön-külön lényeges és fontos szerepet tölt be a mindennapokban, a blokklánc megoldás ezekre épült rá. A korszerű és biztonságos, kölcsönösségen alapuló adatmegosztás nagy lehetőségeket rejt magában, ám a felhasználók közötti

folyamat adatcsere sok erőforrást leköt, ráadásul meglehetősen lassú a folyamat.

Mindezek ellenére olyan nagy nevű cégek fogtak össze a blokklánc eljárás használata érdekében, mint például az IBM, a Microsoft, a Cisco, a Fujitsu, az Intel, a NEC, a Red Hat, a VMware. Néhány alkalmazási területet is érdemes megismerni: a KODAK a fényképek fotójogát tartja elosztott főkönyvben; a De Beers cég a forgalmazott drágakövek útját, a DHL és az Accentura pedig a gyógyszerek földrajzi mozgását követik és rögzítik így; a Toyota a járművek működéséről szóló, az autószerelő műhelyekben automatikusan generálódó információkat gyűjtik. Érdemes tudni, hogy Grúziában a földhivatali nyilvántartásokat vezetik blokkláncban, de Európában is létezik már az Európai Blokklánc szövetség, illetve Magyarországon a Blockchain Magyarország Egyesület igyekszik egyfajta ernyő szervezatként működni. De ne feledkezzünk meg a Magyar Nemzeti Bank által elindított fejlesztésről sem, a Pénzmúzeum mobil alkalmazásról.

A szakképzés területén számos olyan esemény zajlik, amelynek hiteles létrejöttéről szóló információ egyén vagy intézmény szintjén hasznos lehet.

Ilyen lehet:

- Tantárgyfelvételek rögzítése
- Tanulói előmenetel nyomon követése
- Digitális ösztöndíjak
- Mikro-tanúsítványok
- Bizonyítványok hitelesíthetősége
- Virtuális javak kezelése, NFT (Non-Fungible Token)
- Virtuális világok (Metaverse) dolgainak nyilvántartása és „kézzelfoghatóvá” tétele

Végül egy tényleg jövőbe mutató lehetőség: a szakképző intézmények közösen üzemeltethetnének blokklánc-nyilvántartást, ahol az előállított tananyagokról, szerzőkről, értékeléséről, tartalmi változásokról is vezethetnének jegyzéket.

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen közlemény az adott szűk terjedelmi korlátok között értelemszerűen alapvetően szakmai impulzusok jelzésére, fejlődési tendenciák érzékeltetésére vállalkozott. E témakörben további tájékozási lehetőséget kínálnak azok a portálok, honlapok, melyek a kutatás előzményeit és eredményeit részben összegzik, részben a fejlesztési eredményekről tájékoztatnak. Az Open Science irányában tett első lépésekről az Opus et Educatio negyedévente megjelenő online periodikánkban számos írás elérhető (www.opuseteducatio.hu), az MTA-BME kutatócsoport munkájáról szintén az open access elvei szerint nyújt tájékoztatást a www.ocd.bme.hu projekt-honlap, illetve a folyamatosan bővülő és a gyakorlati alkalmazásokhoz szorosan kapcsolódó mikro-tartalomtárként elérhető a www.mikrotartalom.hu portál, melyen immár több mint háromezres mikro-tartalom került archiválásra.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. *ábra* – A nyitott tananyagfejlesztés (Open Content Development – OCD) rendszerelemei
2. *ábra* – Példa egy mikro-tartalom felépítésére
3. *ábra* – Példa mikro-tartalmak témakörökbe szervezésére
4. *ábra* – Az Open Badge szabványnak megfelelő digitális kitűző felépítésének elvi vázlata.
5. *ábra* – A digitális kitűző életciklusa
6. *ábra* – A <https://dcp.discoveret.eu> címen elérhető DCP digitális kitűzőket kezelő portál

IRODALOMJEGYZÉK

Benedek, A. (2016). Open Content Development Model (OCD), *Opus et Educatio*, Vol. 3, 2016/6. 777-789.

Benedek, A.; Horváth, Cz., J. (2016). New methods in the digital learning environment: micro contents and visual case studies In: António, Moreira Teixeira; András, Szűcs; Ildikó, Mázár (szerk.) EDEN 2016 Annual Conference: Re-Imagining Learning Scenarios : Book of abstracts : Including the Collection of "Synergy" Synopses Budapest, Magyarország : European Distance and E-Learning Network (EDEN) 27-34.

Benedek, A. (2018), Digital Transformation in Collaborative Content Development, In: Sebastian, Schreiter ICL2018 Conference Proceeding, 166-176.

Benedek A. (Szerk.) Új módszerek a szakképzésben – Kollaboratív online tartalomfejlesztés. MTA-BME, 2020. ISBN: 978-963-508-949-9

Benedek, A. ; Sik, D. (2023). Open Content Development as a Challenge and an Opportunity (Hungarian Case) In: Tütlys, Vidmantas; Vaitkutė, Lina; Nägele, Christof (szerk.) Vocational Education and Training Transformations for Digital, Sustainable and Socially Fair Future Kaunas, Vytautas Magnus University, 55-60.

Benedek, A. (2023). Learning Units and Micro-contents in the Reinterpreted Online Teaching Space In: Rüttemann, Tiia; Pachatz, Wolfgang; Auer, Michael E. (szerk.) Learning in the Age of Digital and Green Transition : Proceedings of the 25th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2022), Volume 1 Cham, Svájc : Springer International Publishing , 57-67

Horváth Cz., János (2018). Micro content – content organization in the world of networks In: *Opus et Educatio* Vol. 5 No. 4, 435-447

Horváth Cz., János (2021). A digitális kitűző- és tanúsítványtárak problematikája és megoldási lehetőségei In: *Opus et Educatio* Vol. 8 No. 4, 389-405

Az informatikusok szociális kompetenciáinak sajátosságai - Informatikusok és pedagógusok szociális kompetenciáinak összehasonlító elemzése

Social competency characteristics of IT professionals - Comparative analysis on the social competencies of informaticians and educators

Ribnı František¹

¹J. Selye University, Faculty of Education, Komárno, Slovakia

ABSZTRAKT

A XXI. század gyors technológiai fejlődése egyre inkább megköveteli az informatikusok számának növelését, akik munkavégzése a számítógép előtt történik. A dolgozat fő célkitűzése annak vizsgálata, hogy a digitalizáció erős jelenléte - az informatikus hallgatók, ill. a fiatal informatikus munkavállalók életében - milyen hatással van a szociális kompetenciáikra. A munka empirikus kutatással kívánja feltárni az informatikus hallgatók és fiatal munkavállalók szociális kompetenciáinak sajátosságait a pedagógusképzésben részt vevő hallgatókkal ill. pályakezdő pedagógusokkal való összehasonlításban. Mérőeszközként egy részben adaptált kérdőív, illetve egy képernyőidőfigyelő-szoftver kerül felhasználásra.

KULCSSZAVAK

informatikusok, pedagógusok, szociális kompetenciák, közösségi média

ABSTRACT

The rapid technological development of the 21st century increasingly requires an increase in the number of IT professionals who work in front of a computer. The main objective of this paper is to investigate the impact of the strong presence of digitalisation in the lives of IT students and young IT workers on their social competences. The work aims to explore through empirical research the characteristics of the social competences of IT students and young IT workers in comparison with students in teacher education and early career teachers. A partially adapted questionnaire and screen time monitoring software will be used as measurement tools.

KEYWORDS

informaticians, teachers, social competences, social media

BEVEZETÉS

Számos felsőoktatási program egyfajta célként tekint a kompetenciák fejlesztésére – azon belül az esszenciális helyet elfoglaló – szociális kompetenciák elsajátítására. A pedagógusképzésben különösen dominál a szociális kompetenciák fejlesztése (Tóth, 2015; Tynjälä, 2016) ezzel szemben az informatikai oktatási programok nem feltétlenül fordítanak eme készségekre kellő figyelmet (Rosiński, 2015). A szociális készségek fejletlensége, hiánya hosszútávon fejt ki negatív hatását, hiánya ekkor érzékelhető a legjobban. Kutatásunkban 2 célcsoport szerepel: 1. pedagógusok, 2. informatikusok. Az informatikus csoport az informatikus hallgatókból ill. pályakezdő informatikusokból áll, a pedagógus csoport a pedagógus hallgatókból ill. pályakezdő pedagógusokból tevődik össze. Vizsgálatunk a 2 célcsoport szociális kompetenciái közti különbségeket hivatott feltárni. Kutatási kérdéseink az alábbiak voltak: 1. Milyen különbségek vannak a 2 célcsoport szociális kompetenciái között? 2. Milyen különbségek vannak a 2 célcsoport telefonhasználatában a szociális platformok terén? 3. Milyen különbségek vannak a közeli ill. távoli barátok számában, és a kapcsolattartás módjában/gyakoriságában a vizsgált célcsoportok között?

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

A szociális kompetencia fogalmát számos szerző körvonalazta, ezért az egyedi definíciók ismertetése helyett a különböző elméleti keretek közös tulajdonságainak megvilágítására törekszünk.

Ezen elméleti perspektívák mindegyike kiemeli a szociális kompetencia azon képességét az egyének részéről, hogy hatékonyan alkalmazkodjanak különböző szociális helyzetekhez és környezetekhez. E képesség központi eleme az interakcióra és a különböző szociális kontextusokhoz való alkalmazkodás. Ezzel egyidejűleg az elméletek hangsúlyozzák a pozitív interperszonális kapcsolatok kialakításának és fenntartásának jelentőségét. A szociális kompetencia lényegi eleme a hatékony kommunikáció és a konstruktív konfliktuskezelés, melyek segítik az egyéneket a pozitív kapcsolatok építésében és a kapcsolatok fenntartását. A szociális kompetencia fejleszthető és tanulható, az egyéneknek lehetőségükben áll javítani szociális készségeiket az idő múlásával a tapasztalatok révén. Ugyanakkor a tanulmányok rámutatnak, hogy a szociális kompetencia hozzájárul az egyén és a közösség jólétéhez. A pozitív kapcsolatok építése és fenntartása révén az egyének növelik életminőségüket, és hozzájárulnak a társadalom pozitív működéséhez. A közös jellemzők és a tematikus párhuzamok konvergenciája azt szemléltetik, hogy a

szociális kompetencia kulcsfontosságú tényező az egyének és a társadalom jólétében. Következésképpen a különböző megközelítések nem csak megerősítik a szociális kompetencia központi szerepét és tükrözik fontosságát, hanem szilárd szakmai támogatást is nyújtanak annak ápolására és fenntartására (Attili, 1990; Bandura, 1997; Booth, 1991; Englund, 2000; Ford, 1989; Howel, 2013; Magenheim, 2010; Jones, 2015; Milosz, 2014; Nagy, 1996, 2002, 2004, 2007; Rose-Krasnor, 1997; Rubin, 1995; Sroufe, 1985; Zsolnay, 2018; White, 1959, 1967, 1959).

AZ INFORMATIKUSOK KULCSFONTOSAGÚ KOMPETENCIÁI

A szociális kompetenciák fejlesztése elengedhetetlen az informatikai szakemberek számára, mivel csapatban dolgoznak, különböző érdekelt felekkel kommunikálnak, és gyakran kell áthidalniuk a műszaki szakértelem és az üzleti célok közötti szakadékot.

Az informatikai szakembereknek erős kommunikációs készségekre van szükségük ahhoz, hogy az összetett műszaki fogalmakat elmagyarázzák a nem műszaki érdeklődőknek, hatékonyan együttműködjenek a csapattagokkal, és átfogóan dokumentálják munkájukat. A kollégák és az ügyfelek aktív meghallgatásának képessége kulcsfontosságú az igényeik és követelményeik megértéséhez. Ez a képesség elengedhetetlen az információgyűjtéshez és a hatékony problémamegoldáshoz (Andriole, 2007; Magenheim, 2010; Glover, 2011). Az informatikai projektek gyakran több funkciót átfogó csapatokat foglalnak magukban, képesnek kell lenniük arra, hogy jól együttműködjenek másokkal, hozzájáruljanak a csoport céljaihoz, és konstruktívan oldják meg a konfliktusokat. Az informatikai terület folyamatosan fejlődik, és a szakembereknek alkalmazkodniuk kell az új technológiákhoz, módszertanokhoz és munkakörnyezetekhez (Pater, 2001; Andriole, 2007; Morison, 2013).

Fontos a kollégák és az ügyfelek nézőpontjának és igényeinek megértése, valamint empátikusnak és figyelmesnek kell lenniük: különösen az ügyféltámogatás során. Konfliktusok minden munkahelyen előfordulhatnak, a konfliktusok hatékony és diplomatikus megoldásának képessége értékes szociális kompetencia. Ebből kifolyólag kritikus fontosságú a kiváló ügyfélkiszolgálás képessége, ez magában foglalja a türelmet, a gyors reagálást és az ügyfél igényeinek figyelembevételét. Az iparágon belüli szakmai kapcsolatok kiépítése előnyös lehet a karrierépítés szempontjából. Késesnek kell lenniük arra, hogy konferenciákon, rendezvényeken és online hatékonyan hálózatot építsenek. A hatékony prezentációs készségek kulcsfontosságúak, amikor az informatikai szakembereknek műszaki és nem műszaki közönségnek egyaránt közvetíteniük kell ötleteiket, projektfrissítéseiket vagy megoldásaikat (Falkner, 2009; Nesterkin, 2016; Tabassi, 2017). A saját és mások érzelmeinek megértése és kezelése fontos a hatékony kommunikációhoz és az erős kapcsolatok kiépítéséhez (Magenheim, 2010; Glover, 2011).

Simmons már 2010-ben említést tesz a szociális kompetencia fontosságáról az informatikusok körében. Különböző típusú szervezeteknél dolgozó, 500 informatikai vállalati szakember kvalitatív felmérése megállapította, hogy az informatikai diplomával rendelkező munkavállalóknak nincsenek meg a szükséges interperszonális készségeik. Elemzésük arra a következtetésre jutott, hogy az informatikus tantervekben

nagyobb hangsúlyt kell fektetni az írásbeli és szóbeli kommunikációs készségekre (Simmons, 2010). Ha az informatikai szakemberek a technikai készségeik mellett a szociális kompetenciáikat is fejlesztik, akkor jól képzett és értékes résztvevőivé válhatnak a szervezetüknek, elősegíthetik a jobb együttműködést és nagyobb sikereket érhetnek el karrierjük során. Ellenben a digitális világ és az informatikai tantervek történelmileg nagyobb hangsúlyt fektetnek a technikai készségekre és ismeretekre, néha a szociális kompetenciák vagy a puha készségek (soft skill-ek) rovására. Ez általános aggodalomra ad okot az IT-iparban, ahol az introvertált, technikára összpontosító szakemberek sztereotípiája sok éven át fennmaradt. Egyre inkább elismerik azonban, hogy a technikai és a szociális kompetenciák egyensúlya elengedhetetlen ahhoz, hogy az informatikai szakemberek boldoguljanak a modern munkahelyeken.

LÁNCREAKCIÓ

A pedagógiai curriculum ellenben központi elemként tekint a kompetenciafejlesztésre és a szociális kompetenciákra. Kanczné és Csehiová (2021) élménykeresésre vonatkozó kutatása rávilágít a leendő tanárok személyiségjegyeire. Tanulmányuk figyelemre méltó eredménye, hogy a megkérdezett tanárjelöltek 80,1%-a élvezi a barátaival való szocializálódást. Flannery (2016) állításával összhangban, miszerint „a barátságok stabilitásának hiánya a gyenge szociális készségek mutatója (Flannery, 2016)”, alapján megfogalmazható, hogy Kanczné és Csehiová (2021) felmérésükben a tartós társas kapcsolatokra való hajlandóság a fejlett szociális készségek mutatójaként szolgál. A kapott eredmények alapján megállapították azt is, hogy a pedagógus hallgatók személyiségjegyeiben, kimutatható az élménykeresés intenzitása (Kanczné, 2021a). Ezen alapuló kutatásuk eredményei alátámasztják, hogy az interperszonális kapcsolatok kardinális szerepet játszanak a pedagógus hallgatók körében (Kanczné, 2021b).

A pedagógusjelöltek egyetemi képzésében a személyiségfejlesztés hangsúlyos jelenlétét támasztja alá Csehiová, Kanczné és Tóth-Bakos (2020) tanulmánya, melyben egy művészet-pedagógia-pszichológia fejlesztő kurzus kerül bemutatásra. A kutatás rámutat, hogy az élményközpontú tevékenységek jelentős hatást gyakorolnak az egyén pszichés fejlődésére, ismereteinek bővülésére és végső soron egész személyiségére. Ezenkívül a kreatív feladatok és az élményalapú feladatrendszerek a csoportokat összetartó csapattá kovácsolják, erősítik a barátságot és a társas kötődést, egyszóval a szociális kompetenciák pillérjeit. A tanulmány említést tesz arról, hogy az „élménypedagógia és a pozitív pszichológia kapcsolatát vizsgáló tanulmányok szerint az élet, az élmények és az érzelmek pozitív oldalát kell hangsúlyozni, mert a pozitív élmények segítségével az ember képes a sikeres önmegvalósításra, megküzdési készségei erőteljesebbek (Bredács, 2018; Csehiová, 2020)”.

Az élmények és pozitív érzelmek által támogatott fejlődés nem csupán az egyéni dimenziókra korlátozódik, hanem szorosan kapcsolódik a szociális készségek kialakításához is. Bredács (2018) idézete hangsúlyozza, hogy az élet pozitív oldalának kiemelése nem csupán az egyén személyes boldogságát növeli, hanem erősítheti a szociális kompetenciákat, valamint elősegítheti az egyéni és kollektív megküzdési készségeket. Ennek alapján a tanulmány eredményei alátámasztják, hogy az élménypedagógia és a pozitív pszichológia integrációja

nemcsak az egyéni szinten hozhat előnyöket, hanem társadalmi szinten is hozzájárulhat a szociális kompetencia fejlesztéséhez, ami különösen fontos a mai összetett társadalmi környezetben. Megfontolandó hasonló tantárgyak/oktatási stratégiák alkalmazása más felsőoktatási programokba integrálva is.

Nemet (2018) tanulmánya kimutatja azt is, hogy statisztikailag szignifikáns kapcsolat van a tanárok szociálpedagógiai kompetenciái és az iskolai kultúra között. A szociálpedagógiai terület foglalkozik a szociális készségek fejlesztésével, a konfliktusok kezelésével, az önállóság és felelősség kialakításával (Nemet; 2018). A szociálpedagógiai kompetenciák a tanároknak segíthetnek abban, hogy hatékonyabban kezeljék a diákok társadalmi és érzelmi szükségleteit, hozzájárulva ezzel az iskolai közösség pozitív fejlődéséhez.

A kutatások eredményeire reflektálva megállapítható egy láncszerű összefüggés, ahol a fejlesztőprogramokból fakadó fejlett kompetenciákkal rendelkező pedagógus hallgatókból olyan tanárok válnak, akik, kiemelkedő képességeket közvetítenek a diákoknak, s ezzel jelentős hatást gyakorolnak a diákok kognitív, érzelmi és társadalmi fejlődésére.

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Összesen 306 kitöltő vett részt a felmérésben. A válaszadók közül 44,12% (N_P= 135) pedagógus 55,88% informatikus (N_I= 171). A kitöltők 51,31% (N_{nő}=157) nő, 48,69% (N_{férfi}=149) férfi volt. A kérdőívet online kellett kitölteniük, időkorlát nélkül. Az eredményeket az SPSS statisztikai szoftverrel végeztük, alkalmazott analitikák: leíró statisztika, Khi-négyzet próba, megbízhatósági mutató. A szociális kompetencia kérdőív megbízhatónak tekinthető, ugyanis a Cronbach-alfa értéke 0,823. A kitöltőknek egy ötfokú Likert-skálán (1: egyáltalán nem - 5: nagymértékben) kellett véleményüket megjelölni, hogy az állítást mennyire érzik magukra nézve érvényesnek. A kutatás második részét képezte a kitöltők telefonjáról gyűjtött adatok elemzése. A kitöltők a saját készülékük telefonos képernyőfigyelő-szoftveréről kérték le egy hét adatait, melyről képernyőfotót készítettek és ezt csatolták a kérdőívhez.

Lakóhely szempontjából a következő eloszlást mutatják az adatok; 39,54% községben (N=121), 37,25% kisvárosban (50 ezer fő alatt, N=114), 23,20% nagyvárosban (50 ezer fő felett, N=71) él. Foglalkozás szerint a válaszadók 68,63% (N=210) diák, 31,37% (N=96) munkavállaló. A kitöltők 53,6% (N=164) Szlovákiában, 46,4% (N=142) Magyarországon végezte vagy végzi tanulmányait.

EREDMÉNYEK

A szociális kompetenciák közti különbségeket az 1. táblázatba foglaltuk. Az általunk alkotott szociális kompetencia tíz csoportjából, 8 esetben szignifikáns eltérést fedeztünk fel. Az empátia statisztikailag szignifikánsan tér el, az informatikusok (M(átlag)= 8,53) és a pedagógusok között (M = 11,24; p = 0,002), ami az informatikusok alacsony empátiaszintjét jelzi. A kommunikáció terén is szignifikáns különbséget fedeztünk fel, az informatikusok (M = 9,205) jelentősen alacsonyabb pontszámot értek el, mint a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és pályakezdő kollégáik (M = 12,13; p = 0,005), ami a kommunikációs készségek fejletlenségét jelzi az informatikusok oldaláról. A pedagógusokhoz (M = 10,56) képest az informatikusok alacsonyabb pontszámot (M = 8,365) mutatnak a kapcsolatépítési készségek terén is és a különbség statisztikailag szignifikáns (p = 0,003). A konfliktuskezelés terén is mutatkozik különbség, az informatikusok (M = 9,05) szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el, mint a pedagógusok (M = 11,29; p = 0,015), ami rávilágít a konfliktuskezelésben való eltérő jártasságra. Az altruizmus pontszámaiban mutatkozó figyelemre méltó különbségek azt jelzik, hogy a pedagógusok (M = 11,25) nagyobb hajlamot mutatnak az altruista viselkedésre, mint az informatikusok (M = 9,275; p = 0,007). Az informatikusok (M = 9,08) alacsonyabb hierarchiaorientáltságot mutatnak, mint a pedagógusok (M = 12,35), és a különbség statisztikailag szignifikáns (p = 0,011), ami a hierarchiaérzékelés diszkriminatív jellegét mutatja. Szignifikáns eltérések mutatkoznak a munkahelyi autonómia területén, ahol az informatikusok (M = 8,83) szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el, mint a pedagógusok (M = 12,32; p = 0,008), ami aláhúzza az autonómiához való viszonyulásukban mutatkozó különbségeket. A presztízserőtelmek jelentős különbségeit mutatja, hogy az informatikusok (M = 8,85) kisebb jelentőséget tulajdonítanak a presztízsnak, mint a pedagógusok (M = 11,45; p = 0,024), ami a presztízsről alkotott eltérő felfogást tükrözi. Összeségében ki lehet jelteni, hogy az informatikusok szociális kompetenciái sokkal fejletlenebbek a csoportok többségében.

Csoportok	Informatikusok			Pedagógusok			c2	p
	N	M	SD	N	M	SD		
Empátia	171	8,53	2,84	135	11,24	2,13	3,524	0,002
Kommunikáció	171	9,205	2,3	135	12,13	1,15	1,76	0,005
Kapcsolatteremtés	171	8,365	2,61	135	10,56	1,58	4,152	0,003
Konfliktuskezelés	171	9,05	2,63	135	11,29	2,25	2,321	0,015
Altruizmus	171	9,275	2,44	135	11,25	1,44	1,431	0,007
Iskolai/munkahelyi társas kapcsolatok	171	9,18	2,36	135	9,65	2,4	2,482	0,55
Önérvényesítés	171	9,77	2,47	135	10,02	2,34	3,142	0,132
Hierarchia	171	9,08	2,98	135	12,35	2,13	4,213	0,011
Függetlenség a munkavégzés során	171	8,83	2,14	135	12,32	2,32	3,342	0,008
Presztízs	171	8,85	2,74	135	11,45	2,05	1,842	0,024

1. táblázat – Szociális kompetenciák

A 2. táblázat a szociális kompetenciákhoz szorosan kapcsolódó képernyőidő elemzését szemlélteti a két csoport között. Az informatikusok egy hét leforgása alatt, 11,75 órával több időt töltenek a telefon képernyője előtt ($M = 27,30$, SD (szórás) = 3,23), mint a pedagógusok ($M = 15,55$, $SD = 2,24$), a napi átlagok között is szignifikáns eltérés mutatkozik ($MI = 3,900$, $SDI = 1,458$; $MP = 2,22$, $SDp = 1,09$), átlagosan naponta az informatikusok 1,68 órával töltenek több időt a képernyő előtt. Az informatikusok szignifikánsan több időt töltenek hétfőnként ($M = 5,52$, $SD = 1,125$) és a hétköznapok alatt a telefonképernyő előtt ($M = 21,62$, $SD = 2,887$), mint pedagógus társaik (M p.hétfőre = 4,73, $SD = 1,35$; M p.hétköznap = 10,81, $SD = 1,76$; $p < 0,05$). A közösségi média használata az

informatikusok ($M = 21,48$, $SD = 2,12$) körében feltűnően magasabb, mint a pedagógusok ($M = 11,84$, $SD = 1,442$) körében, statisztikailag szignifikáns ellentétet mutatva ($p = 0,002$). Továbbá az informatikusok szignifikánsan több időt töltenek játéktevékenységekkel ($M = 2,28$, $SD = 0,81$), mint a pedagógusok ($M = 0,482$, $SD = 0,121$; $p = 0,015$). Ellenben a Facebook és a TikTok szociális platformokon szignifikánsan kevesebb időt töltenek az informatikusok ($p=0,045$; $p=0,043$). A Reddit platformot szignifikánsan többet használják az informatikusok ($p=0,018$). A Twitch, X, Telegram, Teams, Discord tekintetében a pedagógusok nem felhasználók ezeken a platformokon így a szignifikancia szint mindegyik esetben 0,000 az informatikusok javára.

Csoportok	Informatikusok			Pedagógusok			p
	N	M/h	SD	N	M/h	SD	
Heti óraszám	171	27,3	3,23	135	15,55	2,24	0,001
Napi átlag	171	3,9	1,458	135	2,22	1,09	0,002
Hétfője össz. óra	171	5,52	1,125	135	4,73	1,35	0,011
Hétköznap össz. óra	171	21,62	2,887	135	10,81	1,76	0,02
Szociális média	171	21,48	2,12	135	11,84	1,442	0,002
Böngészés	171	3,54	1,12	135	2,731	0,761	0,055
Játék	171	2,28	0,81	135	0,482	0,121	0,015
Facebook	171	1,375	1,12	135	2,132	1,06	0,045
Instagram	171	1,778	0,68	135	2,243	1,12	0,056
TikTok	171	1,049	0,23	135	2,625	1,33	0,043
YouTube	171	2,055	1,02	135	2,111	0,86	0,112
Reddit	171	1,614	0,72	135	0,084	0,02	0,018
Discord	171	1,957	1,03	135	0	0	0
Messenger	171	3,195	1,38	135	3,139	1,21	0,627
Twitch	171	3,02	1,52	135	0	0	0
X (Twitter)	171	3,26	1,48	135	0	0	0
Telegram	171	1,527	0,61	73	0	0	0
Teams	171	2,286	1,2	73	0	0	0

2. táblázat - Képernyőidő

Az elemzés átfogó betekintést nyújt a csoportok közti eltérő telefon időbeosztási szokásokba és közösségi médiahasználati szokásokba, kiemelve az életmódjukban és szabadidős választásaikban mutatkozó jelentős különbségeket. Összességében kijelenthető, hogy az informatikusok a csoportok és a platformok többségében több időt töltenek a telefon képernyő előtt.

A 3. táblázat a barátok számának és a kapcsolattartás módjának különbségeit szemlélteti a két csoport között. A szociális dinamikát vizsgálva, a közeli és távoli barátok számára és a személyes és a közösségi médián keresztül történő interakcióikra összpontosítottunk. A statisztikai elemzések jelentős különbségeket mutatnak a csoportok között.

A pedagógusoknak átlagosan több közeli barátjuk van ($M = 3,64$, $SD = 1,204$), mint az informatikusoknak ($M = 2,05$, $SD = 1,45$), ami szignifikáns eltérést jelez ($p = 0,007$), a kevesebb barát okai között fellelhető az 1. táblázatba foglalt kapcsolatteremtés nehézsége az informatikusok részéről. Emellett a pedagógusok a távoli barátok számát is magasabbnak mutatják ($M = 4,24$, $SD = 1,217$) az informatikusokéhoz ($M = 3,05$, $SD = 1,759$) képest, ami szignifikáns különbséget mutat ($p = 0,005$). Érdekes módon a közeli és távoli barátokkal való személyes találkozások gyakoriságában nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között. A közeli barátokkal mindkét csoport személyesen és a szociális média keretein belül is általában hetente tartják a kapcsolatot, a távoli barátok esetén a kapcsolattartás a havi intervallumra tájul.

Csoportok	Informatikusok			Pedagógusok			p
	N	M	SD	N	M	SD	
Közeli barátok száma	171	2,05	1,45	135	3,64	1,204	0,007
Távoli barátok száma	171	3,05	1,759	135	4,24	1,217	0,005
Közeli barátok személyes találkozás	171	2,49	0,934	135	2,31	1,265	0,256
Távoli barátok személyes találkozás	171	3,22	0,866	135	2,96	0,845	0,924
Közeli barátok szociális média	171	2,32	1,048	135	1,89	0,97	0,835
Távoli barátok szociális média	171	2,99	0,786	135	2,71	0,866	0,061

3. táblázat – A barátok száma és a kapcsolattartás formája

DISZKUSSZIÓ

Az informatikusok szignifikánsan gyengébb szociális kompetenciákkal rendelkeznek, mint a pedagógusok, különösen az empátia, kapcsolatteremtés és kommunikáció területén. Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy az informatikusok szociális kompetenciái fejletlenebbek lehetnek, igazolva ezzel Simmons felmérését, hogy a közel egy évtizede folyt felmérés esetében napjainkban sem következett be változás. Ez problémának tekinthető, mivel később a munkahelyeken való sikeres szerepléshez elengedhetetlenek ezek a készségek.

A szociális kompetenciák hiánya megnyilvánul a barátok számában is, az informatikusok szignifikánsan kevesebb közeli és távoli baráttal rendelkeznek, amely háttérben a szociális kompetenciák fejletlensége állhat. Ugyanakkor Kanczné és munkatársai tanulmányaival együttesen kijelenthető, hogy a pedagógus hallgatók fejlett interperszonális készségekkel rendelkeznek, amely feltételezhetően a kompetencia fejlesztő tárgyak oktatásának is köszönhető.

Az adatok azt is mutatják, hogy az informatikusok szignifikánsan több időt töltenek különböző szociális platformokon, amely szintén csökkentheti a személyes kapcsolatok kialakulását, erősödését. De az eltérő szociálisplatform-használat az egyes szakmák és érdeklődési körök közötti különbségeket is tükrözheti.

ÖSSZEZÉS

A szociális kompetenciák oktatásának fontosságát fel kell ismerni az akadémiai közegben. A tanulmány rávilágít a felsőoktatási rendszer hiányaira és az erre vonatkozó kutatások fontosságára.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

We extend our sincere thanks to all participants who filled out our questionnaire, whose contributions were vital to this research. Special thanks to Katalin Kanczné Nagy, PhD., from J. Selye University, Faculty of Education, Department of Pre-school and Elementary Education, for her insightful comments and professional expertise, which significantly enhanced the quality of our work.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

Table 1 – Szociális kompetenciák.

Table 2 – Képernyőidő.

Table 3 – Barátok száma és a kapcsolattartás formája.

IRODALOMJEGYZÉK

- Andriole, S. J. (2007). The 7 habits of highly effective technology leaders. Communications of the ACM.
- Attili, G. (1990). Successful and Disconfirmed Children in the Peer Group: Indices of Social Competence within an Evolutionary Perspective. Human Development.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. Journal of Cognitive Psychotherapy 13.
- Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., Rubin, K. H. (1991). Relating Preschoolers' Social Competence and their Mothers' Parenting Behaviors to Early Attachment Security and High-Risk Status. Journal of Social and Personal Relationships.
- Bredács, A. (2018). A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzatmozgalommá válása az oktatásban. Iskolakultúra, 27. évf., 2018/1-2. sz.
- Chris B. Simmons, Lakisha L. Simmons. (2010). Gaps In The Computer Science Curriculum: An Exploratory Study Of Industry Professionals. The Journal of Computing Sciences in Colleges.

- Csehiová Agáta, Katalin Kanczné Nagy, Anita Tóth-Bakos. (2020). Experience Education to Alleviate Fears of Educator Candidates in their University Studies. *Journal of interdisciplinary research: recenzovaný mezioborový vědecký časopis*. Vol. 10, no. 2 (2020).
- Englund, M. M., Levy, A. K., Hyson, D. M., Sroufe, L. A. (2000). Adolescent Social competence: Effectiveness in a group setting. *Child Development*.
- Falkner, K., Palmer, E. (2009). Developing authentic problem-solving skills in introductory computing classes. *Proceedings of the 40th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*.
- Flannery, K. M., Smith, R. L. (2016). Are Peer Status, Friendship Quality, and Friendship Stability Equivalent Markers of Social Competence? *Adolescent Research Review*.
- Ford, M. E., Wentzel, K. R., Wood, D., Stevens, E., Siesfeld, G. A. (1989). Processes Associated with Integrative Social Competence. *Journal of Adolescent Research*.
- Genute Gedvilienė, Silvija Gervienė, Ausrine Pasvenskiene, Simona Ziziene. (2014). The Social Competence Concept Development In Higher Education.
- Glover, C. M., Frounfelker, R. L. (2011). Competencies of Employment Specialists for Effective Job Development. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*.
- H. Nagy Péter. (2023). A képzelet tudománya. Selye János Egyetem. ISBN 978-80-8122-454-6
- Howell, K. H., Miller, L. E., Lilly, M. M., Graham-Bermann, S. A. (2013). Fostering Social Competence in Preschool Children Exposed to Intimate Partner Violence: Evaluating the Preschool Kids' Club Intervention. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*.
- Johannes Magenheimer, Wolfgang Nelles, Thomas Rhode, Niclas Schaper, Sigrid Schubert, Peer Stechert, Christian Kollee. (2010). *Computer Science Education and Key Competencies*.
- Jones, D. E., Greenberg, M., Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*.
- Kanczné Nagy Katalin, Csehiová Agáta. (2021a). Sensation seeking scale - results of a teacher research. *Opus et Educatio : online szakmai folyóirat*. Vol. 8, no. 1 (2021).
- Kanczné Nagy Katalin, Csehiová Agáta. (2021b). The role of socialization, social relation and sensation from the perspective of teacher candidates. *Journal of interdisciplinary research: recenzovaný mezioborový vědecký časopis*, Vol. 11, no. 2 (2021).
- M. Milosz. (2014). Social Competencies Of Graduates In Computer Science From The Employer Perspective – Study Results, ICERI2014 Proceedings.
- Maja Brust Nemet. (2018). A correlation between teachers' social and pedagogical competences and school culture.
- Morison, S., McMullan, C. (2013). Preparing for the future: challenges and opportunities for management and leadership skills. *British Dental Journal*.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Fazekasné Fenyvesi Margit, Vidákovich Tibor. (2002). Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor, Fazekasné Fenyvesi Margit. (2004). Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok.
- Nagy József. (1996). Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.
- Nagy József. (2007). Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia.
- Nesterkin, D. A., Porterfield, T. E., & Li, X. (2016). Relationship Conflict, Conflict Management, and Performance of Information Technology Teams. *Journal of Computer Information Systems*.
- Pater, R. (2001). Leadership skills for the 21st century. OnePetro.
- Robert White, Rowland, Thomas Mcguire, Carson. (1967). The Development Of Intelligent Behavior.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*.
- Rosiński, J. (2015). The specificity of selected tools of development of social competencies among IT specialists.
- Rubin, K. H., Booth, C., Rose-Krasnor, L., Mills, R. S. L. (1995). Social relationships, and social skills: A conceptual and empirical analysis. S. Shulman, Close relationships and socioemotional development.
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., LaFreniere, P. (1985). The role of affect in social competence. C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc, Emotions, cognition, and behavior.
- Tabassi, A. A., Bryde, D. J., Abdullah, A., & Argyropoulou, M. (2017). Conflict Management Style of Team Leaders in Multi-Cultural Work Environment in the Construction Industry.
- Tóth, P. (2015). Tanári és tanulói kompetenciák az empirikus kutatások fókuszában.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiaainen, E., Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*.
- White, B., Kaban, B., Marmor, J., Shapiro, B. (1972). Child rearing practice and the development of competence.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*.
- Zsolnai Anikó. (2018). A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban.

Vizuális és verbális gondolkodás kapcsolatát vizsgáló teszt magyar változata

Visual and verbal thinking, Hungarian version of a test examining their relationship

Gulyás Erzsébet¹

¹Selye János Egyetem, Komárom

ABSZTRAKT

Belső világunk, képzeletünk, gondolkodásunk mások számára láthatatlan és hallhatatlan marad, de befolyásolja viselkedésünket. A vizuális képalkotás és a nyelvhasználat közötti kapcsolat vizsgálatára Hayakawa & Keysar "Using a foreign language reduces mental imagery" (2018) című cikkében szereplő teszt magyar változatát készítettük el, amely arra kéri a résztvevőket, hogy a bemutatott írásbeli információkból származó gondolati képek alapján hozzanak döntéseket. A szerzők szerint tesztjük eredménye összefügg a résztvevő vizuális képzeletével, állításuknak azonban egy későbbi cikk (Montero-Melis, 2020) ellentmondott. Korrelációt ($r=0,5^{***}$) találtunk a teszteredmény és a széles körben használt önbevallásos kérdőívvel (VVIQ, Marks, 1973) mért vizuális képzeleti élénkség között, ami alátámasztja azt az állítást, hogy az idegennyelvi környezetben való eltérő viselkedés egyik oka a vizuális képzelet élénkségének csökkenése lehet.

KULCSSZAVAK

absztrakt gondolkodás, verbális, vizuális, képzelet, anyanyelv, idegen nyelv

ABSTRACT

Our inner world, our imagination, our way of thinking remains invisible and inaudible to others, but it influences our behavior. To investigate the relationship between mental imagery and language use, we created the Hungarian version of the test in Hayakawa & Keysar's article 'Using a foreign language reduces mental imagery' (2018), which prompts participants to make decisions based on visual images derived from the written information presented. According to the authors, the result of their test is related to the visual imagery of the participant, however, their statement was contradicted by a later article (Montero-Melis, 2020). We found a correlation ($r=0.5^{***}$) between the test results and visual imagery vividness measured with the widely used self-report questionnaire (VVIQ, Marks, 1973), supporting the claim that one of the causes of the 'foreign language effect' may be the decrease in visual imagery vividness.

KEYWORDS

abstract thinking, verbal, visual, imagery, mother tongue, foreign language

BEVEZETÉS

A verbális és vizuális képzelet kapcsolatát vizsgáló szakirodalmi összefoglalást szépirodalommal, három író szavaival kezdjük.

Szabó Magda sokszor írt élénk vizuális képzeletéről, a Zeusz küszöbén (2006) című könyvében írtak szerint úgy gondolja, hogy ez fontos ahhoz, hogy jól tudjon írni: „Az a mesterségem, hogy elképzeljek mindent, látom én úgyis a lovagokat, mikor eljutunk Rhodosznak abba a részébe, ahol valaha laktak, [...]. Látom én, ha akarom a nagymestert is a holdverte nagymesteri palota lépcsőjén[...], s látom a johannitákat a lovagok utcáján vagy kórháza előtt, a palotakertekben csörgő szökőkutak közt [...]. Itt lovagolnak az én képzeletemben a rhodoszi lovagok [...]. Mióta élek, megvan az a tulajdonságom, hogy olyan erősen el tudok képzelni bármit, hogy látom, érzékelem, átélem. Kisgyerek koromban a huszonhat fokra felfűtött szobában jéggé dermedt lábamat dörzsölgette anyám, s nem tudta megérteni, mi bajom lehet, aggodalmában a hőmérőt is a hónom alá dugta, persze nem mutatott lázat. Nem mondtam meg szegénynek, hogy nincs veszedelem, csak éppen játszom, azt játszom, hogy szegény árva kislány vagyok, se

lakásom, se családom, és kinn bujdosom a havas nagyerdőn. A kályha az ágyam mellett volt, nekem meg vacogott a fogam. Erős a képzelet, erősebb a valóságnál.” Idézett írása alapján úgy tűnik, hogy a képzelet vizuális elemét a képzelet alapvetően szükséges elemének tartja.

Szabó Magdával ellentétben, egy másik írónak, John Greennek egyáltalán nincs vizuális képzelete. Azt írta Twitter oldalán (2023), hogy “Azt hittem, hogy ‘vizualizálni’ azt jelenti, hogy egy dologhoz kapcsolódó szavakra / elképzelésekre / érzésekre gondolni. [...] számomra mindig minden a nyelvből épült fel”.

Egy másik író, Mary Doria Russell (2021) írása alapján úgy tűnik, hogy ő nem a vizuális képzeletet gondolta alapvetően szükségesnek, mint Szabó Magda, hanem az auditív, belső hangként hallható verbális képzeletet. Ő John Greenhez hasonlóan felnőttként, bár nála korábban döbbsent rá, “hogy vannak, akik képesek dolgokat elképzelni a fejükben és manipulálni a képeket.”; a sokkal későbbi, számára megdöbbentőbb felfedezése az volt, hogy “hogy vannak, akik mentálisan süketek - nem hallják a leírt szavak hangját, amikor olvasnak, vagy nem fut állandóan egy mentális monológjuk.”

Lehet a nagyon erős képi gondolkodásnak hátránya is, ami a verbális gondolkodás terén mutatkozhat. Luria (1987) egy olyan személyről, S. úrról ír, aki szinte mindent megjegyzett, nagyon erősen képi gondolkodású volt, ezért a versek és metaforák szinte érthetetlenek voltak számára, mert olyan erősek voltak gondolati képei, hogy nem tudott elvonatkoztatni tőlük: "Ez világosan jelzi, hogy a képi gondolkodás nem mindig segít a nyelv megértésében. S. esetében ez különösen akkor jelentett akadályt, amikor verseket próbált olvasni; valójában valószínűleg a versek voltak a legnehezebbek számára. Sokan úgy gondolják, hogy a költészet a legábrázolhatóbb gondolkodást igényli. Elemzés után azonban ez az elképzelés tűnik a legkétségesebbnek, hiszen a költészet nem annyira képeket, mint inkább gondolatokat idéz fel. A képek a versben csupán arra szolgálnak, hogy felöltöztessék a jelentést, a vers mögöttes szándékát. Ezért ahhoz, hogy megértsünk egy verset, meg kell tudnunk ragadni a kép által sugallt képi jelentést; a költészetben a képi jelentés, nem pedig a képek szó szerinti értelme a lényeges. Végül is mit kapnánk az Énekek énekéből, ha szó szerint vennénk a Shulamite leírására használt képeket - hogy magunk elé képzeljük a metaforákat, amelyekkel őt leírják? S. úgy találta, hogy amikor verseket próbált olvasni, a megértés útjában álló akadályok nyomasztóak voltak: minden egyes kifejezés egy képet keltett; ez viszont ellentmondásba került egy másik felidézett képpel." (120. oldal).

A vizuális és verbális gondolkodás kapcsolata gyakran kutatott kérdés. Gondolták úgy, hogy a vizuális és verbális kognitív stílus egy skála két végpontja, aztán a téri gondolkodással bővített kérdőívben (OSIVQ) háromféle kognitív stílust vizsgáltak (Blazhenkova, 2009), a belső reprezentációk kérdőív (IRQ) pedig négyféle, vizuális, verbális, ortografikus és manipulációs faktorokkal vizsgálja gondolkodásunkat (Roebuck, 2020), a cikkben felhívva a figyelmet arra, hogy, bár sokan úgy gondolták (Massa, 2003), a vizuális és verbális képzelet nem fordítottan arányos egymással.

A látókéreg szélén egymásnak megfelelő vizuális és verbális területeket találtak (Popham, 2021). Retinotopikus kód segítségével kapcsolódnak emlékeink, a nem vizuális emlékek is, és a környezetünkkel való éppen folyó kapcsolatunk (Steel, 2024). A figyelem, a gondolati (nem csak vizuális) képképzés és a tudatosság szoros kapcsolatban állnak. A figyelmet gyakran a tudatosság kapujának tekintik, a gondolati képképzést pedig a tudatosság alapvető építőkövének. Elektrofiziológiai (EEG) mérések szerint a figyelem éberségi hálózatának fontos szerepe van a vizuális mentális képek élénkségének egyéni különbségeinek kialakításában, ami új utat mutathat a vizuális képzelet fejlesztésére (Huang, 2023).

A vizuális képzelet életünk során is változhat; egyrészt a kor előrehaladtával gyengül, másrészt sokszor felmerül a vizuális képzelet fejlesztésének szükségessége, mivel ez befolyásolja gondolkodásunk módját, tanulásban, problémák megoldásában gyakran jelent segítséget, harmadrészt pedig lehetséges, hogy különböző nyelvek használatakor nem azonos.

Kultúránként és történelmi koronként (Berzsenyi, 2017; Bruder, 2024) is más az írás és a vizuális képzelet szerepe, ami az olvasás adta élményt is befolyásolja. Berzsenyi (2020) szerint „a mai gyerekek a digitális és a valós világ vegyes valóságában élnek. [...] Az eredmény egyfajta vizuális anesztézia, [...] Ezek a gyerekek nem lesznek

képesek olvasni és megérteni például a mi kötelező olvasmányainkat!” (208 – 209. oldal).

Vannak, akiknek egyáltalán nincs vizuális képzelete, őket afantáziásoknak (a+fantázia) mondják (Zeman, 2015), illetve, vannak olyan személyek, akiknek 'belső hangja' nincsen, őket anendofáziásoknak (an+endo+fázia) nevezik (Nedergaard, 2023). A kevesek valamilyen fizikai vagy szellemi hiány miatti különbözőségét gyakran tekintik fogyatékoságnak (Berzsenyi, 2017), az afantázia azonban nem fogyatékososság, hanem neurodivergencia, mivel nem kerül miatta mérhető hátrányba az afantáziás személy (Monzel, 2023).

A vizuális képzelet hiányának egyelőre kevesebb előnyét ismerjük, mint az élénk vizuális képzeletnek, de Craig Venter például ennek tulajdonítja sikerét: „Különös gondolkodásmódom van. Egyáltalán nincs vizuális memóriám. Minden konceptuális számomra. [...] Másképpen látom a dolgokat” (Venter, 2011). Nyíri Kristóf (2013) szerint „verbális konstrukcióink – a közvetlen megnevezések; idiómáink; metaforáink – azáltal bírnak jelentéssel, hogy mentális képeket közvetítenek [...] ama képek testi, fizikai tapasztalatokból erednek, a valósággal való fizikai érintkezésünkből.” Muraki (2023) ezt az állítást úgy egészíti ki, hogy ez a megtapasztalás azon személyek gondolkodását is megalapozza, akik afantáziások, tehát az érzékelt valóságot, például látványt, semennyire sem tudják tudatosan újra átélni, mert egy láthatatlan kép, avagy szenzomotoros szimuláció az ő esetükben is jelen van.

Faw, afantáziás képzelet kutató majdnem másfél évtizeddel korábban hasonlóan fogalmazott (2009, 67. oldal): "közel állok ahhoz, [...] miszerint minden gondolkodás képi képzeletet foglal magában - bár némely verbális gondolat csak a képzeletbeli kép alapjának maradványait őrzi meg [...] némelyikünk számára a 'képiség' tudatalatti, kvázi-ott-lévő." Ezt a tudatalatti képet próbálták kutatók gondolatban láthatóvá tenni: az afantáziásoknak született személyeket fejleszteni olyan módon, ami vizuális képzelethez segíti őket. Dustin Grinnell afantáziás író novellájában szemlélteti (2020), hogy milyen káros lehet egy afantáziás személyt vizuális képzelethez segíteni. Ő említi meg (2016), hogy részt vett egy kísérletben, melynek célja az volt, hogy az esetlegesen tudat alatti vizuális képzeletet tudatosítsa. A kísérlet eredményeként a metakogníciót valamelyest sikerült megváltoztatni, de a vizuális képzelet erősségét egyáltalán nem (Rademaker, 2012).

Afantáziás személyek vizsgálata izgalmas lehetőséget ad a verbális és vizuális képzelet szerepének és kapcsolatának vizsgálatára. Képekre való emlékezést úgy vizsgált egy kutatás (Bainbridge, 2021), hogy a kísérleti személyeknek le kellett rajzolniuk, hogy mire emlékeznek. Afantáziások többször csak odaírták egy-egy tárgy nevét, de pontosan a megfelelő helyre. Rendőrségi vizsgálatok számára is érdekes, hogy az afantáziásokat nem zavarja a 'verbális árnyékoló hatás', akkor is ugyanolyan jól ismerik fel a bankrabló képét az arcképek sorában, ha előtte el kellett mondaniuk, hogy milyen, hiszen nincs vizuális emléküket, amit a verbális felidézés beárnyékolna, mert a képet verbálisan jegyzi meg (Monzel, 2024). Még érdekesebb, hogy félelmetes történet olvasásakor csak azok a személyek mutatnak bőrelenállás változással mérhető félelmi reakciót, akiknek van vizuális képzeletük, amiből

arra következtetnek, hogy olvasáskor a félelmet a vizuális képzelet, a gondolati képek közvetítik Wicken (2021).

A nyelv és a gondolati képek kapcsolata széleskörűen vizsgált kérdés, többféle szempont szerint is; az egy-egy nyelven a szavak által kifejezett képek és érzések vizsgálatával, illetve különböző nyelveket összehasonlítva is.

Az ugyanazon személy által használt különböző nyelvek esetében felmerülő vizuális képzelet nehezebben mérhető, ezzel kapcsolatban kevesebb a kutatás. Hayakawa & Keysar (2018) mérései szerint idegen nyelvet használva gyengül a vizuális képzelet, aminek jelentős része van az 'idegennyelvi hatás' okozásában. A cikk állítását megkérdőjelezték (Montero-Melis, 2020), a kétnyelvűség és vizuális képzelet kapcsolatát kereső kutatás folytatódik (Blazhenkova, 2023).

Az 'idegennyelvi hatást', azaz ugyanazon személy eltérő viselkedését különböző nyelvi környezetekben behatóan vizsgálják, sok más viselkedési különbség mellett például azt, hogy miért több a téves emlékünkhöz anyanyelvünkön, mint idegen nyelvet használva (Grant, 2023; Schiffer, 2023), a nyelvtudás, azaz a nyelv „idegenségének” figyelembevételével is (Suarez, 2021). A téves emlékek számát a vizuális képzelettel kapcsolatban is mérték: az élénkebb vizuális képzelet használata is több téves emléket eredményez (Hyman, 1996; Gonsalves, 2004; Bainbridge, 2021; Dance, 2023). Az említett két kutatási terület eredményeit a 'Using a foreign language reduces mental imagery' (Hayakawa, 2018) cikk címében megfogalmazott, ám később megkérdőjelezett állítás kapcsolhatja össze, a számunkra idegen nyelven másképp gondolkodunk, mint a számunkra nem idegenen, kevésbé használunk vizuális képzeletet.

Kutatásunk célja a Hayakawa & Keysar (2018) cikkében a vizuális képzelet mérését célzó teszt magyar nyelvű változatának elkészítése és eredményeinek a vizuális képzelet élénkségét mérő önbevallásos kérdőív (VVIQ, Marks, 1973) eredményével való összevetése.

HIPOTÉZISEK:

H1: Mivel az afantáziásoknak nincsenek 'kikapcsolandó' (Steel, 2024) képek a gondolataikban, van olyan absztrakt gondolkodást igénylő feladat, amiben gyorsabbak a képekben gondolkodóknál, ilyen például a Hayakawa & Keysar (2018) cikkében szereplő, leírt szavak közül az általuk kifejezett alak/körvonal szerint a 'kakukktojás' megkeresése.

H2: Nem afantáziás személyek esetében a helyesen megtalált 'kakukktojás' szavak száma és a kitöltő Vizuális képzeletünk élénksége kérdőívvel (VVIQ, Marks, 1973) mért vizuális képzelete pozitívan korrelál egymással, tehát nem vethető el az „idegen nyelvet használva csökken a vizuális képzelet” állítás (Hayakawa, 2018) azon az alapon, hogy a teszt nincs kapcsolatban a kitöltő vizuális képzeletével.

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

A "Kakukktojás-szóhármassok" teszt kidolgozásának, a használt tesztek és felvételük körülményeinek ismertetése következik.

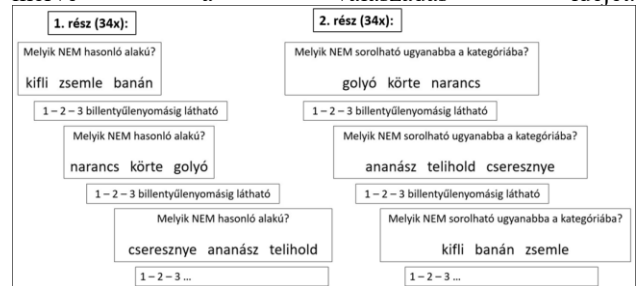
A TESZTEK

A cikkünkben elemzett tesztek számítógépen végezhetőek, a Qualtrics szoftver felhasználásával készültek,

interneten a bit.ly/kepzeled linken érhető el a két teszt és a rövid háttérkérdőív, egymás után. A kitöltők azonosítására alkalmas információt nem kérdeztünk, az adatok kutatásban való felhasználásához való hozzájárulás után indul a teszt.

Az első teszt a "Kakukktojás – szóhármassok" teszt, amely két, szakirodalomban megtalálható teszt felhasználásával készült: a régebbi Mehta (1992, 648.o.) rajzok hármassaira vonatkoztatott feladata („A következő három közül melyik két tárgy hasonló, körvonalának alakját tekintve?"); amelyhez hasonló feladat képezi Hayakawa & Keysar (2018) idegen nyelv használatával, ezzel kapcsolatos érzésekkel, idegen nyelven történő döntés meghozatalával kapcsolatos kutatásának részét.

A „Kakukktojás – szóhármassok” teszt két részből áll (1. ábra). Az első – „Alak” – részben (gyakorló feladatok után) a szavak által kifejezett tárgy, állat vagy növény „alakjának” legnagyobb körvonala, a második – „Kategória” – részben (gyakorló feladatok után) logikus „kategória” keresése alapján választandó ki billentyűlenyomással a „kakukktojás”, minden esetben mérve a választadás idejét.



1. ábra - A „Kakukktojás-szóhármassok” teszt felépítése

Az „Alak”, illetve a „Kategória” rész bevezetője: „A gyakorló feladatok után 34-szer fog 3 tárgyat, állatot vagy növényt megnevező szót olvasni. Mind a 34 esetben azt kérjük, hogy annak a szónak a számát jelző billentyűt nyomja le, amelyik a másik kettőtől eltérő alakú tárgyat, állatot vagy növényt jelöl. Mindegyik tárgyat onnan nézze képzeletében, ahonnan legnagyobbnak látszik, és csak az alakot vizsgálja, sem a színnel, se a mérettel ne foglalkozzon.”, illetve „A gyakorló feladat után ismét ugyanazokat a szavakat fogja olvasni, mint az előző sorozatban, most azonban mind a 34 esetben azt kérjük, hogy annak a szónak a számát jelző billentyűt nyomja le, amelyik a másik kettőtől eltérő kategóriába sorolható tárgyat, állatot vagy növényt jelöl.” Azért, hogy a kitöltők ne töltsék a leghelyesebbnek tartott kategorizálással az időt, a „hal-kutya-ló” gyakorló feladat után a következő magyarázat olvasható: „Az 'l' billentyű lenyomása volt a helyes válasz, mert a ló és a kutya emlős / szárazföldi / házi... állat, a hal pedig nem.”

A szóhármassokban olyan főnevek, tárgyak és állatok nevei szerepelnek, amikhez egyértelműen kapcsolódik kép. Az egyes szavak gyakoriságának vizsgálatához a <http://szotar.mokk.bme.hu/szoszablya/searchw.php> és a <http://corpus.nytud.hu/cgi-bin/mnszgyak> oldalakat használtuk, végül csak olyan szavakat alkalmaztunk, amik a <http://szotar.mokk.bme.hu/szoszablya> adatbázisában megtalálhatóak. A szavak magyar nyelvben való előfordulása közel azonos, igyekeztünk úgy összeállítani a szóhármassokat, hogy a frekvenciák és lemmafrekvenciák a szóhármassokon belül lehetőleg minél hasonlóbbak legyenek, de maximum háromszorosai egymásnak, a szótagszámban maximum egy szótagnyi különbség, a

hangok számában maximum 1/3-nyi az eltérés legyen. Angol nyelvű kísérlet (Lupyan, 2009) szerint a szavak hangzásának erős hasonlósága is okozhatja csoportosítási nehézséget, magyar szavak esetében ilyen gond nincs. A szóhármások a 2. ábrán láthatók.

1 1alligátor	2 csörgőkigyó	3 földigiliszta	18 1 fogliskáló	2 lámpaoszlop	3 villanykapcsoló
2 1ananász	2 cseresznye	3 tellihoid	19 1 fonal	2 hajszál	3 hímzés
3 1 angolna	2 aranyhal	3 delifin	20 1 fuvola	2 citera	3 szalmaszál
4 1 aranylanc	2 jeggygyűrű	3 úszógumi	21 1 golyó	2 körte	3 narancs
5 1 banán	2 kifli	3 zsemle	22 1 golyóstoll	2 kellékoszta	3 porékhagyma
6 1 barack	2 retek	3 répa	23 1 gombóc	2 puding	3 sórét
7 1 bélyeg	2 érem	3 képeslap	24 1 gyufaszál	2 öngyújtó	3 légitest
8 1 ceruza	2 furulya	3 hegedű	25 1 harang	2 kendő	3 sapka
9 1 cica	2 kigyó	3 szamár	26 1 hosszabbító	2 teniszlabda	3 ugrókötél
10 1 csaci	2 tacsó	3 vizsla	27 1 kolbász	2 pillér	2 szalonna
11 1 csavaranya	2 fűrógép	3 mentőv	28 1 mandarin	2 palacsinta	3 uborka
12 1 csiperke	2 fehérépa	3 golyóstoll	29 1 merdőkánál	2 metszőolló	3 serpenyő
13 1 cukkini	2 mandarin	3 uborka	30 1 ökr	2 szekér	3 zebra
14 1 dísznő	2 malac	3 kolbász	31 1 papírpénz	2 rajzlap	3 zsírkréta
15 1 elefánt	2 repülő	3 sergély	32 1 pávatoil	2 sasztoll	3 töltőtoll
16 1 fáklya	2 lámpás	3 pálc	33 1 sodrófa	2 passzírozó	3 vissztintező
17 1 félhold	2 kapa	3 sarló	34 1 sonka	2 tömlő	3 virsli

2. ábra - A 34 szóhármás, melyből először legnagyobb körvonal, másodjára logikus kategória szerint keresendő kakukktojás

A második teszt a Vizuális képzeletünk élénksége kérdőív, ami a Vividness of Visual Imagery Questionnaire (Marks, 1973; McKelvie, 1995) magyar fordítása. A VVIQ négy jelenet (barát, napfelkelte, bolt, táj) elképzelésére kéri a kitöltőt, és mind a négy jelenet elképzelésekor megjelenő gondolati kép négy féle szempont szerinti vizsgálatára. Nem az eredeti (Marks, 1973) kérdőív skáláját, hanem a ma elterjedten használt fordított számozású skálát használva a következők a válaszlehetőségek: 1 - egyáltalán nincs kép, csak „tudja”, hogy mire gondol., 2 - elmosódott és halvány, 3 - valamelyest tiszta, éles, élénk, 4 - nagyjából tiszta, éles és élénk, 5 - olyan tiszta, éles, élénk, mintha valóban látná. A fentiek szerint a kérdőívben minimum 16, maximum 80 pontot adhat magának a kitöltő. A teszt bevezetője:

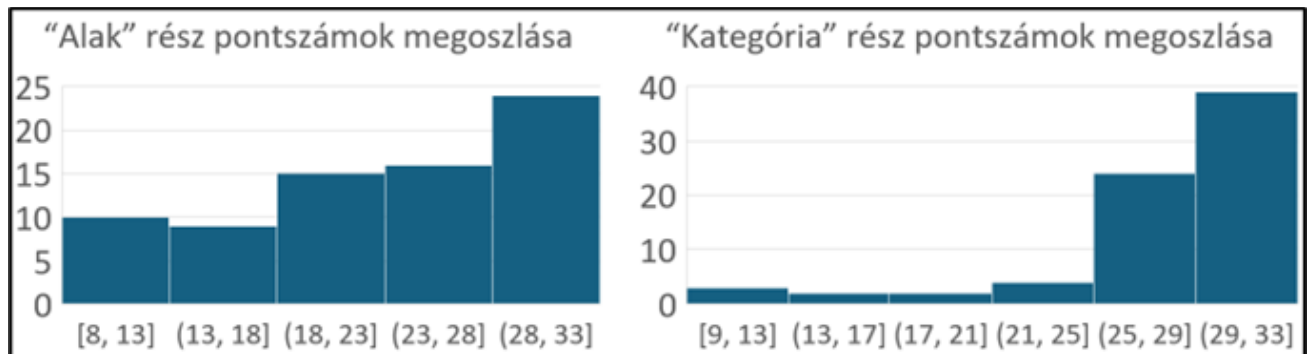
„Kérem próbálja meg elképzelni a következőkben leírtakat. Próbálja meg képzeletében "látni" azt, ami itt le van írva és vizsgálja meg alaposan, hogy milyen képet "lát". 1-től 5-ig terjedő skálán értékelje a "látott" képet. Írjon 1-et, ha semmilyen képet se "lát". Csak akkor írjon 5-öt, ha a képzeletbeli kép olyan élénk, mint a valóság.

Nincsenek jó és rossz válaszok.

Nem baj, ha olyan élénk képet képzel el, mintha valóságban látná.

Az sem baj, ha egyáltalán nem "lát" képet a képzeletében.

Nem kéne élénkebb képet "látnia", ha elmosódott képet "lát".



4. ábra - A „Kakukktojás-szóhármások” teszt két részében elért pontszámok átlaga

Vannak, akik "látják" magukban az elképzelt képet. Vannak, akik nem látják, de pontosan "tudják" milyen."

A háttérkérdőív nemre, korra, tanulmányokra, anyanyelvre, idegennyelv-tudásra kérdez rá.

• A KITÖLTŐK:

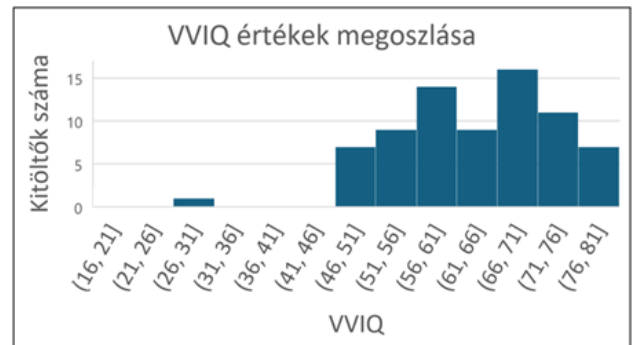
A Selye János Egyetem 74 magyar anyanyelvű tanár szakos hallgatója számítógép teremben interneten oldotta meg a tesztet, 47 nő, 27 férfi, átlag életkoruk 23.7 év, a férfiaké 23.5 év (SD=1.4 év), a nőké 23.9 év (SD=3.1 év).

EREDMÉNYEK

Először a VVIQ eredményeket nézzük, majd a „Kakukktojás-szóhármások” teszt eredményeit, ezt követően az általunk írt szóhármások megfeleléségét, majd összevetjük a teszt és a kérdőívek eredményeit.

VVIQ ÉRTÉKEK:

A szakirodalmi adatokkal egyezően a nők magasabb pontszámmal értékelték vizuális képzeletük élénkségét (VVIQ átlaguk 65.1, SD=10.5), mint a férfiak (VVIQ átlaguk 62.7, SD=8.1), az eltérés azonban nem szignifikáns. A 3. ábrán látható, hogy egyetlen kitöltő sem adott magának afantáziásokat jellemző pontszámot.



3. ábra - A VVIQ értékek megoszlása

„KAKUKKTOJÁS – SZÓHÁRMÁSOK” TESZT EREDMÉNYEI:

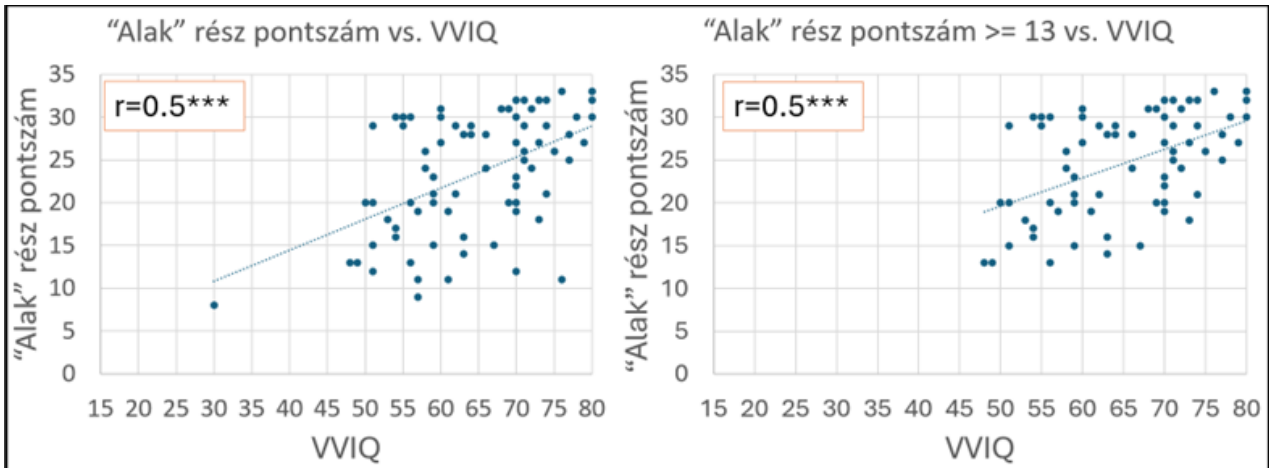
A „Kakukktojás-szóhármások” teszt két részében elért helyes válaszok számának eloszlását a 4. ábra mutatja; a szavak által kifejezett kép alak/körvonal alapján történő vizsgálata szerinti döntéshozatal sokkal nehezebb, mint a logikus kategória szerinti. A továbbiakban az „Alak” részben elért eredményekkel kapcsolatban írok, mert ezt a részt érte az a kritika, hogy nem a vizuális képzeletet méri, hanem a nyelvtudást (Montero-Melis, 2020).

SZÓHÁRMASOK VIZSGÁLATA:

A szóhármásokra az „Alak” részben átlagosan 51 helyes választ érkezett a 74-ből, (Maximum=72, Minimum=20). A válaszok ideje átlagosan 7.0 s, (Maximum=10.1 s, Minimum=4.3 s). Az egy-egy szóhármásra érkezett válaszok helyessége és az „Alak” részben adott válasz ideje között szignifikáns negatív korreláció mutatkozik: (rPearson= -0.59, p<0.001, F=16.1; rSpearman= -0.58, p<0.001).

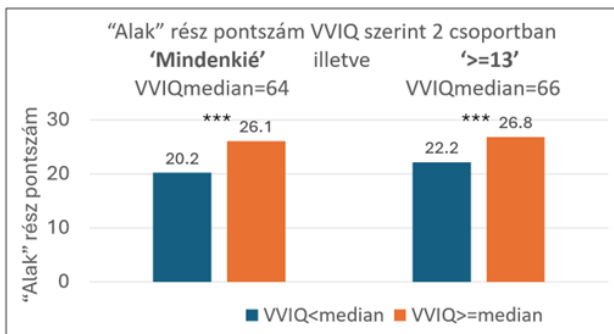
„KAKUKKTOJÁS- SZÓHÁRMASOK” TESZT, VVIQ ÉS A HÁTTÉRKÉRDŐÍV EREDMÉNYEINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA:

A kitöltők „Alak” részben elért helyes válaszainak száma és VVIQ értéke szignifikáns korrelációt mutat; minden kitöltő adataival számolva (N=74, rPearson=0.50, p<0.001, F=24.0, rSpearman=0.47, p<0.001) is, valamint csak a statisztikai valószínűségeknél (34/3) több, mint eggyel nagyobb pontszámot (>=13) elért kitöltők adatait figyelembe véve is (N=67, rPearson=0.50, p<0.001, F=21.2, rSpearman=0.48, p<0.001) is (5. ábra).



5. ábra - „Alak” részben elért pontszámok a VVIQ függvényében

A 6. ábra a VVIQ median értékek szerint 2-2 csoportra bontva szemlélteti a csoportok „Alak” rész pontszám átlagát és szignifikáns különbségüket.



6. ábra - Az „Alak” részben elért pontszámok átlaga VVIQ értékek szerint 2-2 csoportban; minden kitöltő adatával, illetve csak a >=13 „Alak” pontszámot elért kitöltők adataival számolva

Az elért „Alak” rész pontszámokban a férfiak (M=23.0) és nők (M=23.4) között nincs szignifikáns különbség.

Csak a nő kitöltők adatait vizsgálva, a VVIQ és az „Alak rész” pontszám korrelációja szignifikáns, akár minden nő kitöltő adatát nézzük (N=47, rPearson=0.51, p<0.001; rSpearman=0.46, p=0.001), akár csak a statisztikai valószínűségeknél több, mint eggyel nagyobb (>=13) pontszámot elérőket (N=42, rPearson=0.53, p<0.001; rSpearman=0.50, p<0.001).

A nő kitöltőket a VVIQ median szerint két csoportra bontva minden nő kitöltő adatait figyelembe véve (N=47, VVIQmedian=69, VVIQátlag=65.1, „Alak” rész pontszám átlag=23.4), az „Alak” rész pontszám átlag a VVIQ<median csoport esetében =20.5, a VVIQ>=median csoport esetében =26.2, a két csoport közötti különbség szignifikáns.

Csak a 13=<”Alak” rész pontszámot elért nő kitöltők adatait a VVIQ median szerint két csoportra bontva (N=42, VVIQmedian=69, VVIQátlag=65.8, „Alak” rész pontszám átlag=25.0), az „Alak” rész pontszám átlag a VVIQ<median csoport esetében =22.2, a VVIQ>=median csoport esetében =27.5; két csoport közötti különbség így is szignifikáns.

Csak a 27 férfi kitöltő adatait vizsgálva a VVIQ és az „Alak rész” pontszám korrelációja nem szignifikáns.

A kitöltőket nemek szerinti és az adott nemre jellemző VVIQ median szerinti csoportokra bontva számolt eredményeket foglalja össze a 7. ábra. A nők esetében a bontással kialakított csoportok között szignifikáns különbségek láthatók, a férfiak esetében nem.

csoportok	Nők+Férfiak		Nők		Férfiak	
	mindenki	"Alak" rész pontszám>=13	minden nő	"Alak" rész pontszám>=13	minden férfi	"Alak" rész pontszám>=13
N	74	67	47	42	27	25
VVIQ~AlakPont rPearson (p)	0.50 (<0.001)	0.50 (<0.001)	0.51 (<0.001)	0.53 (<0.001)	0.49 (0.01)	0.41 (0.04)
VVIQ~AlakPont rSpearman (p)	0.47 (<0.001)	0.48 (<0.001)	0.46 (0.001)	0.50 (<0.001)	0.43 (0.03)	0.33 (0.11)
VVIQmedian	64	66	69	69	63	63
VVIQátlag	64.2	64.9	65.1	65.8	62.7	63.4
AlakPont átlag	23.2	24.6	23.4	25	23	24.9
AlakPont átlag(VVIQ<median)	20.2	22.2	20.5	22.2	20.9	22.6
AlakPont átlag(VVIQ>=median)	26.1	26.8	26.2	27.5	24.9	24.9
VVIQmedian szerinti csoportok t (p)	4.0 (<0.001)	4.6 (<0.001)	2.9 (0.006)	3.2 (0.003)	1.6 (0.06)	0.9 (0.37)
VVIQmedian szerinti csoportok U (p)	1013 (<0.001)	808 (0.002)	404 (0.007)	332 (0.005)	120 (0.17)	92 (0.43)

7. ábra - A számolt eredmények összefoglalása nemek és „Alak” részben elért pontszám szerint

A válaszok idejét nézve nem találhatók szignifikáns összefüggések.

A tanulmányok és a nyelvtudás szerinti kérdésekre szabadszavas válaszok érkeztek, ezek szerinti csoportok esetében szignifikáns eltérés nem mutatkozik, sem a VVIQ, sem az elért „Alak” rész pontszámok esetében.

DISZKUSSZIÓ

Hipotézisünk szerint (H1) azok a kitöltők hoznak leggyorsabban döntéseket az egyes szavakhoz kapcsolódó tárgyak/állatok/növények alakjával/körvonalával kapcsolatban, akiknek egyáltalán nincs vizuális képzeletük, tehát nem kell szükségtelen részleteket kizárniuk. Ilyen alacsony VVIQ pontszámot azonban egyetlen kitöltő sem adott magának. Ennek vagy az lehet az oka, hogy valóban nem volt ilyen kitöltő, vagy az, hogy metaforikusan értelmezte a VVIQ gondolati képalkotásra vonatkozó kérdéseit.

Feltételeztük (H2), hogy igaz az „Idegen nyelv használata csökkenti a mentális képzeletet” cikk (Hayakawa, 2018) állítása, a cikkben leírt teszt objektíven méri a vizuális képzelet élénkségét, ezért elkészítettük a cikkben szereplő teszt magyar változatát. A címben szereplő állítást egy későbbi kritika (Montero-Melis, 2020) azért veti el, mert szerinte a teszt nem a mentális/vizuális képzeletet méri, hanem az idegennyelv-tudást. A teszt magyar változatát megoldó 74 magyar anyanyelvű egyetemi hallgató a vizuális képzelet élénkségét mérő Vizuális képzelet élénksége kérdőívet (VVIQ, Marks, 1973) is kitöltötte. A teszt és a kérdőív eredménye közötti korreláció (0.5***) alapján a teszt eredménye kapcsolatban van a vizuális képzelet élénkségével; lehetséges, hogy idegen nyelvet használva csökken a vizuális képzelet élénksége (Hayakawa, 2018).

A mérést folytatni szeretnénk, a kérdéseken kicsit változtatva. Egyrészt a szóhármakban néhányat egyértelműbb választást biztosítóra cserélve, ezzel a választások idejének összehasonlítását lehetővé téve, de, amennyiben lehetséges, úgy, hogy a helyes válaszok számában jelentkező VVIQ szerinti különbség is megmaradjon. Másrészt a háttérkérdőív tanulmányokra és idegennyelv-tudásra vonatkozó kérdéseit nem szabadválaszként, hanem lehetőségek közötti választásként feltéve, hogy az ezekhez kapcsolódó különbségek is mérhetővé váljanak.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. ábra - A „Kakukktojás-szóhármak” teszt felépítése
2. ábra - A 34 szóhármak, melyekből először legnagyobb körvonal, másodjára logikus kategória szerint keresendő kakukktojás
3. ábra - A VVIQ értékek megoszlása
4. ábra - A „Kakukktojás-szóhármak” teszt két részében elért pontszámok átlaga
5. ábra - „Alak” részben elért pontszámok a VVIQ függvényében
6. ábra - Az „Alak” részben elért pontszámok átlaga VVIQ értékek szerint 2-2 csoportban; minden kitöltő adatával, illetve csak a ≥ 13 „Alak” pontszámot elért kitöltők adataival számolva

7. ábra - A számolt eredmények összefoglalása nemek és „Alak” részben elért pontszám szerint

IRODALOMJEGYZÉK

- Bainbridge, W. A., Pounder, Z., Eardley, A. F., & Baker, C. I. (2021). Quantifying aphantasia through drawing: Those without visual imagery show deficits in object but not spatial memory. *Cortex*, 135, 159-172. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.11.014>
- Berzsenyi, E. (2017). A fogyatékos személyek nevelésének története interkulturális megközelítésben, az ábrahám vallások–a zsidóság, a kereszténység és az iszlám–szent könyveiben megfogalmazott tanítások tükrében.
- Berzsenyi, E. (2020). Kultureller Riss und gesellschaftlicher Wendepunkt. Was geben wir unseren Kindern weiter? In: Stöckl, C., & Trattner, A. (Eds.). (2020). Erziehen in Einer Unübersichtlich Gewordenen Welt: Positionen, Widersprüche, Utopien. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Blazhenkova O, Kanero J, Duman I, Umitli O. Read and Imagine: Visual Imagery Experience Evoked by First versus Second Language. *Psychol Rep.* 2023 Feb 17;332941231158059. doi: 10.1177/00332941231158059. Epub ahead of print. PMID: 36799268.
- Blazhenkova, O., & Kozhevnikov, M. (2009). The new object-spatial-verbal cognitive style model: Theory and measurement. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 23(5), 638-663. <https://doi.org/10.1002/acp.1473>
- Bruder, J., & Zehra, M. (2024). On the characteristics of aphantasia, hyperphantasia and sensory imagery in a multi-cultural sample.
- Dance, C. J., Hole, G., & Simner, J. (2023). The role of visual imagery in face recognition and the construction of facial composites. Evidence from Aphantasia. *Cortex*, 167, 318-334. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2023.06.015>
- Faw, B. (2009). Conflicting intuitions may be based on differing abilities: Evidence from mental imaging research. *Journal of Consciousness Studies*, 16(4), 45-68.
- Gonsalves, B., Reber, P. J., Gitelman, D. R., Parrish, T. B., Mesulam, M. M., & Paller, K. A. (2004). Neural evidence that vivid imagining can lead to false remembering. *Psychological Science*, 15(10), 655-660. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00>
- Grant, L. H., Pan, Y., Huang, Y., Gallo, D. A., & Keysar, B. (2023). Foreign language reduces false memories by increasing memory monitoring. *Journal of Experimental Psychology: General*. 152, 1967–1977 <https://doi.org/10.1037/xge0001378>
- Green, J. (2023.) Twitter,10.1. <https://twitter.com/johngreen/status/1708515024275189884> Letöltés 2024.01.15.
- Grinnell, D. (2016). Blind in the mind. *New Scientist*, 230(3070), 34-37.
- Grinnell, D. (2020). A Case of Aphantasia. *Ars Medica*, 15(1), 18-18.
- Hayakawa, S., & Keysar, B. (2018). Using a foreign language reduces mental imagery. *Cognition*, 173, 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.12.010>
- Hyman Jr, I. E., & Pentland, J. (1996). The role of mental imagery in the creation of false childhood memories. *Journal of memory and language*, 35(2), 101-117. <https://doi.org/10.1006/jmla.1996.0006>
- Huang, J. Y., Xue, X. J., Wang, Z. X., Li, Z. F., Wang, N. N., Huang, X. Y., ... & Zhang, D. L. (2023). The relationship between attention networks and individual differences in visual mental imagery vividness-An EEG study. *Neuropsychologia*, 191, 108736. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2023.108736>
- Lupyan, G. (2009). Extracommunicative functions of language: Verbal interference causes selective categorization impairments. *Psychonomic bulletin & review*, 16, 711-718. <https://doi.org/10.3758/PBR.16.4.711>
- Luria, A. R. (1987). *The Mind of a Mnemonist: A Little Book about a Vast Memory*, With a New Foreword by Jerome S. Bruner. Harvard University Press.

- Marks, D. F. (1973). Visual imagery differences in the recall of pictures. *British journal of Psychology*, 64(1), 17-24. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1973.tb01322.x>
- Mayer, R. E., & Massa, L. J. (2003). Three facets of visual and verbal learners: Cognitive ability, cognitive style, and learning preference. *Journal of educational psychology*, 95(4), 833. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.833>
- McKelvie, S. J. (1995). The VVIQ as a psychometric test of individual differences in visual imagery vividness: a critical quantitative review and plea for direction. *Journal of Mental Imagery*.
- Mehta, Z., Newcombe, F., & De Haan, E. (1992). Selective loss of imagery in a case of visual agnosia. *Neuropsychologia*, 30(7), 645-655.
- Montero-Melis, G., Isaksson, P., Van Paridon, J., & Ostarek, M. (2020). Does using a foreign language reduce mental imagery?. *Cognition*, 196, 104134. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104134>
- Monzel, M., Dance, C., Azañón, E., & Simner, J. (2023). Aphantasia within the framework of neurodivergence: Some preliminary data and the curse of the confidence gap. *Consciousness and Cognition*, 115, 103567.
- Monzel, M., Handlogten, J., & Reuter, M. (2024). No verbal overshadowing in aphantasia: The role of visual imagery for the verbal overshadowing effect. *Cognition*, 245, 105732. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2024.105732>
- Muraki, E. J., Speed, L. J., & Pexman, P. M. (2023). Insights into embodied cognition and mental imagery from aphantasia. *Nature Reviews Psychology*, 2(10), 591-605. <https://doi.org/10.1038/s44159-023-00221-9>
- Nedergaard, J., & Lupyan, G. (2023). Not everyone has an inner voice: behavioral consequences of anendophasia. In *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society (Vol. 45, No. 45)*.
- Nyíri Kristóf, (2013). Vizuális hazatérés—a neveléstudomány képi fordulata. *BENEDEK András (szerk.): Digitális pedagógia*, 2, 52-84
- Popham, S. F., Huth, A. G., Bilenko, N. Y., Deniz, F., Gao, J. S., Nunez-Elizalde, A. O., & Gallant, J. L. (2021). Visual and linguistic semantic representations are aligned at the border of human visual cortex. *Nature neuroscience*, 24(11), 1628-1636. <https://doi.org/10.1038/s41593-021-00921-6>
- Rademaker, R. L., & Pearson, J. (2012). Training visual imagery: Improvements of metacognition, but not imagery strength. *Frontiers in psychology*, 3, 224. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00224>
- Roebuck, H., & Lupyan, G. (2020). The internal representations questionnaire: Measuring modes of thinking. *Behavior Research Methods*, 52, 2053-2070. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01354-y>
- Russell, M. D., (2021) I've mentioned before... https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid026AJ5tCe9r9fUKY9KZqmcMcpF8PJSWqhAuYxMqsnAauSWncT5HPZrsvtChNg13Yu1l&id=100050500419085 Letöltés: 2024.01.15
- Schiffer, M. (2023). Cognitive Psychology: First language and false memories. *Communications Psychology*, 1(1), 16.
- Steel, A., Silson, E. H., Garcia, B. D., & Robertson, C. E. (2024). A retinotopic code structures the interaction between perception and memory systems. *Nature Neuroscience*, 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41593-023-01512-3>
- Suarez, M., & Beato, M. S. (2021). The role of language proficiency in false memory: a mini review. *Frontiers in Psychology*, 12, 659434. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659434>
- Szabó Magda, Zeusz küszöbén, Budapest, 2006. https://konyvtar.dia.hu/xhtml/szabo_magda/Szabo_Magda-Zeusz_kuszoben.xhtml Letöltés 2024.01.15.
- Venter, J. C. (2011) szn. Designing life: What's next for J. Craig Venter? <https://www.cbsnews.com/news/designing-life-whats-next-for-j-craig-venter-12-06-2011/> Letöltés: 2024.01.15
- Wicken, M., Keogh, R., & Pearson, J. (2021). The critical role of mental imagery in human emotion: Insights from fear-based imagery and aphantasia. *Proceedings of the royal society B*, 288(1946), 20210267. <https://doi.org/10.1098/rspb.2021.0267>
- Zeman, A., Dewar, M., & Della Sala, S. (2015). Lives without imagery—Congenital aphantasia. *Cortex*, 73, 378-380. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.05.019>
- Felhasznált internetes keresők:
 BME Média Oktató és Kutató Központ, Szószablya, <http://szotar.mokk.bme.hu/szoszablya/searchw.php> Elérés: 2024.01.15.
 Nyelvtudományi Kutatóközpont, <http://corpus.nytud.hu/cgi-bin/mnszgyak> Elérés: 2024.01.15.

Az iskola és tágabb környezete

Iskolák számára készült műsorok a Szlovák Rádió Magyar Adásában

Programmes for schools on the Hungarian Programme of the Slovak Radio

Kiss Beáta¹

¹Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárno, Szlovákia

ABSZTRAKT

A Szlovák Rádió Magyar Adása 1928-ban kezdte működését, majd 1960-tól váltak rendszeressé a pedagógiai, „edukációs” céllal készült műsorok. Ezek az Iskolások műsora, Iskolarádió vagy Közvetítés az iskolák számára címmel váltak ismertté. Az iskolarádió, mint műfaj egy ideig a rendszerváltás után is fennmaradt. A szocialista rendszerben, illetve a rendszerváltást követő időszakokban ezek a programok nagyon változatosak voltak. Tartalmukban megjelent az ismeretterjesztés, néphagyományok, természet- és társadalomismeret, csillagászat, meteorológia, irodalom. A tanító, oktató jelleg mellett a szórakoztatva nevelés szándéka is azonosítható. A műsorokban jelen volt a direkt és a burkolt ideológiai nyomás, illetve a rendszerváltást követően érezhető lett a megváltozott hangnem. Fontos elem, hogy az érintett műsorokban emellett szerepeltek a magyar kultúra (válogatott) értékei, a magyar- és világirodalom, zene jeles képviselőiről szóló ismeretek. Hiánypótló kutatásunkban ezeket a műsorokat térképezzük fel. Pedagógiai szempontok alapján végezzük az elemzésüket, felmérjük az oktatásban, nevelésben, a nemzeti identitás erősítésében megcélzott szerepüket.

KULCSSZAVAK

Szlovák Rádió Magyar Adása, iskolarádió, Iskolások műsora, edukáció, ismeretterjesztés

ABSTRACT

The Hungarian Programme of the Slovak Radio started broadcasting in 1928, and from 1960 onwards it began to broadcast educational programmes on a regular basis. These became known as Schoolchildren's Program, School Radio or Broadcasting for Schools. School radio as a genre continued for some time after the change of the socialist regime. Under the socialist regime and in the post-change periods, these programmes were very diverse. They included educational programmes, folklore, natural and social sciences, astronomy, meteorology, literature, etc. In addition to their often highly didactic character, they also had an entertaining educational purpose. The programmes are subject to direct and implicit ideological pressures, as well as to a change of tone following the change of regime. An important element was the inclusion of (selected) values of the Hungarian culture, knowledge of the great representatives of Hungarian and world literature and music. In this research, these programmes are mapped and analysed from a pedagogical point of view, assessing their role in education, upbringing and identity strengthening.

KEYWORDS

The Hungarian Programme of the Slovak Radio, Schoolchildren's Program, education

BEVEZETÉS

Jelen tanulmányunk célja releváns szlovák és magyar szakirodalom alapján feltérképezni a Szlovák Rádió Magyar Adásának fejlődéstörténetét, ezen belül elsődleges források alapján elemezni az iskolák számára készült műsorokat, azok pedagógiai céljait. Kutatásunk elméleti háttérét a média, a rádió és a köznevelés kapcsolatát feldolgozó szakirodalmak, illetve a Magyar Adás történetéről szóló tanulmányok képezik. Ezek közül a legjelentősebbek a Szlovák Rádió történetével kapcsolatos kiadványok, elsősorban Delmár Gábor (2003), Draxler Viliam (2006) vizsgálódási eredményei nyomán, melyek a Szlovák Rádió saját gondozásában jelentek meg. Az elsődleges források a Szlovák Rádió Archívumában található levéltári anyagok, az egyes adások hangzó anyagának hiteles leírásai.

Ezen írott dokumentumok a műsorok tartalmát teljes terjedelemben, szó szerint rögzítették.

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

Kutatásunk két fő eleme a szakirodalmi háttér-, illetve az elsődleges forráskutatás. Kutatási szempontjaink a következők:

- a média, ezen belül a rádió szerepe és hatása a köznevelésre, oktatásra,
- a Szlovák Rádió Magyar Adásának fejlődéstörténete,
- A Szlovák Rádió Magyar Adásában elhangzó, iskolások és iskolák számára készült műsorok szerzői, tartalma, struktúrája és pedagógiai céljai.

A szakirodalmi forráskutatást a Szlovák Rádió Archívumában található levéltári kutatás követte. A

levéltárban az 1949-től 1998-ig terjedő időszakból található meg a Magyar Adás műsorai hangzó anyagainak szó szerinti leírásai - forgatókönyvei. A dokumentumokat a rádiós levéltár napi bontásban tárolja, külön-külön dobozokban, közösen a szlovák nyelvű adásokéval. A Magyar Adás műsorainak digitalizált hanganyaga ebből az időszakból nincs archiválva. Ezért csak az írott források kutathatók. Az A4-es méretű, gépelt, adásonként külön tárolt források tartalmazzák egy-egy műsor elhangzásának dátumát, szerkesztőjének, rendezőjének nevét, zenei anyagának felsorolását, illetve szó szerinti leiratát az elhangzott szóbeli anyagnak. Vizsgálatunkban meghatároztuk a kiválasztás szempontjait. Ezek szerint:

- leiratok a meghatározott időszakok alapján,
- rendszeres periodicitással készült leiratok – hétköznapi, illetve tematikus alkalmak.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A közszolgálati média és a nevelés kapcsolata

Az elektronikus média, a rádió és a televízió a 20. században jöttek létre, és az egyes államokban monopolhelyzetben voltak. Főképp kulturális, művészeti programokat közvetítettek. Kiderült, hogy kiváló eszközök arra, hogy ne csak szórakoztassanak, hanem tömegek kulturális felemelkedését is szolgálják. A közszolgálati média két alapvető ismérve, hogy univerzális, és kulturális felelősség is jellemzi. Az első fogalom azt jelenti, hogy a műsorok a legszélesebb tömegek számára legyenek technikai szempontból is elérhetőek, mindenkihez eljusson az üzenet, információ. A második pedig azt szolgálja, hogy a műsorok megfelelő színvonalon készüljenek: neveljenek, tájékoztassanak, tanítsanak (Koltay, 2007).

A médiakommunikáció három alapvető funkcióját különböztethetjük meg:

1. Tájékoztatósi – tájékozódási funkció: a tömegkommunikációs eszközök ismereteket szállítanak, terjesztenek a környezetünkben, a világból, jelenünkről és múltunkról,
2. Értékfordozó – normateremtő funkció: A média nemcsak közvetíti az ismereteket, hanem annak interpretálásával társadalmi modelleket is közvetít,
3. Szórakoztató funkció: pihentet, gazdagítja a napi életet.

E három alap funkcióból származik még egy következő: az ún. napirend- alakító, miszerint bizonyos témákat a média igyekszik beemelni a napi közbeszédbe (Erdei László, 2011).

A gyermekek nevelési környezetét a család és a nevelő intézmény adja. Ez pedig kiegészül(het) a médiával, mely nagy hatással van a személyiség fejlődésére. Mivel értékeket közvetít, ezért nem mindegy, ezek milyen értékek. Például a gyermek hallja a szép tiszta beszédet, artikulációt, választékoságot. A hagyományok tisztelete, a kultúra továbbadása, a népdalok, játékok tovább élése is függhet tőle. A válogatott tartalom, az igényesség hat a gyermekek személyiségére. Hozzájárul a műveltség megalapozásához. A látott, esetünkben hallott műsorok a gyermekek kognitív képességeit is befolyásolják. Ugyanakkor az egyes médiumok befolyásolják a példa-, eszményképválasztást is. Ezek a folyamatok felelősséget rónak a felnőttekre, a szülőkre, a pedagógusokra, a nevelőkre is.

A médiapedagógia számára az értékek teremtése és közvetítése az egyik legfontosabb feladat. Hagyományos értéknek tekinthető az egészség, műveltség, erkölcsösség, újabban a tolerancia. Az iskolapedagógiával szemben az az előnye, hogy szabadon és bármikor választható. Ezzel együtt a felelőssége is nagy, hisz az az érték, amit közvetít, döntően befolyásolhatja a fiatalokat. A média kiválóan alkalmas bizonyos kulturális szegmensek közvetítésére, idegen nyelvek oktatására és gyakoroltatására, illetve motiválásra (Koncz & Nagy, 2004). A tömegkommunikációs eszközök az ifjúságra gyakorolják a legnagyobb hatást. A természettudományos műsorok tartalmi hasznos kiegészítői a tanóráknak. A hallott, látott film, rádiójáték stb. pedig az irodalomból ismert művek feldolgozása. Ismert tény ezen műsorok és a tömegkommunikációs eszközök érzelmekre gyakorolt hatása. Emellett ezek az eszközök a figyelem, motiváció irányításában is szerepet kapnak (Nagy, 1973).

A rádió, mint a távoktatás eszköze

A távoktatás kétszáz éves múltja tekint vissza, levelező iskolák formájában jelent meg Európában. Ehhez csatlakozott a 20. század új, modern eszköze, a rádió az 1920-as években. A BBC 1927-ben tette az első kísérletet iskolarádiós műsorokra. Magyarországon a rádiós oktatás már a rádió megjelenésével, 1924/1925-ben felmerült. Végül 1928-ban vált a gondolat valósággá, amikor a Magyar Rádió felkérést kapott arra, hogy Szabad Egyetem címmel műsort állítson össze a falusi ifjúság számára (T. Kiss, 2020).

A mai Szlovákia területén 1923-ban jelent meg a rádióadás az akkori Csehszlovák Rádió (Radiojournal) keretében. Az adás megjelenésével egyidőben mesék és ifjúsági irodalmi feldolgozások rendszeres közvetítésébe is kezdtek (Regrutová, 2014).

Az 1930-as években a mindenáron való „edukálásra” (tanításra) törekedtek a rádió révén, hiszen az kiválóan alkalmassá vált az ének, zene, irodalom, nyelvek oktatására. A tanítási vágy a tárgyalt időszakban nem ismert mértéket. Olyan ismeretekre is igyekeztek hallás útján „okítani”, amihez szem is szükséges, mint pl. szabás-varrás, vagy a tánc (Kilián, 1939).

A rádiópedagógia a médiapedagógia fejlődéstörténetében kisebb jelentőséggel bírt, pedig vitathatatlan, milyen fontos szerepet töltött be a kultúrák közvetítés terén. Az iskolarádiók megjelenésével hatékonyan lépett be az oktatási-nevelési folyamatba, annak ellenére, hogy nehézkes volt a használata. Hisz igazodni kellett a rádióadásokhoz órarenddel, időbeosztással, ezért mindenekelőtt gyakorlóiskolákban szolgáltatták meg a rádiót. Az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó, didaktikusan szerkesztett műsorok élményszerűvé tehetők az oktatást, emlékezetesebbé válhatott egy-egy téma feldolgozása. Magyarországi tapasztalatok szerint különösen az osztályfőnöki órákon kedvelték a pedagógusok az Iskolarádió c. adásokat. Ezzel együtt az iskolarádiók maradéktalan felhasználását akadályozta a kötött órarend, időbeosztás. Ezen a helyzeten változtatott a magnók megjelenése, hiszen a rögzítés lehetőségével már könnyebben lehetett alkalmazkodni, a tanárok bármikor bevihették óráikra az egyes műsorok felvételeit (Nagy, 2002).

A SZLOVÁK RÁDIÓ MAGYAR ADÁSÁNAK TÖRTÉNETE

Kezdetek

A Csehszlovák Rádió Radiojournal néven 1926-ban kezdte meg rendszeres közvetítéseit Pozsonyból. Magyar Rádió néven magyar nyelvű adást 1928-ban közvetítettek a kassai stúdióban. Egy évvel később Pozsonyban is a program része lett „Magyar órácska” néven, majd 1934-től átnevezték Magyar Adásnak. A közvetítések tartalmában minden műfaj felfedezhető: hírek, zenei felvételek, riportok, ismeretterjesztő műsorok, irodalmi feldolgozások. Első jelentős szerkesztői voltak Juhász Árpád, Darkó István, Palotai Boris, Szalatnay Rezső, Egri Viktor, Tilkovszky Béla és mások. A 2. világháború után, 1939-től a magyar adás tere szűkült, nemcsak a magyar lakosság, hanem maguk a szerkesztők sem éltek a „történelmi fordulat” utáni Szlovákiában. Majd Csehszlovákia újbóli alakulása, a Kassai Kormányprogram kihirdetése után (1945) radikális változás történt: a Magyar Adás nem közvetített. Az adást csak 1949. január 9-én indították újra napi 1 órában (Draxler, 2006).

A szocializmus évei

Kezdetben a Magyar Adás naponta két alkalommal, összesen 40-60 percet sugárzott. Műsoron volt sajtószemle, írott tudósítások, riportok, hétfévente irodalmi műsorok. A hétfévi kínálatban fontos szerepet kaptak a Csemadok kulturális tevékenységéről szóló beszámolók (Delmár, 2006). Az újonnan indított Magyar Adás legjelentősebb személyisége Nagy Jenő volt, ő alakította meg az új szerkesztőséget. A legfontosabb elvárás az adás szerkesztői irányába a kommunista rendszer és párt iránti hűség és odaadás volt. A Magyar Adás specifikuma lett viszont a magyar népzene közvetítése.

1953-ban átszervezték a Csehszlovák Rádiót. Megmaradt a központi irányítás és a cenzúra, de kiderült, hogy a propagandaadások nem hatékonyak. A nemzetiségi adások alapját a publicisztika adta. Az 1956-os magyarországi forradalom bizonytalanságot és félelmet keltett a hatalom részéről, attól tartottak, nehogy hasonló előforduljon Csehszlovákiában is. Emiatt, különösen a Magyar Adás programjaiba újra propagandisztikus műsorok kerültek. A Magyar Adás státusza akkor erősödött meg, amikor 1964-től önálló szerkesztősséggé alakult át. A 60-as évek progresszív szerkesztőségi munkát teremtettek. Az alkotók igyekeztek reagálni a polgárok elvárásaira, ezt a szándékot képviselték Dénes György, Kozma Gyula, Delmár Gábor, Lőrincz Katalin, Štrbík Dóra, Hoštók István, Csóka Ferenc, Klímits Lajos és Béres József (Draxler, 2006).

A tárgyalt időszakban jelentősen bővült a műsoridő. Hétköznap 3,5 órát, vasárnap 6 órát sugárzott magyar nyelven a Szlovák Rádió. Rendszeresen voltak tudósítások a nagy országos rendezvényekről, mint a Zselízi Népművészeti Fesztiválról, Gömbaszögről, a komáromi Jókai Napokról (Delmár, 2003).

A normalizáció éveiben (1969-1970) számos szerkesztőt leváltottak, és tapasztalatlan, fiatal szerkesztőkre cserélték őket. Ők művelt, ambíciózus alkotókként érdeklődtek az emberek napi gondolatai iránt, ám a hatalom által szabott akadályokba ütköztek. Ezért a társadalmi igény és a lehetőségek közötti feszültség egyre nagyobb lett.

Az 1970-es években egyre több olyan szerkesztő került a Magyar Adásba, akik fel tudták kelteni a magyar hallgatók

érdeklődését: Agócs Valéria, Kamocsai Imre, Polák László, Papp Sándor, Lacza Éva és mások. Ekkor indultak a legendássá vált rendszeres adások: Napi krónika, Vándortanya, vagy az ifjúság számára készült Kontaktus, Vasárnapi randevú stb. Ekkor már heti 30 óra magyar nyelvű műsort közvetítettek.

Az 1980-as években a nemzetiségi adások új helyiségeket kaptak, a Magyar Adás a Szlovák Rádió új épületében kapott helyet. 1985-ben a Regina nevű osztály megszűnt, noha a nemzetiségi adásoknak és a regionális műsoroknak adott addig helyet. Az egyre gyarapodó műsorok rendszeresebb koordinálást igényeltek volna.

Rendszerváltás után

Az 1989-es bársonyos forradalom után a Csehszlovákiában élő magyar nemzeti közösségben erőteljesen fellendült az élet mind kulturális, politikai, mind gazdasági téren. Megszűnt a cenzúra, megszűnt a kommunista hatalom ellenőrzése a sajtó felett, a rádió nyugat-európai mintára közjogi intézménnyé vált. Ezzel párhuzamosan megindult a kereskedelmi adók működése.

A nemzetiségi adások, köztük a magyar is, egyre erőteljesebben képviselték a nemzeti közösségek problémáit, érdekeit. A Papp Sándor vezette magyar szerkesztőség újabb műsorformákat talált ki annak érdekében, hogy minél átfogóbb módon képviselhesse a magyar közösséget. Ekkor jött létre a népszerű Pavilon című műsor és több új publicisztikai és ifjúsági műsor is indult.

A nemzetiségi adások a Pátria nevű csatornán kaptak helyet. A magyar adásidő heti 56 órára növekedett, bár csökkent a szerkesztők száma és az anyagi forrás is (Draxler, 2006).

1992-től megszűnt a program tagoltsága, az adás 14.00 – 18.00 között folyamatos élő műsort sugárzott. Hétféteken ez 8-tól 18 óráig tartott. Ettől az időszaktól kezdve a hallgatók bekapcsolódhattak a műsorfolyamba (telefonnal). Ilyen volt például vasárnap a négyórás élő ifjúsági műsor, a Randevú. A későbbiekben olyan szolgáltató rovatok indultak, mint a Rádióbörze, Játék, Kívánságműsor, Pavilon, Hétről hétre.

1998-ban újabb szerkezetváltás történt, újra bővült a műsoridő, több új hétköznapi rovat indult: Régiók hangja, Tanuljunk szlovácul, Csemadok híradó, Turmix, Kilátó, Sportmagazin (Delmár, 2003). A Pátria rádió jelenleg napi 12 órát sugároz.

Iskolák számára készült műsorok – elsődleges források elemzése

A rendelkezésre álló elsődleges forrásokat a következő szempontok alapján elemeztük:

- az iskolák számára készült műsorok szerkesztői, szerzői, tartalmi,
- a műsorok közneveléssel való kapcsolata,
- pedagógiai célok, szándékok.

Mintegy 1014 oldalnyi leírás került elemzésre, melyek az iskolák, illetve iskolások számára készültek. Ezek címe többször változott. Értékelhető leírások 1960-tól maradtak fenn, amikor zömmel szlovák szerkesztők készítették őket. A műsorok szerkesztősége sem magyar volt, hanem a Szlovák Rádió Gyermekműsorok Szerkesztősége készítette a magyar tanulók számára. Az akkori főszerkesztő

Soldinová Helena volt. Az egyes műsorok a pionírok életéről szóltak. Az 1949- 1959 közötti időszak rövid, rendszertelenül jelentkező, sablonos műsorokat jelentett, mely előkészítő fázisát képezte a későbbi adásoknak. Az igazán értékelhető korszak 1960-tól kezdődött, amikor az élet legváltozatosabb területeiről hangzottak el érdekességek: madarak élete, közlekedési eszközök története, telefon története, táncok keletkezésének története stb. Továbbá különböző beszámolók szóltak az iskolai életről, illetve sort kerítettek rövid ismeretterjesztésre is. Már az adott évtized közepén, 1966-ban műsorra kerültek előadások a magyar nemzet történetéről. 1969-ben Jakab Ilona volt a rendszeres szerkesztő, akinek munkássága idején a műsorok a monologizáló formáról áttértek a párbeszédes formára.

Az 1970-től kezdődő évtizedben az Iskolások műsora szerkesztői Kamocsai Imre, Delmár Gábor voltak, illetve vezető szerkesztővé vált Jakab Ilona. Az adások stílusa megváltozott. Megjelent bennük a dramatizálás, a szerepjáték. Egy-egy tanuló, gyermekek, tanító bácsik és nénik, illetve egyéb mellékszereplők. A műsorok szerzői olyan történészek, zenészek, irodalmárok voltak, mint pl. Janda Iván, Hayduk Vladimír. A témák továbbra is a kor ideológiájának megfelelően a proletár nemzetköziség – szocialista hazafiság, pionírok műsora, de mellette ott volt a földrajz, történelem, népszokások, költészet, zenei hagyományok is. Fontos megemlíteni, hogy ebben az időszakban rendszeresen foglalkoztak a magyar nemzeti történelemmel. A programok tanító, oktató, nevelő céllal készültek.

Az 1980-ban kezdődő évtized az Iskolások műsora fénykorának nevezhető. Az akkori szerkesztők továbbra is Jakab Ilona, illetve Gémesi Irén voltak. Az egyes adások tartalmában a közvetlen ideológiai nyomás halványult. Az elhangzott műsorokban megfigyelhető a tantervi-tankönyvi illeszkedés. A forgatókönyvekben feltüntették, hogy melyik évfolyam számára, melyik tantárgyra vonatkozó információk hangzanak majd el. A szerzők között megjelent Suchy Magdolna, Péntes István, Csicsay Alajos, akik maguk is tankönyvszerzők voltak, illetve tudományos- ismeretterjesztő publikációkat írtak. Az Iskolások műsora részeként, időnként előtte vagy utána szlovák nyelvlecke is elhangzott, melynek témáiban a pionírok élete, mondák, mesék, iskolai alkalmak, illemszabályok voltak hallhatók. Az elemzés során kitént, hogy a korban „kötelező” témát, a pionírok tevékenységét a szlovák nyelvleckebe „csempészték”, a magyar nyelvű műsorban már más témák voltak. Ebben az évtizedben a kéthetente jelentkező program fél órá volt, tartalmában felölelte a nyelvtan, nyelvhelyesség, zene, irodalom, történelem, tudománytörténet, illetően, népdalok, jeles napok alkalmi, populáris zene története, honismeret – települések bemutatását, képzőművészetet. Egy-egy témakörben sorozatokat is indítottak. Az ismeretterjesztés igényes szinten valósult. Formailag műfaji sokszínűség jellemezte: hangjáték, párbeszéd, dramatizálás narrációval. Egy-egy adásnál teljes tanítási óratervet készítettek. Az elképzelés az volt, hogy az iskolák, egyes osztályok egy-egy óra kapcsán csak bekapcsolják a rádiót, és teljes tananyagot kapnak kézhez – még feladatokat is a tanulók számára.

A rendszerváltás után, 1990-től továbbra is Gémesi Irén, Jakab Ilona, valamint Duka-Zólyomi Ágota voltak a műsorok szerkesztői. A szerzők között szintén jeles alkotók jelentek meg, mindenekelőtt id. Batta György, Csanaky

Eleonóra, Suchy Magdolna, Péntes István, Várady Ágota, Csicsay Alajos, Gémesi Irén, Izsák Judit, Bertóková Mária, Szénási György.

Az egyes adások tartalmi politikamentesek voltak, noha a rendszerváltás eseményei érintették a Magyar Adást is. Tartalmi szempontból módosultak a programok. Megemlékeztek egyházi ünnepekről, melyekről korábban nem. Hangsúlyosabbá váltak a nemzeti témák, mint az irodalom, történelem, anyanyelv. Nem ideológiai kérdés, hanem a változó világgal való lépéstartás a számítógépek világának felfedezése. Számátalan műsorban foglalkoztak ezzel a témával, sorozatot is indítottak. Hangsúlyossá vált a tudományokat népszerűsítő ismeretterjesztés is. Egyre gyakrabban kerültek adásba iskolai riportok, tanulókkal készült beszélgetések, hangjátékok.

Az 1992-es szerkezetváltás után az Iskoláknak készült műsorok rendszertelenné váltak, kevés róluk az információ, gyakoriak voltak az ismétlések. Majd 1995 után új műsorok jöttek létre Kamaszrádió, Kölyökvilág címmel, Gémesi Irén szerkesztésében. Ezek folytatták az Iskolások műsora hagyományait, edukációs jelleggel továbbra is. Ugyanakkor sok volt a beszélgetés, riport is. A szlovák nyelvlecke továbbra is műsoron szerepelt, változatlan tartalommal: mesék, mondák, iskolai élet, párbeszéd, dramatizált ismeretterjesztés, többségében 10 percben.

A Szlovák Rádió Magyar Adásának dokumentumai az archívumban csupán 1998-ig találhatóak meg, az iskolák számára készült programokról eddig az időpontig létezik hiteles írott forrás. Az 1998-as szerkezeti átalakítással a Szlovák Rádió Magyar Adásának ez a műsorformája meg is szűnt.

EREDMÉNYEK

A Szlovák Rádió Magyar Adásának vázlatos története szakirodalomban hozzáférhető. Az egyes programok vizsgálatára, elemzésére és azok fejlődésének feltárására eddig még nem került sor. Az a tény, hogy a Szlovák Rádió Archivumában egyáltalán megtalálhatók a magyar műsorok leírásai, meglepetés erejével hatott az ott dolgozók számára is. A kutatás nehézségét az okozza, hogy ezek az anyagok végképp nincsenek szakszerűen archiválva, mindössze megőrizték őket. Csak az 1949-1998 közötti időszakból lelhetők fel hiteles dokumentumok. A feldolgozottság hiányában az egyes anyagok véletlenszerűen kerültek elő, illetve az archivált rádióújság bejegyzései alapján, melyek szintén hiányosak a kisebbségi adást illetően.

A forráskutatás során feltártuk a Szlovák Rádió Magyar Adásának az iskolák számára készült műsorait, azok tartalmát, szerkesztőit. Ezek a Magyar Adás programjainak szerves részét képezték. Az egyes műsorok a vizsgált időszakban fokozatosan javuló színvonallal jelentős segítséget kívántak nyújtani a szlovákiai magyar iskolákban folyó oktatáshoz. A szerkesztők kapcsolatokat tartottak fenn az iskolákkal, több alkalommal tanítási órát rögzítettek. Nevelési céljaik megegyeztek a kor követelte kívánalmakkal, a szocializmus évtizedeiben érzékelhető az ideológiai nyomás. Fontos erkölcsi értéként jelent meg a becsület, igazság, a természetet ismerete és szeretete, a technika tisztelete. Az egyes műsorok modern ismeretterjesztő tartalommal rendelkeztek. A nemzetiségi kultúra jelentős helyszíneként igényes, tudományos és művészeti szempontból értékes ismeretekkel, adatokkal szolgáltak. Műfaji szempontból változatosak voltak, dramatizálás, illetve drámai elemekkel átszőtt programok

hangzottak el, az előadás, a magyarázat, a dialógusok módszereit is alkalmazták. Nevelői szándék és cél volt hatni a korabeli ifjúság felelősségérzetére is.

A kutatás további elemzésekkel folytatódik. A kvalitatív tartalomelemzés egyes formái, beleértve a félig strukturált interjúkat és a szoftveres elemzést is, bővebb adatokkal szolgálnak majd az egyes programok pedagógiai, edukációs céljainak vizsgálatát illetően.

ÖSSZEGRÉS

Kutatásunk során újabb kérdések merültek fel. A vizsgálódás további tárgyát képezi a rádióadások, iskolarádiós műsorok, illetve a szerkesztők kapcsolata a köznevelési intézményekkel. Célszerű kutatni a korabeli legiszlatív háttérrel, a tantervi előírásokat, valamint vizsgálati kérdésként merül fel, milyen módszertani eljárásokat alkalmaztak a pedagógusok az iskolarádiós műsorok felhasználása során.

IRODALOMJEGYZÉK

Delmár, G. (2003). Ez történt 75 év alatt. In.: Protic, J. & Molnár, L. Szlovák Rádió – 75 éves a magyar adás (pp.7-21). Szlovák Rádió, Bratislava

Draxler, V. (2006). Národnostné vysielanie. In.: Príspevky k dejinám rozhlasu. (pp. 87-97) Odbor mediálneho výskumu, Slovenský rozhlas, Bratislava

Kilián, Z. (1939). Rádióesztétika. Magyar Szemle Társaság, Budapest /https://mtda.hu/books/kilian_zoltan_radioesztetika.pdf (2023. 04.20)

Koltay, A. (2007). A közszolgálati média fogalma. *Médiakutató: Médiaelméleti folyóirat* 7 (02). https://mediakutato.hu/cikk/2007_02_nyar/02_kozszolgalmati_media_fogalma/ (2023. 04.20).

Koncz, I. & Nagy, A. J. (2004). A média pedagógiai és pszichológiai problémái. In.: Bábosik, I. Neveléstudományok (pp. 231-247).

Erdei László, E. (2011). A területi közszolgálati rádió funkciói. *ME.DOK Média- Történet-Kommunikáció* (6) 3. (63 - 70). <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=655741> (2023.04.20)

Nagy, A. (2002). A média és a nevelés. In: Módszertani közlemények (42) 4, 145-150. https://acta.bibl.u-szeged.hu/28533/1/modszertani_042_004_145-150.pdf (2024.01.04.)

Nagy, A. (1973). Tanulói aktivitás a tanítás-tanulás folyamatában. Az Egri Tanárképző Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat, 11. kötet) Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series (Nova series, Tom. 11.). 119-132. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/477/1/119-132_Nagy.pdf (2024.01.04).

Regrutová, L. (2014). Podoby rozhlasového textu pre deti a mládež v kontexte zmien spoločnosti. Jazyk a kultúra (5) 19-20. Internetový časopis Lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnického centra excelentnosti pri Filozofickej fakulte

Prešovskej univerzity v Prešove. file:///C:/Users/PC/Desktop/Regrutova_studia.pdf (2024.01.05).

T. Kiss, T. (2020). A távoktatás történetéből. *Kultúra és Közösség. Művelődéstudományi folyóirat* XI. (04) (5 - 13). DOI 10.35402/kek.2020.4.1 (2023.04.20).

Levéltári források – kéziratok (hangzó anyagok leiratai)

Vysielanie pre školy (roky 1960-1996) Archív Slovenského Rozhlasu, Bratislava

Transzgenerációs örökségünk jelene és jövője

The present and future of our transgenerational heritage

Vass-Csáki Tímea Andrea¹

¹Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar

ABSZTRAKT

A neveléstudomány területeinek gazdagítása, határainak tágítása mindenkor hasznosnak és szükségszerűnek bizonyul gyorsan változó világunkban. Fejlődése során számos más tudományterülettel mutatott (és mutat) kapcsolódást, és egy-egy részterületen belül is vizsgálhatóak olyan változók, melyeket a 21. század embere elismer és támogat. Ebben a tanulmányban a transzgenerációs hatások jelentőségét kívánom röviden bemutatni, mellyel némileg újrakeretezhetjük az oktatói-nevelői tevékenységet és felelősségvállalást, továbbá felhívhatjuk a figyelmet az önfejlesztés és pszichoedukáció fontosságára. A transzgenerációs hatás lényege, hogy a traumatizáltság jeleit mutató egyén valójában nem volt elszenvedője egy adott negatív eseménynek, csupán az előző generációk traumáit éli meg a jelenkor aktiváló mechanizmusai (meghatározott eseményei) által (Bánszegi, 2018). A tanulmány az alábbi tematika mentén kíván rámutatni ezen hatások vizsgálatának jelentőségére:

1. „A lélek születése” a történelemben - Rövid történelmi áttekintés és azon események kiemelése, melyeknek jelentősége volt a pszichoanalízis és fejlődéslélektan kialakulásában és elterjedésében.
2. Örökölt kódrendszerek és azok hatásmechanizmusa a „kiterjesztett szimbolikus család” környezetében; Dr. Boreczky Ágnes, a neveléstudomány professzorának definíciója nyomán.
3. Konstruktív életvezetés és szocializált autonómia örökölt családi mintáink tükrében, továbbá a pozitív pszichológia támogató szerepe az egyén „örökölt sorsának” feltárásában és kezelésében.

KULCSSZAVAK

transzgeneráció, örökölt kódrendszerek, családminták, autonómia

ABSTRACT

Expanding the fields and limits of educational science is always useful and necessary in our rapidly changing world. In the course of its evolution, it has shown (and continues to show) connections with many other disciplines, and within its subfields there are variables that can be explored and supported by the mankind of the 21st century. In this study, I would like to briefly describe the importance of transgenerational effects in order to reframe some of the teaching and learning activities (roles), and to pay attention to the importance of self-development and psychoeducation. The transgenerational effect means that the individual – who shows the signs of traumatization – did not actually experienced a particular negative event in the past, but simply feels the previous generations' traumas activating by the mechanisms of the present (Bánszegi, 2018).

The study aims to highlight the importance of these effects by following the topics outlined below:

1. “The birth of the soul” in history - A short and brief historical overview highlighting the events that have been significant in the development and expansion of psychoanalysis and developmental psychology.
2. Our inherited code systems and their mechanism in the environment of “extended symbolic family”; as defined by Ágnes Boreczky PhD, Professor of Education.
3. Constructive life management and “socialised autonomy” in the light of our inherited family models, and the supportive function of positive psychology in exploring and managing the individual's “inherited destiny”.

KEYWORDS

transgeneration, inherited code systems, inherited family models, autonomy

BEVEZETÉS

Jelen kiegészítő tanulmány “Transzgenerációs örökségünk a pedagógiában” című Diplomamunkámon alapul, s annak bizonyos részei kerülnek bemutatásra a

dolgozattól némileg eltérő struktúrában. A transzgenerációs hatásmechanizmus változóinak neveléstudományi területekre történő beemelése más “fénytörésbe” helyezheti a fejlődéslélektani kutatások megállapításait.

Módszertani szempontból a tanulmány alap kutatásnak minősül, mivel célja a neveléstudományi területeken folytatott vizsgálatok transzgenerációs dimenzióval történő bővítése. Jelen dokumentum – és annak korpuszát biztosító Diplomadolgozat – a tartalom- és dokumentumelemzés eszköztárát alkalmazva emel be olyan újszerű elemeket, melyek színesíthetik és hatékonyabbá tehetik az oktatói-nevelői tevékenységet és nyomatékosíthatják az egyén mentális egészségének fontosságát (Falus et al., 2004).

A tanulmány továbbá felhívja a figyelmet az önreflexió fontosságára (mely a pedagógiai elköteleződés és felelősségvállalás folyamatosan zajló háttér-folyamata), és kiemeli az ez irányú szociális érzékenyítés jelentőségét is. A kutatás célja nem egy konkrét módszertan megállapítása, hanem egy újfajta lehetséges kutatási irányvonal bemutatása.

SZAKIRODALMI ÖSSZEFOGLALÓ

„A LÉLEK SZÜLETÉSE” A TÖRTÉNELEMBEN

Az elmúlt évtizedekben számos történész és kutató szentelte életét a neveléstudomány területeinek felderítésére, és az ebből született tudományos értekezések megfelelő táptalajt nyújtottak újszerű és formabontó gondolatok magjainak elvetéséhez. Ebből kifolyólag jelen tanulmány nem tér ki részletesen a neveléstörténet empirikus vizsgálatára, csupán a téma szempontjából fontos mérföldkövek kerülnek kiemelésre.

A pszichoanalízis és fejlődéslélektan kialakulásában és elterjedésében szerepet játszó történelmi motívumok a Reneszánsz és Humanizmus korában gyökereznek. Az adott kor nevelési elméleteit, gyermekekhez való viszonyulását mindig az akkori demográfiai, politikai, társadalmi és vallási körülményekhez, valamint tudós- és népi gyógyászathoz kell igazítani (Shahar, 1990; Pukánszky, 2001). A Reneszánsz humanista gondolkodói körében a középkor rideg gyermeknevelési eszményei helyett egy szeretetteljes, bensőséges nevelési attitűd kezdett kibontakozni. Habár a „gyermekkor iránti tisztelet” már egyre több értekezésben megjelent, az pusztán elméleti síkon létezett. Annak ellenére, hogy a negatív nevelési gyakorlat – például a testi fenyítés – stílusjegyei egészen a 19. századig szerves részét képezték a mindennapoknak, mégis a Reneszánsz emberközpontú eszményei indították el a változást (Vass-Csáki, 2023, p. 16). A 19. század felvilágosult nevelési mintái minden téren hangsúlyáthelyeződést eredményeztek. A gyermekgyógyászat 18-19. században történő kialakulása és fejlődése elősegítette a gyermekhalandóság mérséklését és az egészségügyi színvonal emelkedését a legkisebbek körében. Ennek eredményeként a gyermekekre már nem pusztán apró, „lelketlen” felnőttként tekintettek, hanem individumra, ki önálló értékekkel rendelkezik (Pukánszky, 2018. p. 28; Pukánszky és Németh, 1996).

„Az emberi választások tudatalatti forrásainak feltárása legkorábban a 19. században következett be, [...]” (Vass-Csáki, 2023, p. 26) – olvasható a fenti összefoglalás a Felvilágosodás korára, mely stabil alapot nyújtott ahhoz, hogy a jövő nemzedékébe vetett hit életre hívja a pszichoanalízis és mélylélektan tudományterületeit.

Habár a 19. század lendülete teret adott az önkifejezésnek és hangsúlyozta az egyéni igények és a belső világ fontosságát, a 20. század háborúkkal átszótt életellenes időszakai véresre festették a világ történelmét (Vass-Csáki, 2023, p. 28). Az egymást érő vérzivataros

időszakoknak köszönhetően „az igazságos világba vetett hit” eszménye szertefoszlott és a 16-17. században elterjedt, úgynevezett kognitív torzítás és bűnbakkeresés generációról generációra öröklődő lenyomatába még egész társadalmak kapaszkodtak. Az első és a második világháború során a fronton eltöltött hónapok és évek kilátástalanságot és számos veszteséget hoztak a katonák és családjaik életébe, „egy olyan korban, ahol a pszichés trauma létét még határozottan elutasították.” (Orvos-Tóth, 2018. p. 102 idézi Vass-Csáki, 2023, p. 31)

Szükséges megemlíteni, hogy az akkori világban – kisebb-rövidebb megszakításokkal – jelen voltak mindazok a negatív körülmények (üldöztetések, klímadepresszió, járványok), melyek sötét lenyomatot hagytak a családi narratívákban, azonban a második világháborút, illetve a vietnámi háborút követően megfigyelhető volt egy újfajta társadalmi reflexió ezek megélésére, feldolgozására. Orvos Tóth Noémi Örökölt Sors c. munkájában így foglalja össze:

„A Vietnamból hazatérő katonák döntöttek először úgy, hogy nem hagyják magukat elhallgattatni, és tudatosítják a közvéleményben is a háború pusztító hatásait. Megindultak a kutatások is, amelyek minden kétséget kizáróan sorra igazolták, hogy a fronton átélt borzalmak a katonák egész további életére, sőt gyerekeik, családjuk életére is hatással vannak.” (Orvos-Tóth, 2018, p. 103)

A kollektív, pszichés trauma tömeges, globális szintű előtérbe kerülése sürgetővé tette, hogy – az akkoriban imperialista stílusjegyekkel megbélyegzett – pszichoanalízis még Magyarországon is kezdjen felszakadozni az „underground létezés szorongató szorítása” alól (Pléh et al., 2019 idézi Vass-Csáki, 2023, p. 33).

ÖRÖKÖLT KÓDRENDSZEREK ÉS AZOK HATÁSMECHANIZMUSA A „KITERJESZTETT SZIMBOLIKUS CSALÁD” KÖRNYEZETÉBEN

„Mindannyian, akik megszületünk erre a világra, „kódolva” vagyunk saját családunk történetével.” – olvasható a Diplomadolgozat 4. fejezetének bevezető epizódjában. A múlt ismerete, családunk helytállástörténete generációról generációra öröklődik, marad fenn az élő emlékezet által, és őrizzük génjeinkben egyaránt (Vass-Csáki, 2023, p. 41).

Mélylélektani megközelítésből már Sigmund Freud is részletesen foglalkozott az elme mögött húzódo döntési folyamatokkal, azonban Szondi Lipót a családi kontextust, mint változót is számításba vette az egyén tudattalan késztetéseihez megmagyarázásához. Meglátása szerint az életvezetés építőkövei adottak, és az egyén maga – olykor tudattalanul – választja ki, hogy melyek azok, amiket beépít saját történetébe. (Orvos-Tóth, 2018, p. 270-271; Vass-Csáki, 2023, p. 42).

A transzgenerációs hatásmechanizmusok és a családi környezet közötti összefüggés Dr. Boreczky Ágnes, a neveléstudomány professzorának a „kiterjesztett szimbolikus családról” szóló értekezése alapján kerül bemutatásra.

A családi hálózatok interdiszciplináris vizsgálata arra keresi a választ, hogy a tágabb, illetve szűkebb értelemben definiált családminták hogyan hatnak az egyén döntési lehetőségeire és választásaira. Az említett kutatás – a fizikai környezeten túlmutatva – a családot, mint „összetett, dinamikus viszonyrendszert” értelmezi, kiemelve a

„társadalmi tér-idő” jelentőségét. A Professzor asszony 2023. március 20.-án tartott előadásában a szimbolikus családot a családtagok által megélt valóság leképezéseként, reprezentációjaként definiálja, melybe minden egyén adaptálja saját valóságának reflexióit. Az egyensúlyi állapotot a folyamatosan zajló „homogenizációs és szinkronizációs” folyamatok tartják fenn, és ezáltal a „családi logika” – mint vezérelv – is dinamikusan szintbe hozható a jelen elvárásaival. A család által létrehozott szimbolikus világ az egyéni életvezetésre is hatással van, mely visszahat – és alakítja – a kollektív logikát. A „társadalom temporális struktúrájában” a családi múltat és jelent összekötő virtuális hely maga a társadalmi tér. A modernizáció, a migráció elterjedése a családmodellek diverzifikálódását eredményezte. Az átlagéletkor megnövekedése, a válások számának emelkedése az e téren mutató progresszív differenciálódást csak még inkább fokozta. A társadalmi tér annál nagyobb, minél multikulturálisabb egy család. Erre a legjobb példa az eltérő kulturális és földrajzi háttérrel rendelkező, vagy a válásokból kifolyólag született, úgynevezett „mozaik” család. A társadalmi idő dimenzióira szintén kihat a család összetétele, hisz az nem más, mint a „kommunikatív emlékezet által bejárt út”. A megélt és értelmezett – tehát egy családi sikon definiált szubjektív – valóság erőteljesen kihat az egyén életvezetési döntéseire, alkalmazkodási képességeire. Ahol a családi narratívák csupán „röpiratok” formájában jelennek meg – többé-kevésbé összefüggő családtörténet helyett – ott az értelmezési keret hiánya gátolhatja az egyén önazonosságának kialakulását. Az – esetenként az erőszakos társadalomtörténeti múlt miatt – „kizökkent idő” az egyén életében egy erőteljes pszichoedukációs folyamatot követelhet meg saját identitásának megtalálásához (Boreczky, 2023; Orvos-Tóth, 2018; Vass-Csáki, 2023, pp. 43-44).

A másik póluson mindazok a pusztán szemantikai jelentéssel bíró, erőltetett családi narratívák és kötelezően követendő minták állnak, melyek a túlzott családi összidentitás elérését preferálják, s ezáltal korlátozzák mindazokat a törekvéseket, melyeket az egyén saját autonómításának elérése érdekében tesz.

„A család, mint intézmény nem egyszerű tükörfelület, átszűri és saját logikájába illeszti a történeti-társadalmi változásokat, miközben maga is folyamatosan alakul és alkalmazkodik.” – foglalja össze Boreczky Ágnes Cigányokról – másképpen című művében a családi rendszerben rejlő alkalmazkodási dinamikát (Boreczky 2009, p. 90).

A családi narratívákról szóló kutatás rávilágít arra, hogy az egyén saját normalitás kritériumrendszerének kialakulásában milyen szerepet játszanak a transzgenerációs erőpontok és a hozott, családi kollektív normák. További kutatási kérdést vet fel, hogy a családi mintákban öröklődő változásra való képesség rendelkezik-e kellő dinamikával ahhoz, hogy az egyén egy autonómítást és önmegvalósítást mindenkor támogató családi attitűdrendszert alakíthasson ki és – Limpár Imre, klinikai szakpszichológus szavaival élve – tölthessen fel a „családi felhőbe” (Limpár és Riha 2021 idézi Vass-Csáki, 2023, p. 46).

Önmagunk megtalálása gyógyír a transzgenerációs sebekre – fejti ki Limpár több ízben ezt a tartalmas megközelítést. Egy kiegyensúlyozott, többé-kevésbé békés korszakban mi okozhat mégis egyéni szinten megjelenő

frusztrációt, konfliktust, esetleg depressziót? Erre az epigenetikai hatások definiálása ad választ.

Az egyén örökölt génjei csupán alapkódot jelentenek, melyeket meghatározott környezeti hatások aktiválnak, „kapcsolnak” be, illetve ki. Ez a mechanizmus nem más, mint az epigenetikai hatás. Az epi- előtag azt jelzi, hogy ez egy gének felett álló pszichológiai mechanizmus. Ebből kifolyólag, ha az egyén egy látszólag jelentéktelen esemény hatására „pöccre indul”, az valószínűsíthetően ennek a hatásmechanizmusnak köszönhető. Az egyéni szinten megjelenő, a szokásostól eltérő viselkedési normák (akár már egy tartós demotiváltság, esetleg kiégés) is visszavezethetőek az epigenetikai hatásokra. Fejlődéslélektani szempontból vizsgálva megállapítható, hogy az átörökített, illetve időközben kialakult traumák a fejlődő idegrendszert eltérő pályára téríthetik, mely a későbbi érzelmi önszabályozással is koherenciát mutat. A fejlődésben lévő – az érzelmek szabályozásáért felelős – frontális lebeny még nem képes leföldelni az érzelmi indulatokat, éppen ezért ez a feladat ilyenkor még a gyermek nevelésében részt vevő személyekre hárul. Azok a gyermekek, akiknek indulatait szülei, nevelőik megfelelően elhordozzák, felnőtt korukra nagyobb eséllyel válnak képessé az érzelmi önszabályozásra és az egyensúlyi állapotba történő mielőbbi visszatérésre (Orvos-Tóth, 2018, pp. 133-136; 233-238).

Az örökölt kódrendszerek és azok hatásmechanizmusai sikeresen vizsgálhatóak a „kiterjesztett szimbolikus család” kontextusában, hiszen saját önazonosságunk megtalálásában – vagy gyermekeinket, neveltjeinket segítve ezen az úton – szükséges figyelembe venni a család által bejárt utat, méghozzá a szemantikai jelentésen túlmenően is.

A tanulmány záró fejezetében a Diplomadolgozatban definiált, „szocializált autonómia” fogalomköre kerül kifejtésre a konstruktív életvezetés fogalmába ágyazva.

KONSTRUKTÍV ÉLETVEZETÉS ÉS SZOCIALIZÁLT AUTONÓMIA A TRANZGENERÁCIÓS HATÁSOK TÜKRÉBEN, INTRA- ÉS INTERPERSZONÁLIS SZINTEN

Az enkulturáció, avagy az egyén – folyamatos tanulás útján történő – betagozódása az őt körülvevő társadalomba, fontos részét képezi a szocializációs folyamatoknak. Mivel az emberi létezés és edukáció általános közege a kultúra, éppen ezért szükségszerű az intraperszonális fejlődési folyamatokat összefüggésbe hozni a társadalom – mint csoportos szerveződés – szintjén megjelenő interperszonális folyamatokkal (Berzsenyi, 2020, p. 28; Vass-Csáki, 2023, pp. 21-22).

Mélylélektani megközelítésből már Sigmund Freud is rávilágított arra, hogy a társadalmi rendszer akkor működőképes, ha minden egyes tagja megismeri környezete elvárásait és azonosulni tud mindazzal a kollektív attitűdrendszerrel, melyet közössége képvisel. Az egyéni – „én-központú” – értékrendszer és a szocializációs késztetés azonos időben jelen lévő, ambivalens jelensége nem más, mint – Freud szavaival élve – az „öszton-én” és a „felettes-én” intraperszonális szinten megjelenő harca. „[...] az egyik a gének rabszolgája, a másik a társadalom lakója” – írja körül Csíkszentmihályi Mihály Flow, az áramlat című munkájában. Az örömelev ösztönös követeléseit és a társadalmi elvárásoknak fejet hajtó morális elv motívumait az egyén tudatos és tudattalan valóságelvei terelik reális, elfogadható mederbe. Ez a gondolatmenet Anna Freud munkásságát demonstrálja és egyben vezeti be

a „szocializált autonómia” fogalmkörét. Ez a szimbiotikus állapot az egyén autonómiájának érvényesülését foglalja magában, párhuzamosan a saját szociális közegébe való beilleszkedéssel. Az egyén saját maga által kialakított jutalmazó rendszerének preferálása – a külső környezet jutalmazó mechanizmusával szemben – támogatja az önazonosság kialakulását (Csíkszentmihályi, 1997/2010, p. 38, pp. 40-42; Koller, 2020. 91 in Danis et al.; Vass-Csáki, 2023, pp. 52-53).

A pszichológia – mint önálló diszciplína – stabil alapot biztosít számos olyan kutatási területen, mely az egyén viselkedését múltbéli események tükrében kívánja vizsgálni, feltárni. Generációról generációra tovagyrúzó transzgenerációs blokkok, „betokozódott, elavult normalitás kritériumok” (Limpár és Riha, 2022) mind-mind magyarázatot adhatnak egy szokásostól eltérő viselkedésmintára, reakcióra, attitűdre. Az e téren megjelenő újabb tanulmányok méltán képviselik a pszichológia jövőbe mutató irányvonalát, melyben nem csupán a múlt analizálása kap helyet, hanem megfogalmazódnak mindazok a gondolatok is, melyek irányt mutatnak az egyének tudatos önmunkájának gyakorlásához egy megfelelő szociális értékekkel rendelkező környezetben. Összefoglalva elmondható, hogy a pozitív pszichológia segítséget nyújthat saját „családi kottánk” megismerésében (Csíkszentmihályi, 1997/2010, p. 37; Vass-Csáki, 2023, p.52).

ÖSSZEGZÉS

Jelen tanulmány az „öröklött sors” (Orvos-Tóth, 2018) fogalmkörét általános értelemben mutatja be, mégis érdemes említést tenni annak erős pedagógiai és neveléstudományi vonatkozásáról is. A tanári önazonosság és pedagógiai felelősségvállalás alapkritériuma a kellő önismeret, hisz az elköteleződés motívumai között szerepet kapnak a családi narratívák és a személyes tapasztalatok is. Nem csak intra-, de interperszonális megközelítésből is szükségzerű az ilyen irányú érzékenyítés, hiszen ahhoz, hogy az oktatási-nevelési tevékenység célt érjen, fontos időben felismerni a szokásostól eltérő viselkedések hátterében zajló folyamatokat.

A transzgenerációs hatásmechanizmus – mint új változó – beemelése a neveléstudományi területen folytatott kutatásokba újszerű dinamikát ad és segít megérteni a körülöttünk lévő és bennünk rejlő világot.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Szeretném megköszönni a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME GTK) Műszaki Pedagógia Tanszék valamennyi pedagógusának, munkatársának és kutatói közösségének, hogy otthont adott az I. Imre Sándor Neveléstudományi Konferenciának, kiemelten Dr. Berzsenyi Emese, illetve Dr. Kanczné Dr. Nagy Katalin tanárnőknek.

Jelen tanulmány nem jöhetett volna létre férjem támogatása nélkül, aki mindig nyitott volt a tapasztalatcserére generációnk útkeresésével kapcsolatban, és biztosította számomra az “én-időt”, hogy egészzé formálhassam ezt a végtelenül szerteágazó témát.

IRODALOMJEGYZÉK

Bánszegi Rebeka (2018): „Enyém a múlt, övék a jelen” – öröklött sorsunk, avagy a transzgenerációs hatás. URL:

<https://mindsetpszichologia.hu/enyem-a-mult-ovek-a-jelen-oroklott-sorsunk-avagy-a-transzgeneracios-hatas> (letöltés dátuma: 2023.11.02.)

Berzsenyi Emese (2020): Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint. Eötvös J. Kiadó, Budapest

Boreczky Ágnes (2009): Cigányokról – másképpen. Gondolat Kiadói Kör

Boreczky Ágnes (2023): A kiterjesztett szimbolikus család. Egy új családelmélet keretei.

IPPI Tudományos Estek – Sokféleség a társadalomban és a kutatásban.

Családok – generációk: transzgenerációs folyamatok a családi dinamikában.

2023. március 20. 18:00-20:00 Online esemény

Csíkszentmihályi Mihály (1997/2010): Flow - Az áramlat - A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó Zrt.

Danis Ildikó és szerzőtársai (2020): A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata – Fejlődéseméletek és empirikus eredmények, I. kötet. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közzolgálati Kar Mentálhigiéné Intézet, Budapest

Falus Iván és szerzőtársai (2004): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest

Limpár Imre és Riha Zsófia: Lélekhangsáv podcast 1. évad 5. adás: Transzgenerációs téglákat cipelve. URL: <https://podpad.hu/lelekhangsav-s01-e05> (letöltés dátuma: 2021.11.30.)

Limpár Imre és Riha Zsófia: Lélekhangsáv podcast 1. évad 6. adás: A transzgenerációs tégláktól megszabadulva. URL: <https://podpad.hu/lelekhangsav-s01-e06> (letöltés dátuma: 2021.12.07.)

Limpár Imre és Riha Zsófia: Lélekhangsáv podcast 5. évad 3. adás: Ennyi krízis után lesz még, lehet még normális életem? <https://podpad.hu/lelekhangsav-s05-e03>; (letöltés dátuma: 2022.12.13.)

Orvos-Tóth Noémi (2018): Öröklött sors – Családi sebek és a gyógyulás útjai. Kuleslyuk kiadó Kft.

Pléh Csaba, Mészáros Judit és Csépe Valéria (2019): A pszichológatörténet-írás módszerei és a magyar pszichológatörténet. Gondolat Kiadó, Budapest

Pukánszky Béla, Németh András (1996): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

Pukánszky Béla (2001): A gyermekkor története (kézirat).

URL:http://www.pukanszky.hu/Gyermekkor_2001/3_K%C3%B6z%C3%A9sre%20%20%C3%A9s_renesz%C3%A1nsz.pdf

Pukánszky Béla (2018): Gyermekképzés és nevelés. Felfogások a gyermekről és a nevelésről a pedagógia történetében. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom

Shahar, Shulamith (1990): Childhood in the Middle Ages. Routledge, London-New York

Vass-Csáki Tímea Andrea (2023): Transzgenerációs örökségünk a pedagógiában. Diplomamunka. BME GTK Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest

Tehetséggondozás mesterfokon – a holland sportmodell a legjobb Európában

Talent Development at It's Bests - The Dutch Sports Model is the Best in Europe

Szabó Sándor¹; Szabó Izabella Anna²

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézet, Neveléstudományi Doktori Iskola

²Eötvös Loránd Tudományegyetem, Gazdaságtudományi Kar

ABSZTRAKT

A 2023-as Atlétikai Világbajnokság eredményei alapján Hollandia kiemelkedő teljesítményt nyújtott. Ez a holland eredményesség megfigyelhető volt már hosszú idő óta nemcsak az atlétika területén. A kiemelkedő eredményesség okainak feltárására végeztünk felderítő kutatómunkát a rendelkezésre álló források segítségével. A vizsgálathoz használtuk a holland atlétikai szövetség, illetve a holland kormányzati források és intézmények által közzétett adatokat. Deduktív megközelítésben vetettük össze az országos cselekvési terveket és megpróbáltuk megtalálni a helyben alkalmazott tehetséggondozási intézkedéseket. A feltárást követően megállapítást nyert, hogy a helyi oktatási intézmények és klubok működési eljárásaiban megtalálhatóak voltak a hosszú távú tehetséggondozásra utaló intézkedések. Egyik legfontosabb összesítője ezen intézkedéseknek a holland Nemzeti Sportegyezmény (Nationaal Sportakkoord.) Számos bizonyítékot találtunk arra nézve, hogy a holland atlétika jól el van látva anyagi és szellemi forrással, amely a megfelelő motivációs háttér mellett, kimagasló eredményekhez vezet.

KULCSSZAVAK

tehetséggondozás, holland sport, elitsport, sportgazdaság, atlétika

ABSTRACT

Based on the results of the 2023 Athletics World Championships, the Netherlands demonstrated outstanding performance. This Dutch excellence has been observable for a long time, not only in the field of athletics. To explore the reasons behind this exceptional performance, we conducted investigative research using available sources. The examination utilized data published by the Dutch Athletics Association and Dutch government sources and institutions. In a deductive approach, we compared national action plans and sought to identify locally implemented talent development measures. Following the investigation, it was found that the operational procedures of local educational institutions and clubs included measures indicative of long-term talent development. One of the most important summaries of these measures is the Dutch National Sports Agreement (Nationaal Sportakkoord). Numerous pieces of evidence were identified, indicating that Dutch athletics is well-equipped with financial and intellectual resources. This, in conjunction with the appropriate motivational background, leads to outstanding results.

KEYWORDS

talent management, Dutch sport, elite sport, sports economy, athletics

BEVEZETÉS

Az International Sporting Index (ISI) szerint, - amely az országokat a sporteredmények alapján rangsorolja - Hollandia a kisebb európai országok között (20 millió alatti lakos) az első helyen áll (ISI, 2023).

Az érmek és helyezések számából ez tűnik ki a 2023 nyarán lezajlott Budapesti Atlétikai Világbajnokság rangsorából is.

Az alábbi táblázatokban feltüntettük több hasonló nagyságú európai ország eredményeit, amiből következtetni lehet a holland atlétika minőségére.

VB Eredmények az éremtáblázat alapján (World Athletics, 2023a)

Rangsor	ORSZÁG	Érmék				Részvevők	Eredmények
		A	E	B	Összes		
8	NED Hollandia	2	1	2	5	62	13 döntős, 10 elődöntős
18	SRB Szerbia	1	0	0	1	9	3 döntős
37	CZE Cseh Köztársaság	0	0	2	2	25	7 döntős, 3 elődöntős
39	HUN Magyarország	0	0	1	1	56	7 döntős, 4 elődöntős
39	RO Románia	0	0	1	1	17	4 döntős, 1 elődöntős

Helyezések száma (World Athletics, 2023b)

Rangsor	ORSZÁG	A	E	B	4ik	5ik	6ik	7ik	8ik	Ö
8	Hollandia	2	1	2	1	1	2	0	1	51
28	Cseh Köztársaság	0	0	2	0	0	0	1	0	14
36	Magyarország	0	0	1	1	0	0	0	0	11
37	Szerbia	1	0	0	0	0	0	1	0	10
44	Románia	0	0	1	0	0	0	1	0	8

(rövidítések: A-arany, E-ezüst, B-bronz, Ö-összes)

1. ábra - Hasonló méretű európai országok eredményei

A két rangsorolásból kitűnik, hogy Hollandia eredménye sokkal jobb a vele hasonló nagyságú országokénál.

Jelen elemzésben megpróbáltuk kideríteni mi a holland siker kulcsa.

Feltételezésünk szerint a siker a tehetséggondozásra fordított figyelemben, a hatékony erőforrás kihasználásban található, amit egy jó gazdasági és eszköz háttér biztosít, egy jobb motivációs rendszer kíséretében.

A sikerek okai lehetnek: Hollandia gazdag ország, jólétben élő polgárokkal és ez azt jelenti, hogy a hollandok be tudnak fektetni az infrastruktúrába, illetve más erőforrások szempontjából is jól állnak, például jól képzett edzőkkel rendelkeznek, korszerű edzési technológiákat alkalmaznak és jól fizetett profi sportolók vannak. A jóléti társadalomban a hollandok megengedhetik maguknak, hogy sportoljanak, a tömegsport széles bázissal rendelkezik. Az emberek részt vesznek a sportklubok életében és a sportot anyagilag is támogatják. Az erőforrásokat hatékonyan használják fel, és a tehetségek minden lehetőséget megkapnak a kibontakozásra, de ehhez

elengedhetetlen a kemény munka és a helyes sportpolitikai döntések.

A holland sportpolitikában sikerült elérni, hogy a széles tömegek a sportban történő bevonása intézményi keretek között megvalósuljon. Az állam tevékenyen hozzájárul a sport fejlesztéséhez megróbalva bevonni minden gazdasági, társadalmi és tudományos tényezőt, amivel garantálni tudja, hogy egyaránt a holland tömegsport és a kiváló tehetségek gondozása maximális szinten történjen.

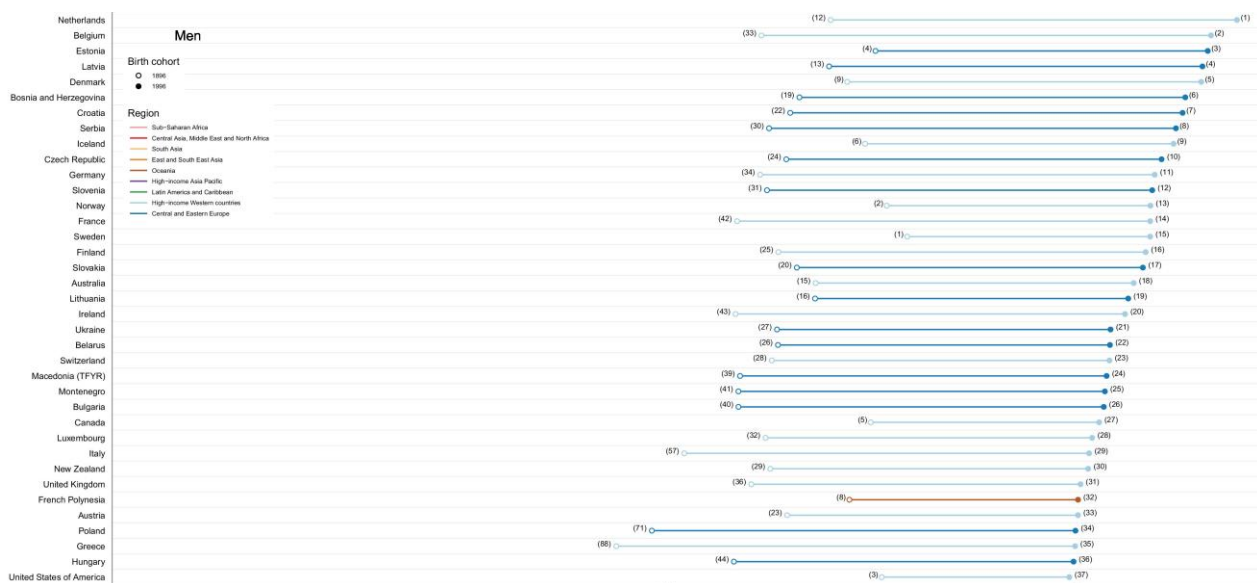
KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

A szakirodalom, a holland hivatalos kormányzati források és egyéb hiteles infokommunikációs források segítségével a következő adatokat tudtuk feltárni.

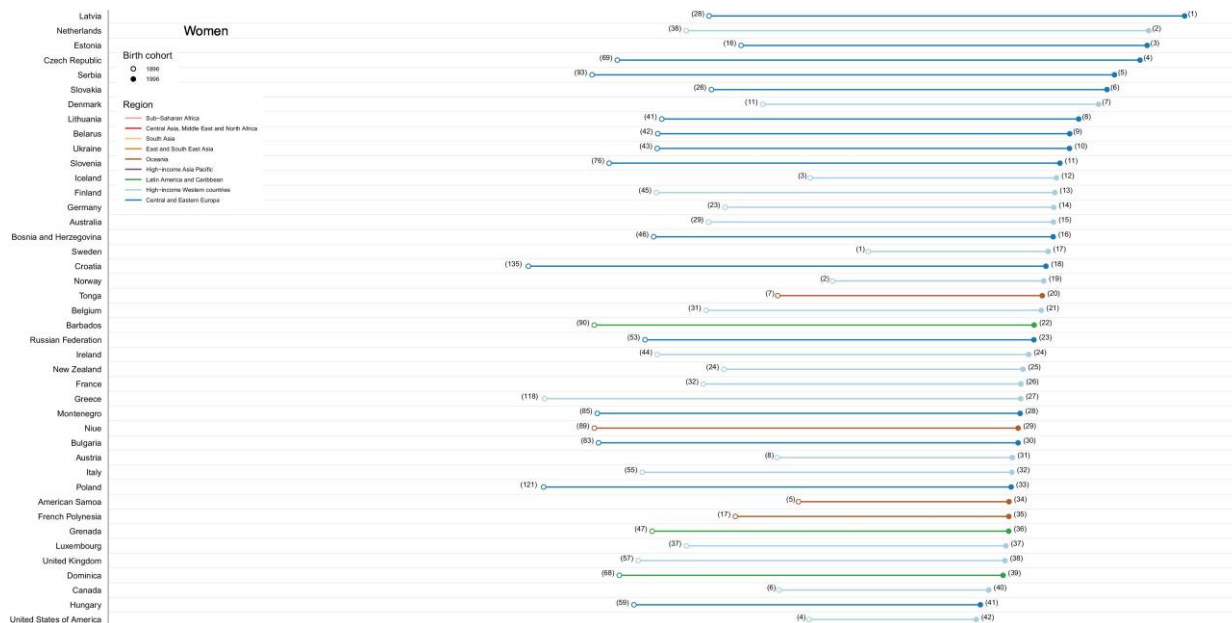
A számos tényező közül, ami hozzájárul a holland sportolók sikeréhez a következőket sorolnánk fel:

FIZIKAI ADOTTSÁGOK

Hollandia átlagosan a világ legmagasabb polgárainak országa. A hollandok testmagasságban vezetnek a férfiak listáját, és a holland nők a második legmagasabbak lettek után. (NCD-RisC, 2016)



2. ábra - Felnőttkori magasság férfiaknál 1896 és 1996 között - részlet, (NCD-RisC, 2016)



3. ábra - Felnőttkori magasság nőknél 1896 és 1996 között - részlet, (NCD-RisC, 2016)

De a kiemelkedő sikerhez sokkal több tényező járul hozzá, mert egy 17 milliós nemzet nagyobb nemzetekkel szemben a populáció számának hátrányát szenved, de a célirányos, tudományos vezetett tehetséggondozási munka pótolni tudja ezt a hátrányt.

HAGYOMÁNYOK

Hollandia mindig is az elsők között volt a sport innovációban. Például a fitnessz, mint új sportirányzatot - aminek a fejlődése a 20. századra datálható - Hollandiában már meg lehet találni a tizenkilencedik század második felében (van Hilvoorde et al, 2008).

Az Ipsos 2021 előtti felmérése szerint, amelyben 21 000 felnőttet kérdeztek meg a testmozgási szokásokról, a hollandok a vizsgált 29 ország közül fizikailag a legaktívabbak. Hetente több mint 12 órát töltenek testmozgással vagy sporttal. (Whiting, 2021).

Hollandia 17 millió lakosából körülbelül 5 millióan vannak regisztrálva az ország 35 000 sportklubjának valamelyikébe. A 15 évnél idősebb lakosság mintegy kétharmada hetente sportol. (Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, 2019).

ANYAGI KÖRÜLMÉNYEK:

Ahhoz, hogy világszínvonalon versenyezni, az élsportolóknak képesnek kell lenniük arra, hogy minden idejüket és energiájukat az adott sportágnak szenteljék. Mindezek mellett csúcsmínőségű útmutatásra és támogatásra van szükségük, nemcsak a sportágukkal kapcsolatban, hanem a munkahelyi környezetük és a társadalom részéről is.

A Magyar Atlétikai Szövetség költségvetése a világbajnokság előtti években körülbelül 12 (tizenkét) millió Euro volt. (Magyar Atlétikai Szövetség, 2020).

Ezzel szemben a holland állami ráfordítás hozzávetőlegesen a hatszorosa, de a holland szövetség teljes költségvetése bevételekkel együtt 160 (százhatvan) millió Euro-ra volt tervezve 2023-ra. (Cloudfront.net, 2022)

Lakosságárányosan az egy főre eső költségvetés Magyarország esetében 1,2 Euro, Hollandia esetében megközelíti a 10 Euro-t.

A két ország közötti nagy különbség önmagától rávilágít a hollandok előnyére, amit a szakirodalom is alátámaszt azzal, hogy az eredményesség egyenes arányban van a befektetéssel. (De Bosscher, 2008)

Hollandiában sok magánvállalat és vállalkozás tevékenykedik a sport területén, így biztosítva a finanszírozást és a folyamatos, hatékony befektetést a sporttal kapcsolatos tevékenységekhez. (crunchbase.com, 2023)

Gazdasági szakemberek által előszeretettel használt adat a sikeresség mérésére a befektetés megtérülési aránya (ROI- Return on Investment). Mivel az élsport sikerességét az elért helyezések, illetve érmek tükrözik a legjobban, a 2023-as Budapesti Világbajnokságon elért eredmény és a holland atlétika költségvetést összevetve, azt lehet mondani, hogy két évi befektetés az atlétikába a Budapesti Világbajnokságon 51 helyezést hozott.

Egy több-faktoros értékelési mutatója a sportnak az SROI (Social Return on Investment), a fizikai aktivitás "társadalmi megtérülése", amely mélyebb társadalmi pozitív hatásokat tud felderíteni. (Rebel & Mulier Institute, 2019). Ezen hatások között természetesen az élsport által elért eredmények közvetlen és közvetett hatása is számba vehető. Az élsport és a jó eredmények lökéshullámként indítanak tömeges részvételi mozgalmakat a sikeres sportágakban, ahol, így nem kell erőfeszítéseket tenni az utánpótlás biztosítása érdekében.

Hollandiában az Egészségügyi, Jólét és Sport Minisztériuma felelős a sport és a testmozgás népszerűsítésért és a tehetséggondozásért. A minisztérium sporttal kapcsolatos bevallott küldetése az, hogy lehetővé tegye mindenki számára az aktív életmódot, biztosítja a biztonságos és egészséges részvételt a sportban, biztosítsa a tömegsport feltételeit. A minisztérium továbbá támogatja a kiváló tehetségeket és anyagi támogatást nyújt a nemzetközi versenyeken az országot képviselő kiváló sportolóknak, hogy a lehető legjobb teljesítményt tudják elérni (Government of the Netherlands, 2023).

2013-ban Balyi István és munkatársai az USA-ban megjelentettek egy könyvet, amelyben leírtak, egy

Kanadában kidolgozott elméletet, a "Long-Term Athletic Development Model" (LTAD)- hosszú távú sportolói fejlesztési modellt.

"Az LTAD egy alapvető kérdésre ad választ: Mit kell tenni az emberi fejlődés egyes szakaszaiban, hogy minden gyermeknek a lehető legjobb esélye legyen az egész életen át tartó, egészséget javító fizikai tevékenység végzésére; és azok számára, akiknek van lendületük és tehetségük, a legnagyobb sportsiker elérésére." (Balyi et al, 2013)

Ez az elmélet segíteni tud a társadalomnak, hogy megalapozza, a jó fejlődési irányt a sportban és biztosítsa a kiváló tehetségek gondozását.

A régebbi piramis alakú sportmodellel szemben a Balyi félé LTDA rektanguláris modellben 7 fejlődési szintet írtak le. Téglalap alakja abból adódik, hogy nem hagyják ki a korábbi piramis modellekből tömegesen kimaradó egyéneket, akik életkortól vagy szociális-fizikai fejlődésük miatt kimaradtak a professzionális sportból. Ez a modell a teljes társadalom egészséges életmódjához vezető tényezőket foglalja össze.

EREDMÉNYEK

Az LTDA modell elemeit megtaláljuk a Holland Egészségügyi Jólét és Sportminisztérium által kidolgozott több intézkedésben, amellyel egyrészt segíti az élsportolók fejlődését és teljesítmény- centrikus nevelését, másrészt biztosítja a tömegsport fejlődését.

2018 júniusában a holland felelős minisztérium megegyezett a sport, az önkormányzatok, a civil szervezetek és cégek képviselőivel egy hosszú távú nemzeti sportfejlesztési stratégia kialakításában, amelyet Nemzeti Sportegyezménynek neveznek (Nationaal Sportakkoord). Szlogenje nem véletlenül: "a sport egyesíti Hollandiát". (Kenniscentrum Sport en Beweging, 2024)

A Holland Nemzeti Sportegyezménynek hat összetevője van, amely irányadó lehetne bármely feltörekvő „sportnemzet” számára:

- - Inkluzív sport – mindenki számára elérhetővé és élvezhetővé kell tenni a sportot, függetlenül a képességektől, korosztálytól, nemtől, etnikai hovatartozástól vagy bármilyen más szociális tényezőtől.
- - Környezetbarát sport a fenntarthatóság szellemében - a sporttevékenységek olyan formáit kell gyakorolni, amelyek minimalizálják a környezetre gyakorolt negatív hatást, és elősegítik a fenntartható gyakorlatokat, például az újrahasznosítást, az energiahatékonyságot és a természetes erőforrások megőrzését.
- - Egészségmegőrző sportintézmények mindenki számára - olyan intézmények működtetése amelyek célja az egészség előmozdítása és megőrzése a sporton keresztül. Ezek az intézmények mindenki számára elérhetőek legyenek és olyan programokat kínálnak, amelyek különböző korosztályok és képességű emberek számára alkalmasak.
- - Pozitív sportkultúra - gyakorolni kell a fair play-t, a csapatszellem fejlesztést, a tiszteletet, a sportszerűséget és a kitartást.

- - A sport megszerettetése fiatal életkortól kezdve - a gyerekeknek már fiatal korban be kell mutatni a sport játékos és örömteli oldalát. Meg kell szeretni velük a sportot és értékrendszerét, annak érdekében, hogy a fizikai aktivitást élményként éljék meg, ami hosszú távon hozzájárul az egészséges életmódhoz.
- - Élsport gondozása - teljes infrastrukturális és szellemi háttér biztosítása az élsportolók képzése, táplálkozása, pihenése és mentális támogatása érdekében.

A hivatalos holland kormányzati tájékoztatás szerint az élsportot következőképpen támogatják (Government of the Netherlands, 2023):

„A maximális hatékonyság elérése érdekében a központi kormányzat a nemzeti olimpiai bizottság sportszövetségekkel partnerségben a következő módokon fektet be az élsportba:

Innováció elősegítése

A kormány az élsportban az innovációba fektet be, különösen a képzési programok és a versenyek terén. Emellett a sporttehetségek fejlesztését, valamint a tehetségkutatók és sportedzők ismereteinek és készségeinek bővítését célzó programokat is finanszíroz.

Személyi juttatások az élsportolók számára

Azok az élsportolók, akik a bruttó minimálbér alatt keresnek, személyes juttatásra lehetnek jogosultak, hogy minél több időt tudjanak sportkarrierjüknek szentelni.

Edzési és oktatási létesítmények élsportolók számára

Hollandiában számos edző- és oktatási létesítmény áll az élsportolók rendelkezésére, ahol élhetnek, tanulhatnak és teljes munkaidőben edzhetnek a versenyekre. Emellett csúcsmínőségű sportorvosi létesítményekhez is hozzáférhetnek.

Középiskolák tehetséges fiatal sportolók számára

Néhány középiskola támogatja a fiatal sportolókat, hogy a tanulást és az élsportban való részvételt összekapcsolhassák. Az iskola összehangolja a tanteremi órarendjüket az edzéstervükkel, hogy arra ösztönözze őket, hogy élsportolói karrierjük mellett társadalmi karriert is építsenek.

Munkahelyi képzés és foglalkoztatás élsportolók számára

Az üzleti közösség által támogatott új együttműködési program segít az élsportolóknak abban, hogy sportolói pályafutásuk alatt vagy után megfelelő munkahelyhez jussanak. A magánvállalkozások által biztosított sportbarát munkakörnyezet előteremtésén túl, a kormány is elindította saját programját annak érdekében, hogy az élsportolóknak gyakornoki állásokat vagy ideiglenes állásokat biztosítson a közszolgálatban.

Világszínvonalú sportesemények

A kormány tervei szerint Hollandiában számos nemzetközi élsporteseményt rendeznek.”

A fiatalok sportjában a holland metodika követi a világ legújabb multidiszciplinaritás irányba mutató trendjeit. Magyar szerzők is leírták (Trzaskoma-Bicsérdy et al, 2007), hogy a kimagasló eredmények elérése érdekében a sportolóknak érzelmileg is kapcsolódni kell a sporthoz és edzőjükhöz.

Ilyen jellegű tanulmányokat a Benelux területen is végeztek elősegítve a motivációs hátterét az élsportnak. E tanulmányok eredményei együttesen jelzik azokat a sajátos kapcsolati tulajdonságokat (például bizalom, tisztelet, elkötelezettség, együttműködés), amelyek összekötik a sportolókat az edzőikkel. (Balduck & Jowett, 2010)

A változatosság a sportfejlesztési tevékenységekben, gyerekek esetében, nagyon fontos a sérülések kockázatának csökkentése, a fiatalok koncentrációjának és elkötelezettségének fenntartása, valamint a testi és szellemi fejlődése szempontjából. A holland edzők szerint nem elég csak szorosan az edzésekkel foglalkozni, hanem a teljes szociális hátteret fel kell karolni. (Riffi-Acharki E. et al, 2021)

A munkavisztonnyal rendelkező élsportolók részére az állam különböző juttatásokat biztosít, de a legtöbb támogatást a tanuló sportolók kapják.

Hollandiában számos oktatási intézmény kiemelten támogatja élsportolóit. A legtöbb nagy egyetemen az élsportolók érdekében dedikált programokat hoztak létre. Ezen programok legfontosabb elemei:

- mentorálás, szakemberek bevonásával a hatékony sportfejlődés elősegítése érdekében - tapasztalt fizetett szakemberek (pl. edzők, korábbi sportolók) segítenek a sportolóknak a képességeik fejlesztésében és a teljesítményük javításában;
- életmód és táplálkozási tanácsadás - megfelelő étrend és életmód tanácsadás szakemberek által;
- anyagi támogatás ösztöndíjak és kedvezményes, esetenként ingyenes sportlétesítmény-használat formájában;
- lépcsőzetes, eredmény-orientált támogatási rendszer - ez a rendszer a sportolók támogatását a teljesítményük alapján szabályozza, ahol a magasabb szintű teljesítmény több támogatást eredményez;
- ingyenes lakhatás - egyes egyetemek ingyenes szállást kínálnak a sportolóknak, hogy csökkentsék a költségeiket;
- egyéni tanrend, rugalmas tanulás - ez a rendszer lehetővé teszi a sportolók számára, hogy a tanulmányi kötelezettségeiket a sporttevékenységeikhez igazítsák, így rugalmasabban tudnak időt szánni mindkettőre;
- alkalmazkodó vizsgarendszer és előnyös diplomaszerezési feltételek.

(Utrecht University, 2023; University of Amsterdam, 2024)

Ezen programok pozitív hatásáról születtek tanulmányok, amelyek alátámasztják a mentorált sportolók jobb táplálkozási szokásait, jobb teljesítményét, kedvezőbb regenerálódását és egészségi állapotát (Wardenaar et al, 2017).

Az országos cselekvési tervek helyi alkalmazása komplex szociálpolitikai kérdés, amit a holland társadalom nagyon komolyan vesz és hajlandó tenni is érte. (Hoekman, 2018).

DISZKUSSZIÓ

Szerencsére a sport abban a helyzetben van, hogy az eredményeket nehéz vitatni, így egyértelmű, hogy a holland tehetséggondozás nagyon sikeres. A szakirodalom számos elméletet tárgyal, ami a sportsikerhez vezet. Véleményünk szerint a sportot, mint társadalmi jelenséget kell kezelni és nem szabad elhanyagolni egyik aspektusát sem, mivel a sikeresség kérdése nagyon összetett és sok tényezőtől függ. A terület összetettségét bizonyítja az is, hogy kevés olyan empirikusan megállapítható mutató van, amellyel egzakt módon tudnánk sporthatékonyaságot mérni. Munkánkban megpróbáltuk körüljárni elég sok aspektusát a kérdésnek, viszont az a meggyőződésem, hogy csak a felszínt kapargattuk és vélhetőleg számos olyan általunk kevésbé vizsgált terület is van, ami befolyásolja a sikerességet. Hollandia ezen az úton Magyarországnál előbbre halad.

Következtetésként el lehet mondani, hogy támaszkodva a hagyományaira és a kitűnő szakértő gárdára a holland sport a tehetségeket már fiatal kortól fogva gondozza és mindent megad nekik, ami nélkülözhetetlenül szükséges ahhoz, hogy a tehetség ki tudjon bontakozni.

Nemcsak a jelentős anyagi ráfordítás, hanem az erőforrások átgondolt felhasználása is hozzájárul a holland sikertörténethez.

Végzőként érdemes lenne kiemelni, hogy a holland sport-utánpótlásnevelés egy olyan hatékony tehetséggondozási rendszer, amelyet Magyarországon is érdemes lenne alkalmazni. Bár a hazai szakemberek kiemelkedően képzettek, ami számos sportágban eredményeket hozott, az atlétika valahogy kimaradt ebből.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A szerzők köszönetet mondanak az Eötvös Lóránt Tudományegyetemnek és az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának a munkatársak segítőkészségéért.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. *ábra* - Hasonló méretű európai országok eredményei
2. *ábra* - Felnőttkori magasság férfiaknál 1896 és 1996 között - részlet, (NCD-RisC, 2016)
3. *ábra* - Felnőttkori magasság nőknél 1896 és 1996 között - részlet, (NCD-RisC, 2016)

IRODALOMJEGYZÉK

1. International Sporting Index (2023, December 15), The Sportiest Countries Around. Retrieved December 15, 2023, from <https://www.livefootballtickets.com/football-news/13904/international-sporting-index--the-sportiest-countries-around.html>
2. World Athletics Championships Budapest 23. (2023, December 15). Medal Table. Retrieved December 15, 2023, from <https://worldathletics.org/competitions/world-athletics-championships/world-athletics-championships-budapest-2023-7138987/medaltable>
3. World Athletics Championships Budapest 23. (2023, December 15). Placing Table. Retrieved December 15, 2023, from <https://worldathletics.org/competitions/world-athletics-championships/world-athletics-championships-budapest-2023-7138987/placingtable>
4. NCD Risk Factor Collaboration (NCD-RisC) (2016, July 26,). A century of trends in adult human height. *Epidemiology and Global Health*. eLife. <https://doi.org/10.7554/eLife.13410>

5. NCD Risk Factor Collaboration (NCD-RisC) (2016) Height in adulthood for the 1896 and 1996 birth cohorts for men. *eLife*. <https://doi.org/10.7554/eLife.13410.006>
6. NCD Risk Factor Collaboration (NCD-RisC) (2016) Height in adulthood for the 1896 and 1996 birth cohorts for women. *eLife*. <https://doi.org/10.7554/eLife.13410.007>
7. van Hilvoorde, I. (2008). Fitness: the early (Dutch) roots of a modern industry. *The International Journal of the History of Sport*, 25(10), 1306-1325. <https://doi.org/10.1080/09523360802212230>
8. Whiting, K., (2021, August 25). Which nations do the most and least exercise?. Global views on sport and exercise. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2021/08/exercise-sport-fitness-world/>
9. Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (2019). Historisch overzicht nationaal sportbeleid. Retrieved December 15, 2023, from <https://www.sportenbewegenincijfers.nl/beleid/historisch-overzicht>.
10. Magyar Atlétikai Szövetség (2020). Pénzügyi beszámoló. Retrieved December 15, 2023, from <https://atletika.hu/sites/default/files/masz/dokumentumok/szovetseg/maszegyebszervezetbeszamolo2019.pdf>
11. Cloudfront.net (2023, December 15). Begroting Atletiekunie 2023 (per activiteit). Retrieved December 15, 2023, from <https://dvy7d3tlxdkpf.cloudfront.net/atletiekunie/De-Atletiekunie/Unieraad/Vergaderstukken/2022-11-24/4.4-Begroting-2023-AU-nov2022-def.pdf?v=1667399415>
12. De Bosscher, V. (2008). *The global sporting arms race: An international comparative study on sports policy factors leading to international sporting success*. Meyer & Meyer Verlag.
13. Government of the Netherlands (2023, December 15). Retrieved December 15, 2023, from <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-health-welfare-and-sport>
14. Crunchbase (2023, December 15). The Netherlands Sports Companies. Retrieved December 15, 2023, from <https://www.crunchbase.com/hub/the-netherlands-sports-companies>.
15. Balyi, I., Way, R., Higgs, C. (2013). Long-term athlete development. *Human Kinetics*. <https://doi.org/10.5040/9781492596318>
16. Rebel, Mulier Institute (2019, June 05) The Social Return on Investment (SROI) of Sports and Physical Activity . Retrieved December 15, 2023, from <https://www.pysd.net/wp-content/uploads/2020/02/Report-The-Social-Return-on-Investment-SROI-of-Sports-and-Physical-Activity-291019.pdf>
17. Kenniscentrum Sport en Bewegen (2024, January 05). Retrieved January 05, 2024 from <https://www.kenniscentrumsportenbewegen.nl/en/about-sport-in-the-netherlands/>
18. Government of the Netherlands (2023, December 15). Elite sport. Retrieved December 15, 2023, from https://www.government.nl/topics/sports/elite-sport?fbclid=IwAR3euq-f174_T_4Iis1PRud5fY47tBsmhxyeJFRKxcEGbsGacajLPIRub7o
17. Balduck, A. L., Jowett, S. (2010). Psychometric properties of the Belgian coach version of the coach-athlete relationship questionnaire (CART-Q). *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(5), 779-786. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01020.x>
19. Riffi-Acharki, E., Spaaij, R. Nieuwelink, H. (2021). Social inclusion through sport? Pedagogical perspectives of Dutch youth sport coaches. *Sport, Education and Society*, 2(28), 144-158. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2006174>.
20. Utrecht University (2023, December 15). Elite Sports Students. Retrieved December 15, 2023, from <https://students.uu.nl/en/guidance-and-development/student-guidance/elite-sports-students?fbclid=IwAR2oK5so0QwJGKttimSp7s5HDQQGWPQzsJ7C4KOXBVQwEeG8cfHM3fxQcoQ>
21. University of Amsterdam (2024, January 09). Help for top-class athletes. Retrieved January 10, 2024, from https://student.uva.nl/en/topics/help-for-top-class-athletes?fbclid=IwAR3tMqeVusie6iZGvH01m3oPn1PUYLWTL7HNGp2u-nAKdsQp3u_4DV-Z6N8
22. Wardenaar, F. C., Ceelen, I. J., Van Dijk, J. W., Hangelbroek, R. W., Van Roy, L., Van der Pouw, B., Witkamp, R. F. (2017). Nutritional supplement use by Dutch elite and sub-elite athletes: does receiving dietary counseling make a difference?. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 27(1), 32-42. <https://doi.org/10.1123/ijsnem.2016-0157>
23. Hoekman, R. H. A. (2018, Oktober 04). Sport policy, sport facilities and sport participation: a socio-ecological approach (Doctoral dissertation, [SI]:[Sn]). Radboud University. Retrieved December 15, 2023, from <http://hdl.handle.net/2066/195567>

A jóllét és a normalitás változásai, avagy a középkor klímaperiódusai mint az alkalmazkodás iskolája

Changes in Normalcy – The Climatic Periods of the Middle Ages as a School for Adaptation

Berzsenyi Emese¹; Hegyesi Dóra²

¹Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék

²Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Földtudományi Doktori Iskola

ABSZTRAKT

Amikor valami hat ránk, akkor az első jó vagy rossz benyomás tükrében értelmezni próbáljuk, ez segít bennünket átélni és megoldást találni a feladatra. Tapasztalataink nem vesznek kárba, hiszen családon belül átadjuk utódainknak, közösségi szinten megtanítjuk a fiatalabb nemzedéknek, társadalmi szinten pedig a kultúrába emeljük. Ez a tanulmány egy nagyobb kutatómunka része, amely a középkor fogyatékoságtörténetét hivatott interdiszciplináris megközelítésben feldolgozni. Alapja az a három nagy klímaperiódus, amely voltaképpen korai, virágzó és késői középkorra tagolja ezt az ezer évet. Nagyon kevés a fogyatékos személyekre a fogyatékoságra utaló, vagy egyértelműen erre hivatkozó forrásanyag. Többnyire a rendelkezésre álló közvetett információkból, adatokból kell összegyűjteni mindazokat, amelyek segíthetnek meghatározni és értelmezni a középkor világát a fogyatékoság vonatkozásában.

Ilyenek az éghajlati változások is, amelyek a növénytermesztés és állattenyésztés lehetőségei révén befolyásolták a különböző társadalmi csoportok táplálkozását, ruházódását és lakhatását, ezzel együtt természetesen egészségügyi körülményeit. A történelem során (és napjainkban is) a gyermekszegénységben nem az legszörnyűbb, hogy szegény gyermek szegény, hanem az, hogy ezáltal már magzati fejlődésének szakaszától meg van fosztva olyan szükségletektől, amelyek egész életét meghatározóan befolyásolják majd.

Arra próbálunk most választ keresni, hogy a középkor három nagy kortörténeti egységére vonatkozóan mit jelentett, és hogyan követhető mindez nyomon a rendelkezésemre álló forrásokban. Módszertanát tekintve munkám a legújabb nemzetközi német és angol nyelvű kutatásokat, szakirodalmakat is tartalomlemező, értékelő módon beemelő, összefoglaló, alapkutatás. A fogyatékosággal kapcsolatos tudományos érdeklődés csupán néhány évtizedes múltra tekint vissza és Disability Study néven van jelen az akadémiai köztudatban. A hazai neveléstudomány történeti kutatásaiban csak az elmúlt évtizedben kapott teret a fogyatékoságtörténet. A gyógypedagógia 18. századi megjelenése óta általánosan a medikális modell, azaz a gyógyíthatóság és fejleszthetőség került előtérbe, ezt egészítette ki a törvényhozás jogi modellje, amely az önrendelkezési és a társadalmi részvétel jogait szabályozta. A szociális és gazdasági modell már közelebb áll kutatásom lényegéhez és a társadalmi részvétel lehetőségeit keresve próbálja az elfogadás és elutasítás struktúráit kiegyenlíteni. A történeti vizsgálatok beemelik a vallási és filozófiai modellt is, hiszen szerves részei voltak a mindennapoknak, valamint az antropológiai modellt, mint jelen kutatásom is az embervilágot hivatott részletesebben vizsgálni. Az ember a kultúra része, hiszen ő maga alkotja a kultúrát! Így a fenti vizsgálati modellek mindegyike fontos és nélkülözhetetlen elem marad.

KULCSSZAVAK

középkor, klímooptimum, klímaváltozás, kulturális változások, alkalmazkodás

ABSTRACT

When something affects us, we try to interpret it in light of our first impression, whether good or bad; this helps us to experience and find solutions to the challenge. Our experiences do not go to waste, as we pass them down within families, teach them to the younger generation on a community level, and elevate them into culture on a societal level. This study is a part of a larger research project aimed at processing the history of disability in the Middle Ages from an interdisciplinary approach. It is based on the three major climate periods that essentially divide these thousand years into early, high, and late Middle Ages. There is very little source material that refers to or clearly points to disability. Mostly, one has to collect all that can help identify and interpret the world of the Middle Ages in terms of disability from the available indirect information and data.

Such are the climate changes, which influenced the nutrition, clothing, and housing of different social groups through the possibilities of crop production and animal husbandry, and thereby naturally their health conditions. Throughout history (and even today), the worst aspect of child poverty is not merely that the child is poor, but that from the stage of fetal development, they are deprived of needs that will crucially influence their entire life. We are now seeking answers to what this meant and how it can be traced in the available sources for the three major historical units of the Middle Ages. Methodologically, my work incorporates the latest international German and English language research and literature in a content-analyzing, evaluative manner, providing a summary of foundational research. Scientific interest in disability only looks back on a few decades and is present in academic consciousness under the name Disability Study. In the historical research of domestic educational science, the history of disability has only been given space in the last decade.

Since the appearance of special education in the 18th century, the medical model, i.e., the possibility of treatment and development, has been at the forefront, supplemented by the legislative legal model, which regulated the rights to self-determination and social participation. The social and economic model, which is closer to the essence of my research, seeks the possibilities of social participation, trying to balance the structures of acceptance and rejection. Historical examinations also incorporate the religious and philosophical model, as they were integral parts of everyday life, as well as the anthropological model, as my current research also aims to examine the human world in more detail. Human beings are part of culture since they themselves create culture! Thus, each of these models of examination remains an important and indispensable element.

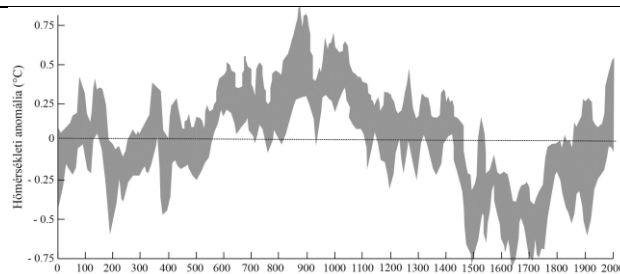
KEYWORDS

Middle Ages, climate optimum, climate change, cultural changes, adaptation

BEVEZETÉS

Gustaf Utterström (1911-1985) svéd közgazdász nem értett egyet a társadalomtörténészek által előtérbe helyezett és *Émile Durckheim* (1885-1917) francia szociológus 1917-ben írott, „*A szociológia módszere*” című művében megfogalmazott alaptételével (*Durckheim*, 1924), amely szerint társadalmi jelenségeket csak és kizárólag társadalmi jelenségekkel lehetne magyarázni. Kiemelte például az éghajlatot, mint olyan tényezőt, amely külső erőként befolyásol egy társadalmi rendszert. (Utterström, 1955) A neves francia középkorász, Emmanuel Le Roy Ladurie először kétségeit fogalmazta meg az elméletet illetően, azonban később elismerte, hogy a klímaelmélet nagyon jól összeegyeztethető az Annales-iskola struktúratörténeti elképzeléseivel. Ez őt magát is megihlette és 1971-ben megírta „*Times of feast, times of famine – a history of climate since the year 1000*” című klímátörténeti alapművét. (Le Roy Laurie, 1971) Könyve számottevően „*Gustaf Utterström munkájának köszönhetően*” (Le Roy Laurie, 1971) hivatkozta az 1600-as évekre vonatkozó kríziselméletét, átvette a természettudományos szakirodalom jelentős részét és ezzel valójában ő tette általánosan elfogadottá a klímakutatások beemelését a történeti kutatásokba. (Behringer, 2017)

Napjainkra a történeti kutatásokat paleoklimatológiai módszerekkel alátámasztó vizsgálatoknak már jelentős nemzetközi szakirodalma áll rendelkezésre. Legközelebbi múltunk nagy klímaváltozási ciklusa, azaz a középkor ezer évének hideg-meleg-hideg változása (1. ábra) tanulságul szolgálhat és segítségünkre lehet napjaink melegedő éghajlatának társadalmi hatásait vizsgáló kutatásában. „*Az emberiség és az éghajlat történetének vizsgálata így óhatatlanul összefonódik a társadalom és a környezet kölcsönhatásait tanulmányozó történeti ökológia egyre gyakrabban előtérbe kerülő kutatási területeként.*” (Pappné, 2014) Bár a múltira vonatkozóan nem tekinthetünk kizárólagos jelentőségüként az éghajlati eseményeire, azonban figyelmen kívül hagyásuk súlyos történeti tévedésekhez vezethet. Ez is igazolja az interdiszciplinaritás szükségességét, valamint újabb kutatási területek beemelését a neveléstörténeti kutatásokba. (Pappné, 2014)



1. ábra - A Föld átlaghőmérsékletének változása az elmúlt 2000 évben. (Forrás: Pappné, 2014. 109.)

A történelmi középkor időszakát magába foglalóan három jelentős klimatikus periódus határozható el egymástól. Ezek hozzávetőleges tartama az alábbiak szerint datálható, amely szoros ok-okozati összefüggést mutat a korszak történeti felosztásával is:

Az időszámításunk szerint nagyjából 350-900 közöttre datálható, egyenlőtlen területi elosztással érvényesülő koraközépkori pesszimum. (Koraközépkor 476-950)

A 800/900-1300 körül tartó fejlett középkori optimum. (Fejlett, érett vagy virágzó középkor: 950-1340)

Az 1300-as évek első felében beköszöntő kis jégkorszak. (Hanyatló középkor: 1340-1492)

KLÍMATÖRTÉNETI ALAPOK

Wolfgang Behringer magyarul is megjelent „*A klíma kultúrtörténete: A jégkorszaktól a globális felmelegedésig*” című szakirodalmi műve az emberi civilizáció kezdetétől egészen napjainkig elemzi a klíma és a klímaváltozás lehetséges élettani, kulturális hatásait. (Behringer, 2017) Ugyan a klíma szó a nemzetközi szakirodalomban éghajlatot, tartós, jellemző és megújuló időjárási összefüggéseket, (Werndl, 2016) klímajelenséget, tehát rövidebb ideig tartó időjárási viszonyokat is jelent. Behringer professzor könyve – társadalomtörténeti összefüggésben – vegyes értelmezésben, mintegy szinonimaként használja e kifejezéseket. „*Ami a geológusok és a glaciológusok számára egyértelmű tény, az a történészek számára módszertani problémákat vet fel.*” (Behringer, 2017) Ami földtudományi megközelítésben évtizedek vagy évszázadok alatt végbemenő egységes folyamatnak tűnik, az az embervilág vetületében nehezebben követhető nyomon. A források is főként a rövidtávú változásokat, a szélsőségeket írják le és ezzel inkább az időjárási jelenségekre, mint a klíma hosszútávú változásaira reflektálnak – ugyanakkor több színben kiderül az adott szakirodalom során, hogy csak az idézett mű összefoglalóját dolgozta fel a szerző, így a könyv inkább a szélsőségeket emeli ki (Behringer, 2017).

Egy terület éghajlatát számos általános, azaz globális tényező befolyásolja. Ilyenek a napfolttevékenység, a bolygó felületének albedója (fényvisszaverő-képessége), a kontinensek elhelyezkedése, valamint a légkörben megtalálható üvegházgázok mennyisége. A helyi vagy lokális tényezők közé sorolhatjuk azonban a földrajzi szélességet, amely meghatározza a Nap besugárzott energiájának szögét és ezzel mennyiségét, valamint a tengertől való távolságot, amely meghatározza a csapadék eloszlását, esetlegesen a közeli tengeráramlások jellegét is. (Behringer, 2017)

A korábbi korok klímaviszonyainak megismerésére számos tudományos módszer nyújt lehetőséget (Behringer, 2017): A dendrokronológiai vizsgálatok a fák évgyűrűinek vizsgálatával a kedvező és kedvezőtlen évek megismerését teszik lehetővé, azonban e módszer nem teljes mértékben megbízható. (Renfrew, 2006) Társadalomtörténeti szempontból pedig még bizonytalanabb, hiszen ugyanazon körülmények, amelyek egy adott fa fajta számára megfelelők, nem jelentik azt, hogy a gabonafélék vagy más haszonnövények számára is jótékonyak. A barlangokban található cseppkövek koncentrikus szerkezeti sajátosságaiból kikövetkeztethetők a keletkezési évek csapadékösszegei, valamint a szennyeződésekkel a felszíni körülmények. (Issar, 2014) A tengeri üledékekben fellelhető oxigén izotópok elemzésével a tengervíz hőmérséklet-változásai követhetők nyomon. A palinológia, vagyis a mocsári üledékek elemzése a pollenek és maradványok alapján a paleofauna és -flóra jellegzetességeit tárja fel. A jégfűrészek során megtalált üledékek akár 800 ezer évre visszamenőleg megmutatják a korai emberek életkörülményeit. A Föld pályaelemeinek Milankovic által felismert periodikus változásai körülbelül tízezer évre visszamenőleg igazolhatók az üledékes kőzetek alapján, és számos történelmi léptékű klímaváltozási folyamatot bizonyítanak. (Vallner et al., 2020)

Ezen adatok alapján már következtetni tudunk, hogy a klíma és annak változása miként hatottak az előemberiség fejlődésére. Így például 1,8 millió éve a homo erectus életterének terjedését kedvezően befolyásolta a lehülés és a csapadék növekedése. Ugyanis a Szahara és a Száhel-övezet termékenyebbé vált, így a táplálék elérhetőségével megnyílt az út észak felé. Ugy a vándorlások, mind az éghajlatváltozással való együttélés nagyfokú alkalmazkodó-képességet követelt meg. Lassan az előember mindenevővé vált és fejlődtek kognitív képességei is. A megszokott helyen elsajátított viselkedéseket, technikákat már tovább tudta vinni és ezeket az új hely hasonló adottságai között képessé vált alkalmazni. Mindez absztrakciós képességet igényelt, amely a gondolkodás fejlődésének csillogó bizonyítéka. Ekkor az emberiség lélekszáma mintegy ötmillió fő lehetett. (Behringer, 2017)

A hozzávetőlegesen 8-10 ezer évvel ezelőtt véget ért utolsó nagy jégkorszakot követő legnagyobb társadalmi vívmánynak a vadászó-gyűjtőgyűjtő életmódról a letelepedett, állattenyésztő és földművelő életformára történő átállást tekinthetjük. Ezt nevezzük neolitikus forradalomnak. (Lüning, 2003)

A KORAKÖZÉPKORI PESSZIMUM

Évezredek klimatikus változásai mellett felvirágoztak és elbuktak az ókor birodalmai. A társadalmi, gazdasági, technikai fejlődés sem mutatott egyenes vonalú emelkedést, voltak kiemelkedő csúcspontok és nagyon mély

visszaesések. Az időszámításunk szerinti 5. századra már semmi nem maradt a római kori klímaoptimum kedvező hatásaiból. „*Habár egy olyan világban, ahol a háború, a száműzetés és az erőszak volt az uralkodó, a rossz időjárás a kisebb rossz dolgok közé tartozott*”. (Behringer, 2017) A forrásokban megjelentek a hidegre, a folyamatos gyenge termésre, az éhínségre és a betegségekre történő utalások is. Egyértelműen ennek is szerepe volt a birodalom nyugati részének meggyengülésében majd bukásában. Ekkor már a legfőbb problémát Európa északabbra fekvő területein a hideg és az egyre hosszabbodó telek jelentették, a mediterránumban pedig a szárazság.

Mint fentebb írtuk, ezek a változások nem feltétlenül és nem mindenütt egyszerre jelentek meg. A koraközépkori pesszimum előjelei már az i.sz. 250 körül érzékelhetőek voltak és Európa északi területein kb. 750-ig, míg a kontinentális területeken a 9. századig kitartottak. Anglia középső területein azonban csak 1000 körül lett valóban tapasztalható a felmelegedés. (Behringer, 2017)

Az éghajlat változása a rendszeres rossz termés miatt együtt járt a táplálék csökkenésével, és ez nem csak a növényi eredetű élelmiszereket jelentette. Ha kevés jutott az embereknek, akkor az állatállomány is rosszabbul táplált volt, szélsőséges esetekben elhullottak vagy végszükségben kényszervágták őket. A mennyiségileg és minőségileg is megváltozott tápanyagbevitel az emberi szervezet ellenállóképességének romlását jelentette, így megnőtt a betegségekkel szembeni érzékenység, nagyobb volt a fertőzések veszélye. Magasabb lett a csecsemők, a kisgyermek és az idősek halálozási aránya. A népesség csökkenésével települések néptelenedtek el, ami magával vonta az épített környezet pusztulását. 200 méterrel lejjebb húzódtott az erdőhatár, a természet elkezdte visszahódítani a világot.

Európa klimatikus viszonyai a 6-7. század fordulójára már ellehetetlenítették a korábbi kultúra maradványait. Ennek a változásnak egy sarkalatos pontja volt a korabeli források által is dokumentált 536-537-es esztendő. Tizennyolc hónapig tartott a sötétség!

Richard B. Stothers csillagász kutató a „*Nature*” tudományos folyóirat 1984. évi 307. számában közzétett – csupán 2,5 hasáb terjedelmű – szakcikke interdiszciplináris alapjává vált a koraközépkor kutatásának:

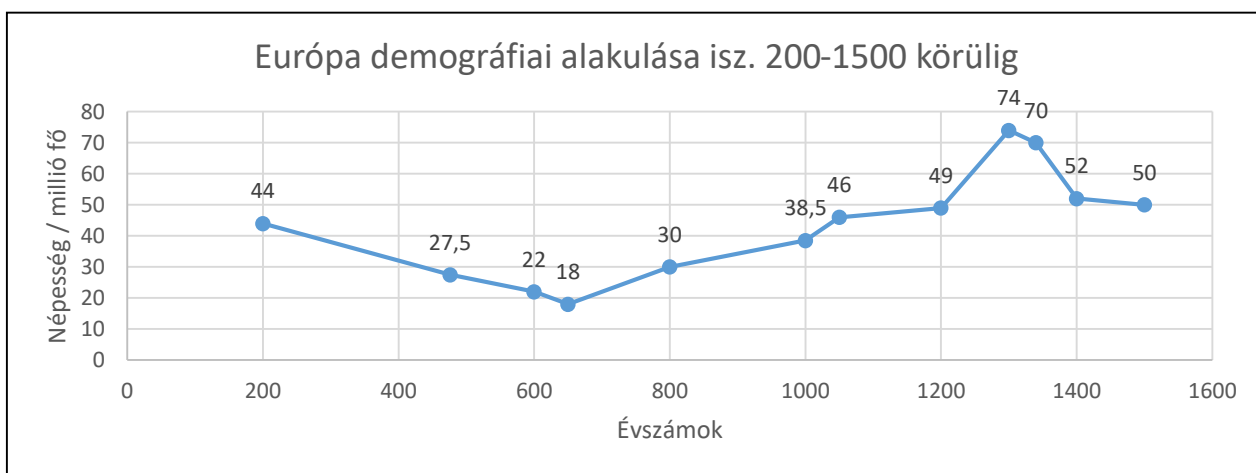
„*A legsűrűbb és legtartósabb száraz ködöt Európában és a Közel-Keleten Kr. u. 536 és 537 között figyelték meg. Az időpont koraisága ellenére elegendő részletes információ áll rendelkezésre e figyelemre méltó sztratoszférikus porfelhő optikai mélységének és tömegének becsléséhez. E felhő jelentősége abban rejlik, hogy tömege és éghajlati következményei meghaladják az elmúlt három évezredben megfigyelt bármely más vulkanikus felhőét. Bár a felelőt képző vulkán továbbra is rejtélyes, a trópusi helyszínre, a Pápua Új-Guinea Új Britannia szigetén lévő Rabaul vulkánra is csak feltételezhetően lehet következtetni.*” (Stothers, 1984).

Ezt erősíti meg kicsit részletesebben Marcus Rosenlund „*Az időjárás és a történelem*” című 2021-ben magyarul is megjelent szakirodalmi műve. Rosenlund azt írja, hogy a vulkáni tevékenységek nyomán úgynevezett “száraz köd” jött létre, mely valójában a légkörben megtalálható vulkáni hamu, ez hetekig, néha hónapokig nem ülepszik le. Ilyen esetekben a Nap fénye tompább lesz, hiszen a levegőben található részecskék visszaverik a fény egy részét mielőtt az

elérhetné a földfelszínt. A besugárzott energia csökkenésével az éves átlaghőmérséklet is csökken, mely negatív hatással van a termésátlagra is, valamint a termés minőségére is, például a búza sikértartalma a napsütéses órák számától függ. Ilyen száraz kőd volt befolyásoló hatással 536-ban is a termésre a Közel-Keleten és Európában. A leírások, gleccsermagok és csillagászati következtetések alapján a Pápua Új Guineában megtalálható Rabaul vulkán kitörése okozta a vulkáni részecskék extrém mértékű légkörbe kerülését 536 márciusában. Az adatok alapján csak azt tudhatjuk, hogy 539 decemberére ülepedett le annyira a száraz kőd, hogy újra megfigyelhettek és lejegyezhettek egy üstökös Európá egén. (Roselund, 2021)

Kontinensünk lakossága a 600-as évekre 22 millióra csökkent, ami átlagosan 3-4 fő/km² népsűrűséget jelent.

(Katus, 2002) A mély demográfiai deficit ellenére a túlélők lassan hozzászoktak a változáshoz. Átalakult a táplálék, más növényeket termesztettek pl. búza helyett egyértelműen a rozs vált alapvető gabonanövényé. Az állatok testalkata is megváltozott, vágósúlyuk kisebb, teherbírásuk gyengébb lett. Talán úgy is fogalmazhatnánk, hogy Nagy Károly (768-814) koronázásáig, azaz 800-ig Európában szinte nem változott semmi. Az emberek elfogadták a szenvedést, hittek és túléltek. 784-ben akkora volt éhínség, hogy a lakosság mintegy 30%-a odaveszett, 793-880 között lehetett talán legnagyobb mértékű a hosszútávú nélkülözés. Alig volt olyan esztendő, hogy ne lettek volna nagy kiterjedésű, súlyos élelmiszerhiányok, árvizek, járványok vagy szélsőségesen hideg telek. (Behringer, 2017)



2. ábra - Európa népességének alakulása időszámításunktól 1500 körül

(Forrás: Saját grafikon Csorba, 2016; Behringer, 2017. alapján)

Nagy Károly fia, Jámbor Lajos (778-840) 820-ban, uralkodásának hatodik esztendejében íródott krónikájában panasolja, hogy a heves esőzéseket követő állandó nedvesség következtében elrothadt a gabona, nem érett be a szőlő és ennek következtében heves járványok pusztítottak szerte Európában. A húst háztartásonként füstöléssel, szárítással vagy sóval teli dézsákban tartósították, a vizet pedig minimum egytized arányban borral öntötték fel, így fertőtlenítették. Ha a nedves levegő miatt a szárított és füstölt hús megrohadt, vagy a dézsában tárolt hús megromlott, mert a só vizet kapott és megolvadt nem volt mit enni. Ha a szőlő nem érett be, nem lehetett bort készíteni és a vízzel együtt bekerültek az emberi szervezetbe a kórokozók. Ehhez társult a rossz gabonatermés miatti alapvető élelmiszerek a kenyér, valamint a kása hiánya. Ekkor még Európában nem ismerték a burgonyát és a kukoricát, így nem tudták helyettesíteni a kiesett táplálékforrásokat. Lassan végéhez közeledett a koraközépkori hideg periódus, de megkönnyebbülés helyett Európában is hódító úttára indult világunk egyik legnagyobb hiánybetegsége, a lepra. (Behringer, 2017)

A VIRÁGZÓ KÖZÉPKOR MELEG PERIÓDUSA

Bár vannak eltérő vélemények a tudósok körében, nehéz lenne tagadni a virágzó középkor meleg időszakának

1234-ben ismét a fagy fogságába került Velence és a Pó folyó is.

1180 és 1251 között a hosszú, forró nyarak voltak jellemzőek, azonban ez sem kedvezett a

tényét. Összevetve az előző századok változékony és hideg világával 900-1300 között, határozottan jobb lett az éghajlat. A Földközi-tenger partvidékén egy hosszú, száraz periódus volt a meghatározó 1200-1310 között, amit az 1340-es évektől a kis jégkorszaknak nevezett klimatikus változás követett.

A fejlett, vagy más néven virágzó középkor meleg periódusa sem volt szélsőségektől mentes. Behringer forráskutatása felsorol számunkra néhány nagyon jellegzetes eseményt:

- 1010/1011 telén befagyott a Boszporusz és a Níluson is megjelent a jég.
- 1118-ban a tavaszi fagyok júniusig kitartottak, és befagytak Velence lagúnái.
- 1022-ben Nürnbergben az emberek összeestek a hőségtől és megfűltek, a folyók és a kutak kiszáradtak, általános vízhiány lépett fel.
- 1130-ban a Rajnán, 1135-ben a Dunán volt olyan alacsony vízállás, hogy gyalog át lehetett kelni a túlpartra. (Ekkor építették a regensburgi kőhidat.)
- 1186/1187 telén Straßburgban már januárban virágoztak a fák.

növénytermesztésnek és a legelőgazdálkodásnak. Gyakorik voltak az erdőtüzek és az aszály, majd egy viharos és hideg nyár éhezést és súlyos betegségeket hozott.

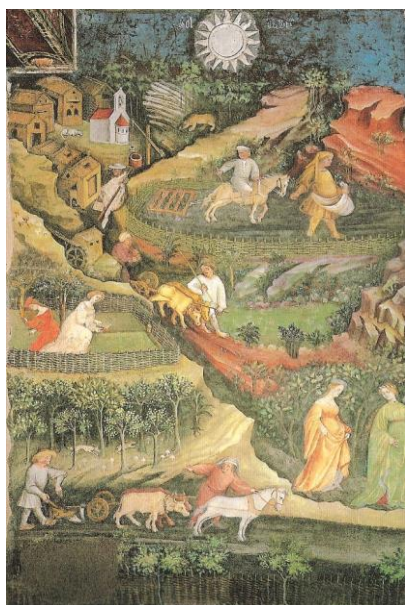
1261-1310 között szenvedéssel teli, hosszú, forró nyarak perzseltek Közép-Európát.

Rendszertelen volt az ismétlődés, nem lehetett előre kiszámítani és megjósolni a következő tavaszt. (Behringer, 2017)

Igazából azt sem tudjuk mennyire voltak pontosak a krónikák és korabeli feljegyzések, az bizonyos, hogy a hit fényében, erős túlzással, érzelmektől átítatva, és csak a rendkívüli dolgokat örökítették meg. Ez természetes velejárója a történetírásnak. Nem volt mit feljegyezni a mindennapi békességen, jóllakottságon, minden földön és égben, hiszen nem történt semmi. Az azonban bizonyos, hogy Európa demográfiai robbanása jó hatással volt a kultúra minden irányú fejlődésére.

1000 körül, a virágzó középkorban az Alpokban az erdőhatár 2000 méter fölé húzódott. Norvégiában beérett a búza, észak Angliában szőlőt tudtak szüretelni. Azonban a meleg kedvezett a betegségeket hordozó rovaroknak is, például a malária egészen Angliáig elterjedt Európában. (Behringer, 201)

szügyhámra, patkolásra, vasekére, háromnyomásos gazdálkodásra –, nem tudott lépést tartani a demográfiai robbanással és a városok fejlődésével. „Ekkor Nyugat-Európa egyes vidékein már félreérthetetlen jelei mutatkoztak a relatív túlnépesedésnek. A legsűrűbben lakott tájak telítődtek, vagyis elérték azt a maximális népsűrűséget, amelyet a mezőgazdasági technika és termelékenység adott szintje mellett el tudtak tartani”, ami 40-50 fő/km² volt. (Jordan, 1996; Katus, 2002) 1300-tól folyamatosan változott az éghajlat, már érződött a közelgő kis jégkorszak kedvezőtlen világa. A növények vegetációs időszaka rövidülni kezdett, sok esetben nem ért be a termés, valamint óriási problémát jelentett a raktározás, a megfelelő tárolás is. A városokban az emberek élettere nem tette lehetővé nagyobb mennyiségű élelmiszer tárolását, raktározását, így rendszeres vidéki beszállításokra voltak utalva. Minél nagyobb lett a város, annál több embert kellett etetni és ezzel egyenes arányban annál messzebről kellett szállítani az élelmiszert. Figyelembe kell itt vennünk az akkori földutakat, amik nagyobb esőben szinte járhatatlanok lettek. Igazán a hosszú távú szállítás sem volt



3. ábra - Mezőgazdasági munkák és eszközök

Betakarítás, vetés,

Torre Aquila freskók, Trient, 1400

(Forrás: <https://www.progettostoriadellarte.it/2020/09/05/torre-aquila-e-il-ciclo-dei-mesi/>)

ÁTMENETI ÉVTIZEDEK – A NAGY ÉHÍNSÉG 1315-1322 KÖZÖTT

Az ókori klímaoptimumhoz hasonlóan, ez a meleg periódus is négy évszázad elmúltával a végéhez közeledett. Bizonyos források szerint 1315-1322 között az Európát súlytó nagy éhínség, szinte bibliai pontossággal hét évig tartott (Behringer, 2017; Jordan, 1996) és a kontinens teljes területét érintette. Ennek okát David Arnold 1988-ban megjelent „*Famine: social crisis and historical change*” című műve nyomán négy alapvető okra vezetik vissza (Jordan, 1996), amit véleményem szerint egy ötödikkel is szükségesnek látszik kiegészíteni az átfogó megértés érdekében. A hagyományos, mondhatnánk kezdetleges eszközökkel dolgozó, és alapvetően önállósra berendezkedett mezőgazdasági termelés bár jelentős vívmányokat mondhatott magáénak, – gondolok itt középkorai történelem tananyagban is szereplő

lehetséges ló vagy ökör vontatta szekereken. Szállítás közben például a liszt, ha elázott vagy sok nedvességet kapott a vászonzsákokban, akkor összeállt és rövid tárolás után megpenészedett. Ezen kívül az emberi és állati erőforrások is ki voltak téve az időjárás viszontagságainak, ami sokszor vezetett megbetegedéshez, például tüdőgyulladásához. Valamint az akkori egészségügyi ismeretek és higiéniai körülmények közepette tartós egészségkárosodáshoz, mint egy szúrt vagy vágott seb elfertőződése, vagy egy csonttörés esetében elhalálozáshoz. Az igásállatok komoly értéket képviseltek, nagyarányú elhullásuk pótolhatatlan veszteséget jelentett. Voltak kereskedők is, akik csak szállítással foglalkoztak, tevékenységük azonban jelentős áremelést eredményezett a városok élelmiszerpiacain. (Jordan, 1996)

A kor háborúi és polgárháborúi tovább nehezítették a helyzetet. Vészhelyzetben át kellett adni a lovakat és

igavonó állatokat a hadsereg számára, be kellett szolgáltatni a terményt és az állatokat, a katonai vonulási útvonalak mentén a lakosság köteles volt gondoskodni a hadsereg ellátásáról. Ilyen körülmények között a rossz termés vagy az állatállomány megbetegedése is éhínséget idézett elő. (Duby, 1978) Az éhezés, az alultápláltság és az ebből adódó betegségek pedig vagy növelték a halálozási rátát, vagy erősen csökkentették a parasztság munkaképességét, teherbírását. Az egyenlőtlen, megnövekedett felhasználás ellenére csökkent a termelés és bizonytalanná vált a szállítás megoldhatósága, ami tovább súlyosbította a kialakult helyzetet. (Jordan, 1996)

Jordan ezt a negyedik pontot tartja a legaggasztóbbnak: „... minden haladás alapja a gabonatermelés növekedése” (Duby, 1978) A vidéki világ elmaradottságát a városokhoz képest, a vidéki lakosság hagyományos gondolkodásmódját a fejlődés lendületéhez képest. Önmagában a paraszti konzervativizmus nem okozott éhínséget, azonban más, ezen jóval túlmutató problémákkal együtt hosszútávú és kiterjedt hatása lehetett. Annak ellenére, hogy a virágzó középkorban sokat fejlődött a mezőgazdaság, a felhasználáshoz mérten nem termelt többletet. (Jordan, 1996) A parasztek nem rendelkeztek a termények mindennapi és hosszútávú szállításának lehetőségével, tehát a nagyobb haszon az előzőekben is megemlített kereskedők, illetve a földesurak kezében összpontosult. Bár kedvezett az éghajlat és a technikai fejlődés, az eszközök növekvő árát a parasztek nem tudták megfizetni, nem is feltétlenül akarták megfizetni. A város távol volt tőle, nem érte el ingerküszöbét az ottani szükségletek kielégítésének fontossága, benne félelmet keltettek a magas falak, a szűk utcák, a tolongás és a katedrális színes üveglablakainak csillogása. Jobban élt, mint századokkal előtte, de nem akart többet dolgozni, mert egyszerűen nem is nagyon volt miért. Ennek egyik gyakorlati oka az előző pontokban felsorolt szállítási és raktározási probléma lehetett. Másik oka, hogy háborús időkben mindent be kellett szolgáltatni. Sokszor a félretett vetőmagot is elszedték a paraszttól vagy egyéb élelem híján ő maga ette meg. (Jordan, 1996)

Volt még egy nagyon átfogó ok, ami a városi polgárságot már nem igazán tudta visszatartani, azonban a kulturális, technikai és tudományos fejlődésétől távol eső paraszti világot igen. Nem kis nyomást gyakorolt az egyház az isteni akaratra való beletörődés tantétével, melynek sarkalatos pontja volt a földi lét, azaz a test értéktelensége és a megfeszített Krisztusért való szenvedés kötelezettsége. Az élet célja a halál utáni örök élet volt, azaz az üdvözülés, Jézus Krisztus megváltó művének egyéni beteljesedése. Az egyik ontológiai oka a középkor felfogásának és hosszú, csak lassan változó világának az volt, hogy az örökkévalóságot úgy értelmezték, mint olyan létmódot, ami kizárja a változás minden lehetőségét. Ördögtől való volt a modernizálás, a fizikai munka szenvedésének megkönnyítése, bűn volt jól és vidáman élni. Az egyszerű emberek márpedig félték a poklot, a bűn büntetését, hittek az állandóságban és az isteni elrendelésben. (Berzsenyi, 2020; Duby, 1984)

A bőségek évei után Isten büntetéseként aposztrofálták a természeti katasztrófák sorozatát, a rendellenes időjárást és a sorozatos rossz termést. Ahogy a nagy éhínség idejét is egyfajta bibliai keretbe illesztve hét esztendőben igyekeztek meghatározni. Ugyanakkor Jordan 1310-1330 közötti időszakra már rendkívül hideg és hosszú teleket, valamint rövid, esős nyarakat ír le. 1314-ben a rendkívül csapadékos nyarat hosszú és hideg tél követte, 1315-ben

„Az égboltot folyamatosan felhők borították, a napot alig lehetett látni, és a hőmérséklet is rendkívül hűvös maradt.” (Behringer, 2017) Ezen a télen hetekre befagyott a Balti-tenger, majd ismétlődő árvizek sújtották Európát. De 1317/1318 tele volt a legkeményebb, Kölnben még június 30-án is havazott. Az ezt követő enyhébb nyarat 1319-1322 között ismét katasztrófaciklus követte, melyeket tovább súlyosbítottak a háborúk. (Behringer, 2017; Jordan, 1996)

Annyi bizonyos, hogy a 14. század komoly próbatétel elé állította Európát: 1300-tól évszázadonként hatszor fagytak be Velence lagúnái; 1315/16 telén befagyott a Balti-tenger; 1321 és 1400 között mindent felperzselő, száraz, forró nyarak jellemezték Közép-Európát, 1338 augusztusában Magyarországtól Tübingenig mindent elpusztított a sáskajárás.

A nagy éhínség minden országot és területet sújtott, valamint hatással volt Grönland, a Közel-Kelet és Belső-Ázsia éghajlatára is. (Pappné, 2014) Mire Európa kiheverhette volna, addigra 1337-ben elkezdődött a százéves háború, majd 1346-tól indult pusztító diadalútjára a pestis.

A KIS JÉGKORSZAK

„A középkor szemszögéből nézve 1300 körül más klímaperiódus kezdődött, amelynek a fejlett középkor meleg periódusához már vajmi kevés köze volt, a 14. század második évtizedében pedig kezdetét vette a kis jégkorszak.” (Behringer, 2017) Ez volt az egyik első és már jelentős számú írásbeli emléket felsorakoztató, hosszútávú klímaesemény, amelyet Jean Groove (1927-2001) gleccserkutató nagyjából 1340-1890 közé helyez. Kutatásai gleccsermagfúrások segítségével bizonyították, hogy a krioszféra (értsd: állandó jégtakaró) terjeszkedése, vagyis a lehülési hullámok globálisak, még ha a különböző földrészek nem is egyidejűek voltak. Ugyanakkor a klímaváltozás egyrészt a féltekék pólusközei területeit borító jégtakaró méretében, másrészt a terítők menti szárazságban, valamint az Egyenlítő környéki csapadékösszeg növekedésében nyilvánult meg. Mindezek hatással voltak a megművelhető földterületek méretére és eloszlására, ezáltal pedig a természet, és a valóban be is takarítható haszonnövények mennyiségére minőségére, de nem utolsósorban az állattenyésztésre is. E példán keresztül jól látható, hogy a környezet változásában nem, vagy nem csak az extrém kilengések jelentik az alkalmazkodás nehézségeit, hanem leginkább az alapvető életkörülmények hosszútávú megváltozása. (Behringer, 2017)

A kis jégkorszak bekövetkezének okait nem igazán ismerjük, mert erre vonatkozóan hiányosak a nemzetközi szinten is hozzárendelő és egyáltalán létező forrásanyagok. Legelfogadhatóbb magyarázatnak a naptevékenység enyhe visszaesésére gondolnak a kutatók. Claus U. Hammer dán geofizikus jégfúrásai a koraközépkorhoz hasonló vulkanikus tevékenységből származó lerakódások nyomait igazolták az 1250-1500 közötti időszakban. „A különböző éghajlati adatokkal való összehasonlítás azt mutatja, hogy a gyakori és heves kitérések időszakai általában hideg éghajlati viszonyokkal állíthatók párhuzamba.” (Hammer, 1981. 3.) Szinte minden szerző megemlíti, hogy 1491 telén Velencében lovagi tornát rendeztek a Canal Grande jegén.

Bár a kisjégkorszak idején a globális átlaghőmérséklet csupán 1,5-2 fokkal volt alacsonyabb, mint a korábbi meleg periódusban, ez a lokális hatásokat egyáltalán nem mutatja

be jól. Észak-Európában a Hanza kereskedelmi útvonal mentén jelentős városfejlődés indult meg a 12-13. században, melyet visszavetettek a 14. század rendszeres vihardagályai, teljes városokat mostak el Dániában, Hollandiában és Nagy-Britanniában. Ilyen település például a legendás Rungholdt mely korábban Dánia egyik legjelentősebb kikötője volt, azonban 1362-ben elmosta a Marcellus-vihardagály a közel 4000 fős települést. A város elpusztulásához azonban az is hozzájárult, hogy a 14. század eleji pestisjárvány során a lakosság megcsappant, és az elnéptelenedett területeken senki nem tartotta karban a korábban épített védőgátakat. (Roselund, 2021)

Az éghajlat megváltozásával a vegetációs határok ismét eltolódtak Európában. A fejlett középkor meleg időszaka alatt Skandinávia és Anglia déli területein megtermett a búza, és a szőlő is beérett. A 14. század eleji heves és kitartó esőzések Észak-Európában jelentősen lerontották a termés mennyiségét és minőségét, ráadásul a szokatlan hideg miatt a Balti-tengeren korán jégbe fagytak a kereskedőhajók, így az utánpótlást sem lehetett biztosítani Európa déli területeiről. Ez a gabonaárak extrém inflációjához vezetett, mely tetőpontját 1316-ban érte el. (Jordan, 1996)

A lejjebb húzó erdőhatár megváltoztatta a havasi legelők minőségét, ami kihatott a marhaállomány egészségére, tejhozamára és ennek révén a tej és tejtermékek minőségére mennyiségére. Ebben az időben a sajtok sokkal inkább részei volt a mindennapi étkezéseknek, mint a hús, így ez az emberek tápanyagellátására – ezzel együtt egészségére – is befolyással bírt. (Behringer, 2017)

Túl a középkor határán, egy bő évszázaddal későbből nem csak Behringer professzor, hanem a „*Blätter für deutsche und internationale Politik*” című folyóirat történész újságírója is idézi Daniel Schaller (1550-1630), a stendali (Sachsen-Anhalt, Németország) Marienkirche evangélikus lelkészének 1595-ös feljegyzéseit, amely szerint „*A nap a hold és más csillagok sem ragyognak, fénylenek és hatnak oly erősen, mint annak előtte. Nincs igazi napfény, sem valódi tél vagy nyár. A gyümölcsök és a földben a növények nem lesznek oly érettek és oly egészségesek, mint annak előtte voltak. [...] A vizekben nem hemzsegnek a halak, mint régebben, az erdők és a mezők már nincsenek úgy tele vaddal és egyéb állatokkal, és a levegőben sem szállós annyi madár.*” (Dolderer, 2017; Behringer 2017) És valóban. A nagy, hideg havas telek megtizedelték a vadállományt, a halak mája 2°C alatt már nem volt képes ellátni funkcióját. Éhínség idején az emberek nem törődtek többé a vadászati tilalmakkal sem – bár ezek a középkor idején még nem a vadgazdálkodást, hanem a tulajdonjog megővését szolgálták.

A szarvasmarha egyre kevésbé bírta északon, helyette át kellett térni a juhtenyésztésre. A tetemeket és korhadékot sodró rendszeres árvizek lerakódott hordaléka megfertőzte a legelőket, amiktől a maradék állatállomány is megbetegedett.

A FEKETE HALÁL – PESTIS JÁRVÁNY 1346-1352

Európát megszabadította a hideg a maláriától, ami egészen Észak-Afrikáig húzódtott vissza, ám teret adott más parazitáknak. Nem volt része a fürdőkultúra a keresztény világnak, a lehűléssel pedig ennek természetes lehetőségei is háttérbe szorultak. Sem az infrastrukturális körülmények nem tették lehetővé, sem az egyház nem szorgalmazta a test ápolását, így alapvetően sem volt szokás rendszeresen

mosakodni és ruhát mosni. A hideg miatt viszont rétegesen öltözködtek az emberek, szűk, rosszul fűtött és az alapvető tisztasági feltételeket is nélkülöző lakhelyeik voltak. Nem gondolnánk, de a Kis Jégkorszak és a pestis elterjedése között meghatározó kapcsolat van. A pestist majd száz évvel korábban a tatárok hozták magukkal a mongol sztyeppékről, pontosabban a velük érkező patkányokon tenyésző bolhák terjesztették ezt a betegséget. Az éghajlat hidegre fordulása nem kedvezett a patkányoknak sem, ezért a bolhák új gazdatest után néztek és az embereket találták a legmegfelelőbbnek. (Roselund, 2021)

Hideg volt az 1346-os esztendő. Csak valamikor júniusban kezdett el melegedni a hőmérséklet, majd szeptemberben ismét szokatlanul hideg lett, ilyen rövid idő alatt nem érett meg a gabona és a szőlő sem. A következő évben olyan sok volt a csapadék, hogy a gabona lábán rohadt el a földeken, a szőlőből pedig ismét nem lehetett bot csinálni.

Wolfgang Behringer szerint 1346-1352 között tombolt Európában az első nagy pestis járvány, amely korabeli források szerint a lakosság legalább felének életét vette el. Jelen korunk tudományos vizsgálatai alapján a regionális halálozási arányok 10% és 60% közötti értékek lehetnek. A mai Németország déli területeit, Csehországot, Izlandot és Grönlandot megkímélte a járvány e hulláma, így Európa akkori lakosságának átlagosan 30%-a eshetett áldozatul. (Behringer, 2017.) Kun Enikő szerint „*Európa lakossága 1340-ben 73-74 millió körül mozgott. Ha az általánosan elfogadott 30-50%-os mortalitást vesszük figyelembe, akkor 24-36 millióan halhattak meg pestisben.*” (Kun, 2004) Kun adatkezelésének hiányossága, hogy az 1300-ban érvényes demográfiai adatok megadásakor nem veszi figyelembe az éhínség okozta halálozási rátát, azonban kalkulációja helytálló a népességsökkenés végeredményét illetően.

Mint fentebb írtam, a hidegebbre forduló éghajlat változékonyságában állandósuló nehézségei mellett, és az elpusztult állatállomány hiányában a mezőgazdaság nem volt képes alig két évtized alatt felzárkózni a régi állapotok szintjére. A fekete halál ilyen mértékű pusztításában jelentős szerepe volt az előző évtizedek nagy éhínségének is. Bár már ez alatt is sokat szenvedtek az emberek, megnövekedett a csecsemő- és gyermekhalandóság, valamint az idősebbek szervezete is nehezen bírta a megpróbáltatásokat. Sőt, sokan feláldozták közüjük életüket a család többi tagjának túlélése érdekében, mégsem volt olyan mértékű a halálozási arány, ami jelentősen ingathatta volna meg Európát. Aki túlélte az éhezést, annak szervezetében nyomokat hagyott a nélkülözés. A pestist terjesztő bolhák új célpontjai tehát e legyengült szervezetű emberek lettek. (Behringer, 2017; Jordan, 1996) A „*gyermekkorban elszenvedett éhség okozta stressz egész életre szóló fogékonyságot alakít ki a betegségek iránt.*” (Behringer, 2017)

A gyermekszegénység legnagyobb problémája az, hogy a magzati és koragyermekkorai fejlődés bizonyos szakaszai elmaradnak, vagy csak mérsékelten, korlátozott intenzitással következnek be a hiányos, gyenge, vagy egyoldalú táplálkozás okozta elégtelen tápanyagbevitel miatt. Nem fejlődik megfelelően az immunrendszer, az idegrendszer, az agy és a súlyos esetben – mint amilyen a középkor nagy éhínsége is volt, – a létfontosságú szervek sem. (Goddard Blythe, 2009)

Guy de Chauliac (1300-1368), VII. Kelemen pápa kezelőorvosa írta le 1363-ban először „*Inventarium sive chirurgia magna*” című sebészeti és gyakorlati orvoslási útmutatójában szakszerűen a pestit.

Nem a pestis volt a középkor egyetlen nagy halálozási arányú ragályos betegsége. Tisztaság hiányában jól érezték magukat és gyorsan szaporodtak a tetvek is, ezek pedig a tifusz egy veszélyes, kiütéses válfaját terjesztették. Adott higiéniai körülmények között a kiütések elvakarása is súlyos fertőzésekhez, az pedig maradandó egészségkárosodáshoz vezethetett. Gyermek számára a veszélyt főleg a himlő, a kanyaró és a vérhas jelentette.

BŰNBÁKOK KERESÉSE – HOSSZÚTÁVÚ TÁRSADALMI HATÁSOK

Mivel az emberek még nem ismerték az őket körülvevő világ jelenségeinek tudományos magyarázatait, így félelem szülte babonák, hiedelmek és képzetek uralták a társadalom felsőbb rétegeinek gondolkodását is. (Duby, 1984) Okozati összefüggéseik magyarázatai az irracionális síkjára terelődtek, és mindenre bűnbakot kerestek. Valamit, valakit, vagy valakit el okolni, üldözni, gyűlölni és felelősségre vonni kellett a vélt isteni büntetésért.

AZ ÉHÍNSÉG

Elterjed a közhiedelemben, hogy a nagy éhínséget Szép Fülöp francia király okozta Jacques de Molay (1243-1314), a templomos lovagrend utolsó nagymesterének kivégzésével, a rend két évvel korábbi feloszlásával és óriási vagyonuk elkobzásával. (Howarth, 1986) Majd súlyosbodtak a problémák úgy irányult, vagy inkább irányították egyre jobban egymás ellen az emberek gyűlölete. Jelen írásomban nem szeretnék elmélyedni az idegengyűlölet és a boszorkányüldözések történeti elemzésében magyarázatában, pusztán érzékeltetni szeretném e társadalmi jelenség témához tartozó kapcsolatát. A fogyatékos és fogyatékos személyek helyzetét vizsgálva felmerül egy párhuzamos társadalmi csoport, a kereszténységtől eltérő vallásúak és idegenek elfogadásának elutasításának változásai a klimatikus periódusok tükrében. Voltak olyan pontok a történelemben, ahol ezek a határok összemosódtak és a „másság” égisze alatt egyé váltak. Ekkor az állítólagos normalitás kivetette magából az abnormalitást. A keresztényi normalitást, azaz az elfogadhatóság mércéjét a 13. századtól az inkvizítorok rendje, a domonkosok szabták meg. „*A klíma romlásának időpontjában kritikus fázisba jutott el a zsidógyűlölet Nyugat-Európában. Az oltáriszentség ellen elkövetett vétek és a rituális gyilkosságok vádját a Domonkos-rend szította.*” (Behringer, 2017)

A LEPPRA

Wolfgang Behringer egy rövid fejezetben kitér a problémára (Behringer, 2017) ahol példaként említi a pásztorok menetét, amikor a nagy éhínség alatt Észak-Franciaországból szegény és éhező emberek csoportja indult élelem reményében délnek. A menethez domonkos szerzetesek is csatlakoztak, akik prédikációikkal „keresztes hadjárat hangulatot” szítottak a zsidók ellen. Azzal vádolták őket, hogy megmérgezik a kutakat és el akarják pusztítani a keresztényeket. Ennek elemzését majd az 1321-ben kezdődő zsidóüldözéssel kapcsolatos kérdését Maclom Barber részletesen kifejti 1981-ben a *History* című folyóirat hasábjain. Megállapítja, hogy kezdetben csak a leprásokat okolták, de később, 1321 júniusában azt állították, hogy a leprások zsidók parancsára cselekedtek, akiket viszont a

spanyolországi muszlimok vesztegettek meg, hogy Európa keresztény lakosságát megmérgezzék. (Maclom, 1918; Kun, 2004) Ezzel a középkori Európában először hozták összefüggésbe egymással a külső fenyegetés, tehát az iszlám, a kereszténytől eltérő vallásúak, a zsidók és egy halálos kimenetelű fertőző betegség, a lepra fogalmát. (Behringer, 2017)

A PESTIS

„*VI. Kelemen pápa 1348. szeptember 26-án kelt írásában a pestist olyan betegségnak nevezte, amit Isten el emberekre küldött 'Dei iudicium'-ként. A bűnös emberi magatartás váltotta ki ezt a halálos büntetést, ezért elsődleges cél az erkölcs helyreállítása.*” (Kun, 2004)

Kun Enikő 2004-es „*A 'fekete halál' és kísérőjelenségei*” című történeti tanulmányát összehasonlítva a teljesen más forrásokat használó Behringer professzor kutatásával nem találtam ellentmondásokat.

Igazolhatóan a pestisjárvány miatti tömeghisztéria duzzasztotta nagyszabásúvá flagelláns-mozgalmakat és szította a lappangó zsidógyűlöletet, ami 1348-1349-ben érte el csúcspontját. Ismét előkerültek a 20 évvel ezelőtti kútmérgezési vádak és az emberek lelkesen álltak bosszút a zsidókon, hiszen azok nem lettek betegek, csak sokkal később kapták meg a pestist is, mert rituális szokásaik – ugyanúgy, ahogy a muszlimoknak – előírták az ételek, az edények, a lakókörnyezet tisztántartását, a test ápolását a rituális fürdő, a mikve használatát. (Kun, 2004)

A zsidókon kívül más elkövetőkre is ráterelődött a gyanú, így koldusokat, leprásokat, sőt papokat is az inkvizíció elé állították. (Behringer, 2017) A progromok és az 1348-as nagy gyilkossági hullámra reagálva „*VI. Kelemen pápa 1348. szeptember 26-án kiadott bullájában kizártnak és elképzelhetetlennek tartotta a zsidók bűnösségét. Hangsúlyozta, hogy a zsidók felelősége a pestisfertőzésben nehezen elképzelhető, mivel ott is pusztított a pestis, ahol nem éltek zsidók. Másrészt az állítólagos „kútmérgezők” is megbetegedtek és meghaltak a járványban. A pápa megtiltotta a zsidók kirablását, a velük szembeni erőszak alkalmazását és a bírósági ítélet nélküli kivégzésüket.*” (Kun, 2004) Még utána is sok mindenért okolták a zsidókat, kifosztották, üldözték, elűzték őket, de az időjárás és a betegségek már nem tartoztak ezek közé.

Alig egy évszázad telt el, még belül maradván a középkor időhatárán újabb bűnbakra, közellenségre lett szüksége az európai kultúrának. Johannes Nider, domonkos rendi szerzetes 1436 körül megjelent „*Formicarius*” (Hangyaboly) című teológiai műve Európában elsőként fejtette ki a megrontás és ártás küldötteinek azaz a boszorkányoknak mibenlétét. Majd 1486-ban a két német domonkosrendi szerzetes, Jakob Sprenger és Heinrich Institoris „*Malleus maleficarum*” azaz „*Boszorkányok pörölye*” című inkvizítori kézikönyve már a boszorkánypercek gyakorlati útmutatójaként szolgált. (Berzsenyi, 2020)

ZÁRÓ GONDOLATOK

Az embervilág soha nem vizsgálható egyetlen szempont, illetve egyirányú nézőpont alapján. Struktúrái összetettek és egymásba fonódoak, történeti szövevényes láncolatok eredményei. E kutatás teljes anyaga valószínűleg 2024-ben fog megjelenni „*Bűnös vagy ártatlan? – az*

európai középkor fogyatékoságtörténete” címmel. E fogyatékoságtörténeti kutatás a neveléstudomány történeti diszciplínájához csatlakozva folytatja azt a munkát, ami az ókor, azon belül is az ábrahámí vallások fogyatékoságról szóló tanításait mutatja és „Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint” címmel 2020-ban jelent meg.

ÁBRA- ÉS TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. ábra - A Föld átlaghőmérsékletének változása az elmúlt 2000 évben.

2. ábra - Európa népességének alakulása időszámításunktól 1500 körülig

3. ábra - Mezőgazdasági munkák és eszközök

SZAKIRODALOM

Arnold, David (1988): *Famine: social crisis and historical change*. Blackwell, Oxford, Anglia

Barber, Malcolm (1981): *Lepers, Jews and Moslems: The Plot to Overthrow Christendom in 1321*. In: History 1981/66. The Historical Association and John Wiley & Sons, p. 1-17.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-229X.1981.tb01356.x>

Behringer, Wolfgang (2017): *A klíma kultúrtörténete – A jégkorszaktól a globális felmelegedésig*. Corvina Kiadó, Budapest

Berzsenyi Emese (2020): *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Csorba Csaba (2016): *A középkor (476–1492)*. In: Salamon Konrád (szerk.): *Világtörténet*. Akadémiai Kiadó, Budapest - online kiadás 5.2.2.-

https://mersz.hu/hivatkozas/vitort_sec2_5_2_2/#vitort_sec2_5_2_2

Duby, Georges (1978): *Emberek és struktúrák a középkorban*. Magvető Kiadó, Budapest

Duby, Georges (1984): *A katedrálisok kora, művészet és társadalom 980-1420*. Gondolat Kiadó, Budapest

Dolderer, Winfried (2017): *Von der Eiszeit in die Moderne?* In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 4'17, Blätter Verlagsgesellschaft, Berlin, Németország <https://www.blaetter.de/ausgabe/2017/april/von-der-eiszeit-in-die-moderne>

Durkheim, Émile (1924): *A szociológia módszere*. Franklin Társulat, Budapest

Goddard Blythe, Sally (2009): *A kiegyensúlyozott gyermek – Mozgás és tanulás a korai életévben*. Medicina Kiadó, Budapest.

Hammer, U. Claus - H.B. Clausen - W. Dansgaard (1981): *Past volcanism and climate revealed by Greenland ice cores*. In: *Journal of Volcanology and Geothermal Research* 11/1, p. 3-10.

Howarth, Stephen (1986): *A templomosok titka*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest

Issar, S. Arie (2014): *Caves, Dripstones and Soils Tell About Past Climates*. In: *Strike the Rock and There Shall Come Water*. SpringerBriefs in Geography. Springer, Cham. p. 1-8. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01937-6_1

Jordan, William Chester (1996): *The great famine, Northern Europe in the early Fourteenth century*. University Press, Princeton, USA

Katus László (2002): *A középkor története*. Pannonica – Rubicon, Budapest

Kämmerlings, Richard (1999): *Warum alle hundert Jahre ein Tag im Kalender rot angestrichen wird*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 30.11.1999 Nr. 279 p. 35. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezension-sachbuch-der->

[grosse-fruehjahrsputz-der-welt-11312316.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2](https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezension-sachbuch-der-grosse-fruehjahrsputz-der-welt-11312316.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2)

Kun Enikő (2004): *A „fekete halál” és kísérőjelenségei*. In: *Történeti tanulmányok XII*. Debreceni Egyetem Történelmi Intézetének kiadványa, Debrecen, p. 167-186. https://epa.oszk.hu/03200/03254/00023/pdf/EPA03254_tortenei_tanulmanyok_2004_12_167-186.pdf

Le Roy Ladurie, Emmanuel (1971): *Times of feast, times of famine: a history of climate since the year 1000*. Doubleday and Company Inc., Garden City - New York, USA

Lüning, Jeans (2003): *Zwischen Alltagswissen und Wissenschaft im Neolitikum*. In: Fried, Johannes és Kailer, Thomas (szerk.): *Wissenskulturen – Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept*. Akademie Verlag, Berlin. Németország p. 21-56.

Pappné Vancsó Judit (2014): *Éghajlatváltozás és emberi alkalmazkodás a középkori meleg időszakban – a sikeres alkalmazkodás attribútumai*. Földrajzi Közlemények 138/2. p. 107–121. Magyar Földrajzi Társaság, Budapest

https://www.foldrajzitasasag.hu/downloads/foldrajzi_kozlemenyek_2014_138_evf_2_szam.pdf

Renfrew, Colin (2006): *A civilizáció előtt – A radiokarbon forradalom és Európa őstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.

Rosenlund, Marcus (2021): *Az időjárás és a történelem*. Cser Kiadó, Budapest

Stothers, B. Richard (1984): *Mystery cloud of AD 536*. In: *Nature* 307, p. 344-345.

<https://www.nature.com/articles/307344a0>

Utterström, Gustaf (1955): *Climatic fluctuations and population problems in early modern history*. In: *Scandinavian Economic History Review* 3/1, p. 3-47.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03585522.1955.10411467>

Vallner, Z., Bajnai, D., & Pálffy, J. (2020). *A ciklussztratigráfia és az asztrokronológia korszerű módszerei és alkalmazásuk*. *Földtani Közöny* 150(4), p. 489-510. <https://ojs.mtak.hu/index.php/foldtanikozlony/article/view/4590/4062>

Werndl, Charlotte (2016): *On Defining Climate and Climate Change*. In: *The British Journal for the Philosophy of Science* 67/2, The University of Chicago Press, Chicago, p. 337-364.

<https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1093/bjps/axu048>

Az árnyékköztartás elméleti háttere

The Theoretical Background of Shadow Teaching

Halász Péter Tamás¹

¹Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék

ABSZTRAKT

Hétköznapjaink egyik legtöbbször felmerülő kérdése az oktatásban fellelhető pedagógushiány, illetve a pedagógusok körüli konfliktushelyzetek. Ezek nyomán, sajnos eljutottunk egy olyan szintre, amelyben előfordul, hogy köznevelési intézményekben pl. adott természettudományos területen oktató tanárból egy van, vagy egyáltalán nincs is. Így a diákok bizonyos esetekben nem jutnak megfelelő oktatáshoz. Az idősebb, visszafoglalkoztatott tanár kollégák körében előfordul, hogy sokszor nem találják a közös nyelvet a mai generációval, illetve az IKT eszközök használatáról nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel, ami szintén a tanórák minőségének rovására mehet. Pedig akár gimnáziumi, akár szakoktatási szempontból nézve borzasztóan fontos szerepet tölt be az előképzettség mind a továbbtanulási, mind a szakma kitanulási aspektusából nézve. Gondolhatunk itt mérnökökre, hídépítőkre, orvosokra vagy hegesztőre. Ahogy mondani szokták: „jó alap nélkül nem fog felépülni a ház”. Dolgozatom célja az árnyékköztartási tevékenység, illetve annak elméleti alapjainak bemutatása, kutatás tartalomelemzése során. Kutatásom nem csak hazai, hanem nemzetközi területeken is vizsgálódik, többek között Kínában, Dél-Koreában vagy éppen a skandináv térségben. Továbbá bemutatom az árnyékköztartás kutatásának első két évtizedét, valamint izgalmas kérdéseket is nyitva hagyok az olvasó számára.

KULCSSZAVAK

kiegészítő oktatás, tanulástámogatás, oktatásfejlesztés, elméleti keretek

ABSTRACT

One of the most frequent questions of our everyday life is the shortage of teachers in education and the conflict situations surrounding teachers. As a result of these, unfortunately, we have reached a level where it happens that in public education institutions, e.g. there is only one teacher in a given science field, or none at all. Thus, in some cases, students do not receive adequate education. Among older, re-employed teaching colleagues, it often happens that they do not find a common language with today's generation, and they do not have adequate knowledge of the use of ICT tools, which can also be detrimental to the quality of lessons. However, both from the point of view of high school and vocational education, pre-qualification plays a terribly important role, both from the aspect of further education and from the aspect of learning the profession. Here we can think of engineers, bridge builders, doctors or welders. As they say: "a house cannot be built without a good foundation". The aim of my thesis is to present the shadow education activity and its theoretical foundations, during the content analysis of the research. My research examines not only domestic but also international areas, including China, South Korea or the Scandinavian region. I furthermore present the first two decades of shadow education research, and I also leave exciting questions open to the reader.

KEYWORDS

supplementary education, learning support, educational development, theoretical frameworks

BEVEZETÉS

Az oktatás jelentősége mind a társadalmi, mind a személyes fejlődésben vitathatatlan. Az oktatási rendszerek világszerte a tudás átadását és a diákok fejlődését tűzik ki célul, és ennek az ambiciózus célkitűzésnek a megvalósítása hosszú távon iskolákban és egyetemeken történik. Azonban az utóbbi évtizedekben egy olyan oktatási jelenség is előtérbe került, amely a hagyományos iskolai környezetben túl terjed, és egyre szélesebb körű hatást gyakorol az oktatásra. Ez a jelenség az árnyékköztartás, amely kibővíti és kiegészíti a hivatalos oktatási rendszert olyan formákon keresztül, mint a magánórák, online tanfolyamok, és a vizsgafelkészítő kurzusok.

Az árnyékköztartás jelensége egy izgalmas és sokrétű kutatási terület, amely kérdéseket vet fel az oktatás jelenéről és jövőjéről. Hogyan hat az árnyékköztartás a diákok teljesítményére? Milyen szerepe van a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásában vagy csökkentésében? Hogyan illeszkedik az oktatáselméletekhez és a tanulási pszichológiához? Ezek a kérdések csak néhány példa a sok közül, amelyek az árnyékköztartással kapcsolatban felmerülnek.

Magyarországon az árnyékköztartás olyan tevékenységeket jelent, amelyek kiegészítik a hagyományos iskolai órákat és kívül esnek az iskolai órarenden. Ezek lehetnek extrakurrikuláris tevékenységek, pluszórák, felzárkóztató foglalkozások vagy más ingyenes oktatási lehetőségek. A tanulók részt vehetnek iskolán

kívüli foglalkozásokon, például sportban, táncitanulásban, felvételre vagy érettségire való felkészülésben. Emellett magántanárokhoz vagy oktatási cégekhez is fordulhatnak, például matematika vagy nyelvtanulás céljából. Az árnyékoktatás olyan területeket is magába foglal, mint a sportklubok, zeneiskolák és egyéb specializált oktatási cégek. A legtöbb esetben a szülők matematika vagy nyelvtanulás terén keresnek magántanárt, míg az árnyékoktatásra szakosodott cégek elsősorban nyelvoktatással foglalkoznak, és olyan globális felzárkóztató képzést kínálnak, ami más tantárgyakra is kiterjed. Ezenkívül ide soroljuk még a sportolási lehetőségeket biztosító klubokat, esetleg balettórákat szervező cégeket, de az állami és magánfenntartású zeneiskolák is idevehetők.

Dolgozatom célja, hogy körüljárja és megvizsgálja az árnyékoktatás jelenségét, egy általános képet adva ezzel az olvasónak. Az értekezés során megvizsgálom az árnyékoktatás elméleti hátterét, az eddigi kutatási törekvéseket, és a benne rejlő lehetőségeket. Az értekezésben bemutatott kutatás és elemzés segít megérteni, hogyan illeszkedik az árnyékoktatás az oktatás és a tanulás nagyobb kontextusába. A témaválasztás személyes preferencia alapján történt, mivel jómagam is az árnyékoktatásban tevékenykedem nagyjából egy évtizede, és szerettem volna jobban megismerni a területet.

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

Kutatásmódszertani szempontból a kvalitatív megközelítést használtam, leginkább a dokumentum- és a tartalomelemzés módszerét. Igyekeztem szélesspektrumú forrásfeldolgozással élni: dolgozatomban Magyarországtól Kínán át egészen Dél-Koreáig terjed a felhasznált szakirodalom kielemezése. Hazai területről főként a méltán nagymúltú *Educatio* folyóirat 2020-as számának második negyedében, *Árnyékoktatás* címmel megjelent kiadványát vettem alapul. Ezen felül Prof. Dr. Gordon Győri János, mint a terület magyarországi fő kutatójának munkáiból próbáltam iránymutatást nyerni. Külföldről főleg a Shanghai Egyetem (East China Normal University, ECNU) két professzorának, Mark Bray és Wei Zhang kiadott munkáinak az elemzését igyekeztem felhasználni. Ezen felül az értekezésem alapját szolgálja Young Chun Kim (a dél-koreai Chinju National University of Education egyetem professzora) és Jung-Hoon Jung (a dél-koreai Chonnam National University egyetem professzora) közösen kiadott *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies* (magyarul: *Árnyékoktatás, mint világméretű tantervi tanulmányok*) 2019-es könyve is.

Sok gondolatébresztő ötletet kaptam az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetén belül működő

Árnyékoktatás és Közoktatás Kapcsolata Kutatócsoport 2023.10.28-án tartott alakuló ülésén, melyre a fentebb említett Mark Bray és Wei Zhang professzorok is meghívást kaptak, azon apropóból, hogy az ülés előtt két nappal megtartott XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencián tartottak előadást. Ezeket a gondolatokat is igyekszem majd kifejteni a 'Kutatási lehetőségek' részben.

EREDMÉNYEK

Dolgozatomban igyekeztem diverzifikáltan bemutatni az árnyékoktatás területét a kutatási évtizedek, és a fogalmi

szintek pontos meghatározásával, így adva egy pontosabb képet az olvasónak – kicsit gondolatébresztő jelleggel is.

Mint az jól látható, a kutatási területek a témában szinte kimeríthetetlenek. További kutatási terület lehetne például:

Mennyire befolyásolja a formális oktatásban dolgozó tanárok diákokhoz való hozzáállását, vagy akár saját maguk megítélését az a tény, hogy valamely diákjuk a saját iskolai órája mellett – akár rendszeresen – igénybe veszi magánórákat adott tárgyból? Saját tapasztalataimra hagyatkozva szép számmal tudnék felhozni pro és kontra érveket is – mindkettőre volt példa az elmúlt években.

Mennyire befolyásolja a diákok tanórai, vagy akár jegyzetelési aktivitását a különórákon való részvétel? Saját tapasztalatból merítve ez is egy nagyon kétélű dolog: volt olyan tanítványom, akinél azt tapasztaltam, hogy a különórai részvétel elősegítette ezt; de sajnos előfordult olyan példa is, amely pont ellentétes hatást váltott ki.

Számíthatunk-e Magyarországon az ázsiai térségben tapasztalt hasonló, óriási iparaggá duzzadó árnyékoktatási szektor sokrétű kibontakozásához, és ha igen, mikor?

Milyen módon befolyásolná Magyarország gazdaságát egy ilyen szintű struktúraváltás ezen a területen?

Ez csak néhány a tényleg szinte végtelen számú kérdésből, mely az árnyékoktatás kutatását és jövőjét övezi. Remélem, hogy dolgozatommal sikerült közelebb hoznom az olvasót ehhez a sokszínű, és igencsak érdekes jövővel rendelkező területhez.

DISZKUSSZIÓ

ÁRNYÉKOKTATÁS - TÖRTÉNETI KITEKINTÉS

Az oktatás szervezett formájának létezése óta igény mutatkozott a tanulás színvonalának emelésére. Különösen igaz ez az elmúlt, igencsak felgyorsult időszakra, melyben „ez a gyorsaság megfosztott minket az egyik legfontosabb tulajdonságunktól: már nincs türelmünk. A türelmetlenség az egész életünkre kihat, mert az intolerancia szinonimája.” (Berzsenyi, Stöckl – Trattner, 2020, 204-205.). Az árnyékoktatás az egyik lehetséges módja ennek a fejlesztésnek. Az árnyékoktatás történetét és elterjedtségét már irodalmi művek is megemlítik, például Charlotte Brontë *Jane Eyre* című könyvében, vagy Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* című művében, ahol Nyilas Misi korrepetálja Doroghy Sanyikát latinból és matematikából havonta két pengőért.

Az árnyékoktatás egy olyan ágazattá vált, amely kiegészíti a hagyományos oktatást, és világszerte növekvő igény mutatkozik iránta. A kötelező iskolai oktatás mellett mindig is létezett kereslet az extra oktatási órákra, legyenek azok fizetettek vagy ingyenes, iskolai szakkörök. A 1990-es évektől kezdve a kiegészítő magánoktatás is megjelenik közoktatási dokumentumokban. Az "árnyékoktatás" kifejezés szélesebb értelmezést 1999 óta kapott, viszont nem csak az oktatás, hanem az oktatási célokra irányuló egyéb tevékenységek is ide tartoznak.

KUTATÁSTÖRTÉNET

A terület kutatásának első két évtizedét Prof. Dr. Gordon Győri János, az *Educatio* című folyóiratban megjelent, árnyékoktatással foglalkozó cikkében mutatja be, valamint a Bray-Zheng szerzőpáros a *Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead* (magyarul: *Összehasonlító kutatás az*

árnyékoktatásról: Eredmények, kihívások és az előttünk álló napirend) című cikkükben.

A kutatás első évtizedének nagy része a globális feltérképezéssel telt. Ez magában foglalta a különböző országok regisztrált árnyékoktatási arányainak meghatározását, lehetőség szerint társadalmi-gazdasági helyzet, nem, faj, oktatási szint, városi/vidéki elhelyezkedés és egyéb változók szerinti bontásban (Baker, Akiba, LeTendre, Wiseman 2001; Ireson, Rushforth 2004; Silova, Būdienė, Bray 2006; Ventura, Costa, Neto-Mendes, Azevedo 2008). Számos korai kutatás az árnyékoktatás iránti keresletre összpontosított (Aizstrauta, Leokena, Dedze 2004; Davies 2014; Kim 2004; Lee 2007). Számos kutató hangsúlyozta, hogy az árnyékoktatásnak meg kell jelennie a nemzeti és nemzetközi szintű politikai döntéshozók napirendjén. Némi sikerrel jártak (Korea 2009; Mauritius 2008: 60-69; UNESCO 2008: 172; Világbank 2005: 96), de csak elszórtan és korlátozottan. A politikaorientált kutatók különösen a méltányosság és a kirekesztés kérdéseivel foglalkoztak, felismerve, hogy a gazdag családok nemcsak nagyobb mennyiségű, hanem jobb minőségű árnyékoktatást is megengedhetnek maguknak. Egyes esetekben az alacsony jövedelmű családok olyan árnyékoktatásba fektettek be, amelyet valójában nem engedhettek meg maguknak, melynek folyományaként a legalacsonyabb jövedelmű családok egyszerűen kimaradtak a képből, ami hosszú távon káros következményekkel járt a kutatási eredmények kiértékelésének szempontjából.

Az első évtizedben megkezdett alaptérképezéssel való foglalkozás a második évtizedben is folytatódott. A Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) iterációinak adatait, amelyeket Baker és társai (2001) vizsgáltak, olyan szerzők követték nyomon, mint pl. Huang (2013). Még népszerűbbek voltak a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) által működtetett Programme for International Student Assessment (PISA) adatainak elemzése (Choi, Calero, Escardibul 2012; Hof, Wolter 2012; Runte-Geidel 2014; Southgate 2013). Az iskolán kívüli oktatásra vonatkozó néhány kérdés a PISA 2000-es kezdete óta minden háromévenkénti ismétlésben szerepel, a legátfogóbb kérdéssorozat pedig 2015-ben készült el. A magántanulói kiegészítő korrepetálás elemzése szempontjából azonban az adatok problematikusak, egyrészt azért, mert nem tettek egyértelmű különbséget a díjmentes és a díjköteles támogatás között, másrészt pedig azért, mert a kétértelműségeket tovább rontották a fordítások (Bray, Kobakhidze, Suter 2020). E korlátok miatt az árnyékoktatás más, nemzetek közötti elemzése mind az első, mind a második évtizedben a nemzeti adatok összeállításából készültek (Bray 2003: 22-24; Bray, Lykins 2012: 4-7; Zhang, Yamato 2018: 324). Ezek az összeállítások ugyan portrét adtak, de különböző célú, módszerű, minőségű és időpontú adathalmazokon alapultak.

A második évtizedben is sok munka implicit vagy explicit módon ökológiai szemléletet alkalmazott (Jokić 2013; Mischo 2014; Paviot 2015; Zhang, Bray 2017; Zhang, Yamato 2018). Az évtizedben nagyobb hangsúlyt kapott a korrepetálás kínálata (de Castro, de Guzman 2013; Zambeta 2014), valamint további munkák a keresletről (Długosz 2012; Kim, Lee 2010; Liu 2017), illetve a kettő együtt (Melese, Abebe 2017; Štastný 2016). E munkák nagy része a szolgáltatók különböző kategóriáit vizsgálta, különösen a különböző méretű vállalatok, a kiegészítő

támogatást nyújtó rendes iskolai tanárok és az informális szolgáltatók, például az egyetemi hallgatók és a nyugdíjasok tevékenységét állította szembe egymással. A szakpolitikai elemzések középpontjában az oktatás piacosítása állt a neoliberalizmus elmélyülő agendáin belül (Brehm, Silova 2014; Rao, 2017; Zhang, Bray 2017), és a szabályozás kérdéseivel is foglalkoztak (Bray, Kwo 2014; Choi, Cho 2016). A kutatók feltárták az iskolázottsággal, a szülői neveléssel és a társadalmi-gazdasági fejlődéssel való kölcsönhatásokat, és elmélyítették a hatalmi viszonyok és társadalmi rétegek különböző szociológiai és gazdasági elemzéseit (Aurini, Davies 2013; Galinić, Heim 2016; Napporn, Baba-Moussa 2013; Park, Buchmann, Choi, Merry 2016).

A második évtizedben a kutatási módszerek is nagyobb figyelmet kaptak, nemcsak a neveléstudományok és a társadalomtudományok tágabb megközelítéseinek részeként, hanem kifejezetten az árnyékoktatásra vonatkozóan is (Bray et al. 2015; Jokić 2013; Štastný 2017). Manzon és Arecpattammil (2014: 392) kiemelte a kvantitatív, kvalitatív és vegyes módszertani megközelítések értékét, miközben joggal hangsúlyozta a kibővített diszciplináris szemlélet szükségességét is.

Szintén figyelemre méltó volt a második évtizedben a technológia árnyékoktatásban betöltött szerepének felismerése. Ventura és Jang 2010-ben kiemelte az internetszolgáltatók azon lehetőségeit, melyek szerint a vidéki és távoli diákokat ugyanolyan könnyen elérhetik, mint a városiakat; a hatékonyság potenciális növekedését oly módon, hogy a résztvevők elkerülhetik az órákra való utazási időt; valamint azt, hogy az indiai székhelyű oktatók az időzónákon keresztül, személyre szabott tartalommal és alacsony áron taníthatnak diákokat az Egyesült Államokban (Ventura, Jang 2010: 60-65). Későbbi, konkrét munkák közé tartozott Takashiro (2018) elemzése arról, hogy a japán diákok mely kategóriái milyen technológiákat használtak, és ezek milyen hatással voltak a tanulásra és a társadalmi egyenlőtlenségekre.

A második évtized előrehaladtával az árnyékoktatás a szubnacionális és nemzeti kormányok politikáiban (Bihar [India] 2010; Kína 2018; Dubai 2013; Kenya 2013; Pakisztán 2019) és a nemzetközi ügynökségek nyilatkozataiban (Commonwealth Secretariat 2015: 10-15; UNESCO 2017: 08-110; United Nations 2015: 17) is láthatóbbá vált. A kínai fejlemények különösen jelentősek voltak, tekintettel a világ legnagyobb oktatási rendszerét érintő szabályozásának messzemenő jellegére (Zhang 2019a). Az árnyékoktatás azonban világszerte alulismert maradt ahhoz képest, hogy milyen mértékű és jelentőségű az oktatási, gazdasági és társadalmi fejlődés szempontjából.

AZ ÁRNYÉKOKTATÁS KATEGORIZÁLÁSA

„Magyar szemmel”

Magyarországi viszonylatban Prof. Dr. Gordon Győri János adott kategóriai besorolást a területnek. Mint írja: „Az árnyékoktatás fogalmi határvonalait, vagyis, hogy mit tekintünk árnyékoktatásnak, a lehető legszűkebben érdemes megvonni” (Győri, 2020). Saját nevezéktan szerint végzi el a terület kategorizálását, melyek az alábbiak szerint alakul:

Az első, legnagyobb kategória a co-kurrikuláris oktatás, amely a magyar oktatáskutatásban (egyelőre) nem használatos. Ezekben belül az iskola, az iskola által felajánlott, az iskola munkájához/pedagógiai programjához kapcsolódó, tanítási órákon kívüli képzési formákat értjük, pl.: a szakköröket, iskolai sportköröket vagy

színijátékokat. Ezek jellemzően nem piaci, vagy jelképes áron működnek.

Egy másik nagy csoportot hív extra-kurrikuláris oktatásnak, mely különbözik a hazai terminológiai szokásoktól, ahol az iskolai és iskolán kívüli különfoglalkozások rendszerét szokták így megnevezni. Ilyen pl.: egy nyári EU-s tábor, egy virágkötészeti tanfolyam, egy felvételi előkészítő, nyelviskola, vagy valamilyen sportegyesületben való részvétel. Ehhez a csoporthoz alkategorizálást is rendel az ELTE professzora:

Hozzájáruló oktatás: ezek olyan oktatási formák, melyek ugyan befolyásolják egy gyermek továbbtanulását vagy tudásrendszerét az oktatási rendszerben, de általában nem fizetősek vagy nem piaci árfekvésűek, vagy valami módon mégis különböznek a szűken értelmezendő árnyékotkötési területektől. Például ilyen lehet egy csellóóra, egy családon/rokonságon belül kapott tantárgyi gyakorlás, vagy maga a Studium Generale is.

Eggyel szűkebb halmaz az árnyékotkötés – de tágabb értelmezésben véve. Ez már lehet egy piaci árú termék vagy egy speciális nyelv (pl. héber) tanulása magántanárnál, amely ugyan nem szerepel az iskolában oktatott tárgyak/nyelvek között, de a tanulónak van ilyen irányú továbbtanulási szándéka.

Végül elérkezünk az árnyékotkötés szűken vett értelmezéséhez. Ide a matematika, az idegen nyelv (legtöbbször az angol), és a szövegérték/szövegalkotás magyar (anyanyelvi) nyelven tartoznak. Ezek akadémiai tantárgyak; az oktatási (munkaerőpiaci, társadalmi) stratifikáció, az oktatási rendszerben a horizontális és vertikális elosztás döntő tantárgyai a tanulók legnagyobb részének; nagyon egyértelműen kereslet-kínálat alapú, piaci megjelenési formában léteznek; for-profit cégek, magánszemélyek, különböző programok teszik lehetővé ezeknek az iskolán kívüli tanulását. Ez a szegmens képes az industrializálódásra (lásd Japán, Kína, Dél-Korea). Ezek azok a tantárgyi területek és képzési formák, amelyek képesek az oktatási egyenlőség és igazságosság alapelveit nemzeti és nemzetközi szinteken egyaránt, szélesen és hosszútávúan döntően befolyásolni, ezért különleges figyelmet érdemelnek. Mérhető értékük van globalizációs aspektusokban is, hiszen ezeknek a tantárgyaknak a tanulását, az ebben elért eredményeket a nemzetközi felvételikben is általában, valamilyen módon figyelembe veszik. Fontos, de nem kizárólagos szerepet játszanak ezek a tantárgyak egy újfajta oktatási tér kialakulásában, amelyben a formális, nemzetközi tömegoktatás „helyiértéke” döntően átalakul. Nagymértékben befolyásolják ezek a tantárgyak azt, hogy a tanulók, a szülők, a családok, és más társadalmi szereplők milyen viselkedésrendszereket követnek a társadalomban az oktatás területén (angolul: educational behavior).

Végül a kevert formák kerülnek megnevezésre. Ezek bizonytalan határvonalú jelenségek, nehéz őket pontosan besorolni. Példaként fizetős óvodai angol nyelvtanfolyam, felvételi előkészítő cég továbbtanulási foglalkozásai iskolában, vagy egy internetes tanulóprogram (fizetős és nem fizetős részelemekkel) szerepelnek a meghatározásban.

Külföldön

Érdemes megvizsgálni egy dél-koreai szerzőpáros, Young Chun Kim és Jung-Hoon Jung közösen kiadott *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies*,

2019-ben megjelent könyvét is, mely komoly alaposággal járja körül a témát. Könyvükben öt fajtáját különböztetik meg az árnyékotkötésnek:

- Otthoni privát oktatás (Home-visit private tutoring = HVPT)
- Magántulajdonban lévő tutori intézmények (Private tutoring institutes = PTI)
- Előfizetett tanulási programok (Subscribed learning programs = SLP)
- Internet alapú privát oktatás (Internet-based private tutoring = IPT)
- Iskola utáni programok (After-school programs = ASP) (Kim–Jung 2019)

I) Az otthoni privát oktatásra (Home-visit private tutoring = HVPT) az a jellemző, hogy a diák személyre szabott oktatást kap az oktatótól, a saját otthonában. Ez az árnyékotkötés leggyakoribb fajtája. Itt leginkább közös munkáról van szó a diák és a hallgató, esetenként egyidejűleg több hallgató között. Legtöbbször önálló vállalkozás formájában folyik a tevékenység, nem lelhető fel szisztematikus irányítási rendszer vagy hivatalos kapcsolattartás más oktatókkal. A világ számos területén - leggyakrabban előforduló forma lévén - fellelhető: Észak-Amerikában, Európában, illetve Ázsiában is (Kína, Japán, India, Hongkong, vagy Dél-Korea). Erre a szegmensre jellemzőek a legmagasabb díjak, így a hozzáférhetőség korlátozottnak mondható (Kim–Jung 2019: 61–62). A szerzőpáros leszögezi, hogy az oktatási egyenlőtlenségek reprodukciója a HVPT magas díjainak (is) köszönhető. Kim és Jung ezt a területet háromféle képzésre bontja, leginkább az oktató - diák aránya szerint kategorizálva:

a) a legszemélyre szabottabb forma az egy az egyben történő oktatás, ahol a tutor – diák aránya 1:1, itt az egyéni igények kielégítése kapja a fő fókuszot. Erre a típusra jellemző a legmagasabb árszabás.

b) a következő kategória a csoportos tutorálás, itt az oktató – tanuló aránya 1:2-5. A nagyobb létszám miatt itt az alacsonyabb árfekvés a jellemző, ezen felül a képesség szerinti csoportok jelenléte a domináns.

c) A HVPT-n belül is beszélhetünk vállalati típusú otthoni privát oktatásról. Ez lehet 1:1 vagy 1:2-5 arányú is. Itt a vállalatok által nyújtott oktatási útmutatók és félig strukturált tanulási/tanítási anyagok vezetnek és segítik az oktatást. Legjellemzőbb az internetes szerveződési forma (Kim–Jung 2019: 63).

II) A leginkább iskolai jellegű formák a magántulajdonban lévő tutori intézmények (Private tutoring institutes = PTI) esetében figyelhetők meg, mivel rendelkeznek osztálytermekkel és infrastruktúrával. Esetükben a legnagyobb korreláció a zene és a művészeti magániskolák között vonható, azzal a különbséggel, hogy itt a fókusz az iskola tantárgyakon és az abból teljesítendő tesztekre való felkészítésen van. Eszköztárukat tekintve rendelkeznek hivatalos menetrenddel, tananyagokkal, formális programokkal, osztályokkal és értékelési módszerekkel egyaránt. Az osztályok létszámát tekintve kisebbek, mint a formális oktatásban megszokottak: leginkább 7-15 fő a jellemző, de esetenként ez a szám lehet nagyobb is. Az osztályokba történő besorolás alapjait a hallgatók képességei adják. Rendszeresebbek az értékelések a tanulók megértésének és előrehaladásának

felmérése érdekében, mint a formális oktatásban. Megtalálhatóak diagnosztikai eszközök is ezen célokra, melyekkel mérni lehet a diákok akadémiai erősségeit és gyengeségeit is (Kim-Jung 2019: 69-70). Az elmúlt időszakra jellemző franchise rendszerben való szerveződése. Ezek jellemzői országonként eltérő jellemvonásokat mutatnak. Részvételi arányt tekintve a kelet ázsiai országok vezetnek. Sok helyen jellemző a nagy iparágá történő átmenet. Például japánt tekintve a jukiipar évente 12 milliárd dollárt generál. Dél Koreában 3 éves intervallumban, 2000 és 2003 között a piac mérete tízmilliárd dollárral bővült. Ez a léptékű bővülés a külföldre történő exportálást hozta magával (Kim-Jung 2019: 65). A szerzőpáros a területet négy kategóriára bontja a PTI-k céljai szerint:

a) Egyik kategória az egytárgyú PTI-k csoportja, melyekben egy adott tárgy (idegen nyelv, matematika, természet- vagy társadalomtudomány) oktatása zajlik. Céljuk a felzárkóztatás vagy a fejlesztés, az adott területen fellelhető szakértelem nyomán.

b) A következő kategória a komprehenzív PTI-k csoportja, ahol több tantárgy szisztematikus tanulása folyik, elfogadható ár mellett. Itt a cél a felzárkóztatáson, fejlesztése iskolai tesztekre vagy vizsgákra való felkészítésen, alapvető tanulási készségek kialakításán, illetve a rendszeres tanácsadáson van.

c) Külön csoportok képeznek a tehetséges hallgatókat képző PTI-k. Itt a cél az elitoktatásban olyan kiemelkedően haladó tanulók segítése, akiknek céljuk a végzettség növelése, illetve a magasabb szintű iskolai felvételre való felkészülés.

d) Megtalálható a PTI-k egy olyan csoportja is, amelyre a tesztírásra való felkészítés a jellemző. Többféle szintű vizsgafelkészítés is elérhető itt, valamint felvételi konzultáció, tanácsadás is elérhető a diákok számára (Kim-Jung 2019: 67).

III) Létezik egy olyan formája is az árnyékoktatásnak, amely előfizetéses alapon működik (Subscribed learning programs = SLP). Ezen forma fő jellemzői a szabványosított és a szisztematizmus, és az oktatási anyagok nagy franchise vállalatokon keresztül férhetőek hozzá. A tananyagok kiküldése postai úton történik, legtöbbször heti egy alkalommal. A csomagok munkalapokat és tanulási tartalmakat foglalnak magukba, így a tanulók saját otthonukban, saját tempójukban tudnak haladni, lépésről lépésre követve az instrukciókat. A vállalkozások nagy része hetente egyszer oktatókat küld a diákok otthonába azzal a céllal, hogy – a HVPT-vel ellentétben – felférjék a hallgatók előrehaladottsági szintjét, elakadás esetén tovább tudják őket irányítani és a felmerülő kérdésekben segítséget tudjanak nyújtani számukra. Az utóbbi időben a segítségnyújtás kibővült online vagy telefonos szolgáltatásokkal is. Az SLP legfontosabb jellemzői a kis lépések elvén alapuló haladás, a tudás megszerzése ismétlődő gyakorlatok és visszajelzések segítségével, illetve a jó tanulási szokások kialakítása házi feladatok alkalmazásával.

IV) A következő kategória az internet világában zajlik (Internet-based private tutoring = IPT). Ez a terület jól egyesíti a magánoktatás és a fejlett technológiák előnyeit. A diákok számára elérhetőek online előadások, programok, szolgáltatások és előre elkészített leckék is. Az IPT legfontosabb előnyei, hogy ösztönzik az önmenedzselés

folyamatát, lehetőséget nyújtanak előadások egyedi kezelése, ezáltal könnyebb feldolgozására, valamint lehetővé teszik a mindenütt jelenlévő tanulást (Kim-Jung 2019: 77-78). Itt három fő típust tudunk megkülönböztetni:

a) Az első típus az archivált online előadások adott platformra történő feltöltését jelenti. Ezek jellemzően videofájlként vannak rögzítve és egy kijelölt felületen tekinthetőek meg. Előnye, hogy szinte bárhol, bármikor, bármilyen eszköz segítségével elérhetőek. Ezek fizetős tartalmakat jelentenek, és egy meghatározott időtartam alatt többszöri megtekintést is megengednek.

b) A második típus maga az online oktatás. Itt akár egyéni, akár csoportos órákról is lehet szó. Nagy előnye, hogy valós idejű interakciót hoz létre a diák/diákok és az oktató között. A hallgatóknak adott időpontban, adott felületre kell bejelentkezniük, ahol a tanár megtartja az adott órát. Az ilyen típusú oktatás virtuális tanulási környezetben zajlik különböző tanuláskezelő rendszerekkel.

c) Létezik továbbá a két „világ” kombinációja is. Itt az a jellemző, hogy a hallgatók előzetesen rögzített előadásokat érhetnek el, de ha nem értenek valamit, akkor offline keretek között kérhetnek segítséget.

V) Utolsó kategória az iskola utáni programok (After-school programs = ASP) csoportja, melyek a szokásos tanterv részét nem képezik, ugyanakkor iskolai alapúak, és diákközpontú tanulási és fejlesztési tevékenységeket foglalnak magukban. Az árnyékoktatáshoz oly módon kapcsolódnak, hogy a programokat sok esetben magánoktatók vagy olyan ügynökségek kínálják, amelyek szerződésben állnak az adott iskolával. Az ASP-eket másnéven „egésznapi iskolának” vagy „iskola utáni tevékenységeknek” is nevezik. Gyakran nonprofit alapon szerveződnek. Szintén számos országban megtalálhatóak az Egyesült Államoktól, Svájcban és az Egyesült Királyságon át egészen Japánig (Kim-Jung 2019: 79). Dél Koreában például maga a kormány hozta létre ezt a típust, mivel meg akart felelni a hallgatók különféle igényeinek. Az ASP-k célja többéretté:

1) csökkenteni szeretné a különböző társadalmi/gazdasági/státuszú és régióban élő diákok közötti oktatási szakadékot,

2) kezelni szeretné a családi struktúra társadalmi változásainak következtében növekvő gyermekgondozási és oktatási igényeket,

3) enyhíteni igyekszik az oktatási költségeket azáltal, hogy a magánképzés iránti igényt a közoktatásba próbálja átimportálni,

4) a jól képzett egyének fejlődését szeretné elősegíteni,

5) illetve a PISA-felmérés nemzetközi pontszámait igyekszik feljavítani.

Az áttekintés zárásaként a szerzőpáros egy jövőbe való kitekintéssel zár: azt predesztinálják, hogy az árnyékoktatás további formái fognak megjelenni, különös tekintettel az annak vegyes változataira (Kim-Jung 2019: 83).

A Skandináv térségben

Na de mi lehet a helyzet az északi térségben? Rengeteget olvashatunk/hallhatunk például Finnországról, amely a PISA teszteken rendre az első helyek valamelyikén végez. Azt gondolhatnánk: itt abszolút semmilyen árnyékoktatási tevékenység nem létezhet, hiszen nincs rá

szükség. Ez azonban nem teljesen van így. Wei Zhang, a *Shadow Education in the Nordic Countries: An Emerging Phenomenon in Comparative Perspective* (Árnyékkutatás az északi országokban: Egy feltörekvő jelenség összehasonlító perspektívában) című cikkében járja körül a kérdést, mely az ECNU Review of Education című folyóiratában jelent meg 2021-ben.

A szerző elsődleges célja volt, hogy a korábbi, hatalmas területeket lefedő kutatások térképéről lemaradó régiót a térképre helyezze. Nagyjából 10-15 évvel ezelőtti árnyékkutatás alig létezett a térségben (Bray 2011: 25.). Az Európai Unió, árnyékkutatásról készített 2011-es felmérésében a rendelkezésre álló (főleg a Nemzetközi Diákértékelési Program [PISA]) adatok alapján megállapította, hogy Európa más részeivel ellentétben az északi régió területén nagyrészt érintetlen maradt az árnyékkutatás térnyerése. Azóta viszont változott a kép. Valamennyi skandináv országban a kiegészítő magánoktatás az oktatási környezet figyelemre méltó jellemzőjévé-, és az oktatás jövőjéről szóló viták vitatott kérdésévé vált. Az ilyen kérdések hangsúlyozzák annak szükségességét, hogy feltárjuk-e a jelenség hatókörét, jelentését és társadalmi vonatkozásait.

A skandináv térségre jellemző univerzalista jóléti modellnek a központi eleme maga az oktatás. Miközben régóta vitatott, hogy lehet-e jogosan beszélni „északi oktatási hagyományról” (Balle et al. 2013), a skandináv oktatási rendszerek jelentősen konvergáltak a 20. század során. Így egy skandináv kutatócsoport arra a következtetésre jutott, hogy a „szociáldemokrácia aranykorában” 1945-től 1970-ig egy jellegzetes „északi oktatási modell” alakult ki (Telhaug et al. 2006: 245).

A modell három aspektusát emelhetjük itt ki. Az első az állami oktatás dominanciája. Míg a skandináv oktatási rendszerek különböző mértékben (és egyre inkább) magániskolákat is magukban foglalnak, az oktatást alapvetően továbbra is állami felelősségnek tekintik. A skandináv jóléti állam égisze alatt az oktatásnak nemcsak kielégítő tanulmányi alapokat kell biztosítania a hallgatóknak, hanem meg kell őriznie az egyenlőséget és a társadalmi kohéziót is. Az állam felelőssége, hogy ez megtörténjen.

A második dimenzió az ingyenes oktatás – az az elgondolás, hogy a szülők anyagi erőforrásai nem határozhatják meg a gyerekek által megszerzett oktatás mennyiségét vagy minőségét. A magániskolák ugyan tandíjat számítanak fel, de az állam jelentős mértékben nyújt támogatást, így a legtöbb család számára hozzáférhető. Továbbá Svédország részleges kivételével a magániskolák jellemzően nem profitorientáltak, inkább sajátos etikai, vallási vagy pedagógiai elvekhez ragaszkodó intézmények (Telhaug et al. 2006: 251).

A skandináv modell harmadik és talán legjellegzetesebb aspektusa az átfogó iskolai oktatás, vagyis az az elképzelés, hogy társadalmi háttértől és tanulmányi képességektől függetlenül minden diáknak együtt kell tanulnia. Az átfogó iskolai oktatás egyesíti a társadalmi egyenlőség, a bizalom és a demokrácia eszméit. Az összes gyermek közös iskoláztatásával az oktatási rendszernek hozzá kell járulnia „az osztályalapú társadalom felszámolásához”, amint azt Olof Palme akkori svéd oktatási miniszter 1968-ban kijelentette (Telhaug et al. 2006: 253). Továbbá a különböző háttérű tanulók napi összejövetelével az átfogó oktatás célja a bizalom és a társadalmi kohézió erősítése.

Ebben az értelemben az átfogó iskolai oktatásnak magának a demokratikus társadalom mikrokozmoszának kell lennie. Amennyiben az általános iskolai oktatás megköveteli a tanulóktól az interakciót, az együttműködést és a kompromisszumot a társadalmi különbségek között, akkor ez a demokratikus állampolgárság napi gyakorlatának tekinthető.

Az elemzések több nézőpontból vizsgálják, hogyan jelenik meg a kiegészítő (magán- és állami) oktatás az északi régióban, különös tekintettel Svédországra és Dániára. Az EU árnyékkutatásáról szóló 2011-es jelentés frissítése (Bray 2021) azt mutatja, hogy az EU-ban az árnyékkutatás növekedése tapasztalható, részben az oktatási rendszerek versenyképességének növekedése miatt. Az általános régiós minták azt mutatják, hogy az árnyékkutatás Dél- és Kelet-Európában elterjedtebb, míg Nyugat-Európában ritkábban, és Észak-Európában kevésbé, bár növekvő tendenciát mutat.

A szerző két svéd cikken keresztül mutatja be, hogy a kiegészítő korrepetálás hogyan formálódott a nemzeti politikák és a helyi gyakorlatok kölcsönhatása alapján. Hallsén 2021-es cikkében bemutatja, hogy 2007-ben Svédországban bevezették az adólevonási rendszert, amely ösztönözte a magánoktatás kereskedelmi piacának kialakulását. Később ezt az irányelvet megfordították, de a kiegészítő oktatás továbbra is létezett. Az adólevonást az állami támogatások váltották fel az iskoláknak, hogy maguk is ajánlhassanak kiegészítő korrepetálást, így beépítve azt az általános iskolai oktatásba.

Forsberg 2020-as cikke a tantervek és az oktatók-tanulók közötti interakciók alapos elemzésével vizsgálja, hogyan illeszthető össze a tanterv a kiegészítő oktatással. Az árnyékkutatás egy sajátos skandináv modelljét hangsúlyozza, amely kiemeli az oktatók és tanulók közötti személyes kapcsolatot.

Az árnyékkutatás svéd területen végbement térnyerése azért is jelentős, mert közvetlenül járult hozzá ahhoz, hogy Dániában is hasonló folyamatok induljanak be. Zhang négy dán cikken keresztül igyekszik ezt körüljárni. Christensen 2021-es cikke mutatja be, hogy a magánoktatás piaca Svédországból terjedt el Dániába: svéd vállalkozók a rendkívül ellentmondásos 2013-as dán iskolareformmal együtt teremtették meg a dán korrepetálási piac alapjait. A cikk azonban az "erkölcsi igazolás módjai" kérdéséről is felveti, amelyeket az oktatócégek alkalmaznak a magánoktatás piacának legitimitéte érdekében a skandináv jólét kontextusban. A dán oktatási hagyományok azonban korlátokat állítanak az árnyékkutatás elé.

Mikkelsen és Gravesen 2021-ben publikált cikke a dán iskolai és szabadidős pedagógiai hagyományait kutatja, és arra a következtetésre jut, hogy ezek együttesen meglehetősen alkalmatlan környezetet teremtenek az árnyékkutatás számára.

A dán kontextusnak ezek a kulturális sajátosságai is adják Cone 2021-es cikkét a szülők és oktatók magántanári tapasztalatairól. Cone különösen az árnyékkutatásban való részvétel affektív kétértelműségére összpontosít egy egalitárius oktatási kontextusban. Interjúiból három affektív mintát azonosít, amelyek együttesen egy sajátos „hangulat”-fenntartó élményt alkotnak az árnyékkutatással.

Szintén meg kell említeni Kany 2021-es cikkét. Kany, Dánia legnagyobb magánoktatói vállalatának alapítója bennfentes perspektívát ad a magánoktatás megjelenéséről.

Elmeséli, hogyan alakult ki a vállalat egy állami iskola helyettesítő tanáraként szerzett tapasztalataiból, és elmagyarázza, hogy egy magánvállalkozásban látta az egyetlen módot arra, hogy megvalósítsa a rugalmasabb, személyre szabottabb és vonzóbb tanítási mód iránti törekvéseit.

Összességében a Dániáról és Svédországról szóló cikkek az árnyékkutatás jellegzetes skandináv modelljét sugallják. Svédországban és Dániában is a magánoktatást „házi feladattámogatásnak” nevezik (läxhjälp/lektiehjälp). Ez a fogalom többet jelent, mint a napi iskolai feladatokra való összpontosítást: az oktatók és a tanítványok közötti sajátos kapcsolatot is magában foglalja, hangsúlyozva a korrepetálás személyes és intim, nem pedig pusztán oktatási vonatkozásait. Mivel az oktatók és tanítványok életkorukban közel állnak egymáshoz, az oktatókat motivációs „példaképként” vagy gondoskodó „idősebb testvérként” ábrázolják (Hallsén és Karlsson, 2019). A pedagógiai előírásokat tekintve tehát a „házi feladat támogatása” továbbra is közel áll az északi oktatási modellhez. Az északi régióban az árnyékkutatás térnyerése és hatása még nem teljesen látható, és különböző társadalmi és kulturális tényezők is befolyásolják. Az árnyékkutatás térnyerése az északi oktatási modell fenntartásáról és az oktatási rendszerek további alakulásáról tanúskodik. Az árnyékkutatás kihívásokat és lehetőségeket rejt magában az északi oktatási kultúrával való összeegyeztetés terén. Az árnyékkutatás közelmúltbeli térnyerése mind az erózióról, mind a "skandináv oktatási modell" fennmaradásáról tanúskodik.

KUTATÁSI LEHETŐSÉGEK

Mint látszik, a terület kutatási területei/lehetőségei kimeríthetetlenek. Ez a témakör kutatócsoportjának első, alakuló ülésén is egyértelműen kiderült, amelyre az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Tanszékén került sor 2023.10.28-án, melyet Prof. Dr. Gordon Győri János tanár úr szervezett és vezetett. A workshop két fő meghívott személye Mark Bray és Wei Zhang professzorok voltak a Shanghai Egyetemről, akik azelőtt két nappal a XXIII. Neveléstudományi Konferencián tartottak előadást. Mark Bray a téma abszolút szakmai origója, aki nemzetközi szinten kezdte el kutatni ezt a területet, még az 1990-es években. Wei Zhang pedig Bray doktori hallgatója volt, így került a látókörébe ez a kutatási terület, bár ahogy ezt a workshop-on is említette: már az alapképzésben eltöltött ideje alatt feltűnt neki a jelenség a kollégiumi évek alatt, miszerint – ahogy ő fogalmazott – „az ország legszegényebb hallgatói korrepetálták a leggazdagabb családból származókat”.

Rengeteg anyaguk jelent meg külön-külön és közös kutatásként is, olyan széles spektrumban vizsgálódva, mely lefedi Kínát, Kambodzsát, a Közel-Keletet, vagy éppen az Északi országok (Dánia, Norvégia, Svédország, Finnország és Izland) területét.

A téma abszolút követel további kutatásokat. Mi sem bizonyítja ezt jobban, minthogy a kutatócsoport alapító ülésének 2 órás időtartama alatt nagyjából 10 témát vetettünk fel, melyek akár nemzetközi egyetemi együttműködés keretében is kutathatóak lennének. Ezekből csak párat megemlítve:

Felmerült az észrevétel, mely szerint az árnyékkutatás a formális oktatást „lustává” teszi abban az értelemben, hogy a formális oktatás nincs annyira komoly nyomás alatt az innováció és a fejlődés szempontjából, mivel az

árnyékkutatásban a diákok megkapják azt a pluszt, ami a formális keretek között hiányzik. Mark Bray válaszában alátámasztotta ezt az állítást az Indiában és a Kambodzsában készített tanulmányaira hivatkozva, ahol ugyancsak észrevehető volt ez a jelenség. Ahogy ő maga fogalmazott: „az árnyékkutatás kezd egyre erősebbé válni, a formális oktatás pedig egyre inkább árnyékba átfordulni”. Kifejtette továbbá, hogy ez mind a szülői, mind a tanuló oldalról észrevehető hozzáállás. Ezt két indokkal támasztotta alá:

- a szülők megválaszthatják, kit fogadnak fel gyermekük mellé tutornak, míg ez a formális oktatás keretei között nem lehetséges.
- a magánórákon a gyerekek sokszor minőségibb órákat kaphatnak, mint az iskolában, nagyon egyszerűen a személyreszabottság nyújtotta lehetőségek miatt.

Vajon mennyire befolyásolják a tanári fizetések azoknak a különórának a számát, amelyeket iskolákban dolgozó oktatók tartanak oktatási időn kívül? A legösszefüggőbb válasz erre az lenne: teljes mértékben. A kapott válaszok azonban mást mutattak. Mark Bray két teljesen, a spektrum legtávolabbi széléről hozott példákat: MianmARBól és Dubajból. Két nagyon ellentétes ország, mégis hellyel-közzel két azonos eredmény. Mianmarra az alacsony tanári fizetések a jellemzőek, mégsem mondható ki egyértelműen, hogy általános lenne az árnyékkutatásban való részvétel az extraprofit reményében. A Dubajban végzett vizsgálatok sem mutattak feltétlen korrelációt a fizetések és a megtartott magánórák száma között.

Fellelhető-e szignifikáns különbség a női és a férfi magántanárok óradíjai között? Erre egy Magyarországon, Biró Zsuzsanna által elvégzett kutatás adott választ, melyben az internetes portálokra elérhető magántanárhirdetéseket vetette össze és elemezte ki. A kapott eredmény tükrében elmondható, hogy a férfi magántanárok - mégha nem is sokkal, de - magasabb árat kérnek a megtartott órákért (Biró, 2020). Ez is továbbvihető lenne egy nemzetközi kutatás keretein belül.

Gazdasági szempontból sem elhanyagolandó a téma további feltárása: egy gazdasági előrejelzés szerint, amely a COVID-19 járvány első hulláma utáni piaci elemzéseken alapul, a magántanítás összeforgalmát 280 milliárd USD-ra becsülték 2027-re. Viszont ebből az aspektusból nézve felmerül egy érdekes kérdés: hová sorolja a gazdaságtudomány az árnyékkutatást? Maga Mark Bray több nemzetközi kutatóval együtt a „szürke gazdaság” részeként tekintik ezt a területet (Polónyi, 2020). Egy 2004-es, kanadai szociológiai folyóiratban megjelent definíció szerint „a korrepetálás a kiegészítő oktatás egy olyan formája, amely nem áll közvetlen versenyben az állami iskolákkal. A korrepetitorok inkább az állami rendszer peremén alakítottak ki egy piaci részt, és olyan extra segítséget nyújtanak a diákoknak, amelyet a hagyományos iskolákban nehéz elérni” (Aurini-Davies 2004: 422).

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Szeretném megköszönni konzulensemnek, Dr. Berzsenyi Emese adjunktus asszonynak a témában nyújtott mérhetetlen számú segítséget és irányítást, mely nélkül ez a dolgozat nem jöhetett volna létre.

Ezen felül szeretném megköszönni Prof. Dr. Gordon Győri János tanár úrnak a szakmai segítséget és támogatást,

melyet a dolgozat elkészítése közben kaptam. Az ő meghívásából vehettem részt az Eötvös Lőránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetén belül működő Árnéoktatás és Közoktatás Kapcsolata Kutatócsoport 2023.10.28-án tartott alakuló ülésén, melyen rengeteg szakmai inspirációt kaptam, és olyan szakmai kapcsolatokat építhettem ki, mint a Mark Bray-el és Wei Zhang-al való.

IRODALOMJEGYZÉK

Aiztrauta, D.; Leokena, E. & Dedze, I. (2004). Privātskolotāju Pakalpojumu Lietojums Vidusskolēnu Vidū [Tutor service use among high school students] [in Latvian]. Department of Political Science, Vidzeme University

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2096531119890142>

Aurini, J. & Davies, S. (2013): Supplementary education in a changing organizational field: The Canadian case. In J. Aurini, S. Davies, & J. Dierkes (Eds.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (pp. 155–170). Bingley, England: Emerald.

[https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000022007/full/html](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-3679(2013)0000022007/full/html)

Aurini, J. & Davies, S. (2004): The Transformation of Private Tutoring: Education in a Franchise Form. *Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, vol. 29. no. 3. pp. 419-438.

10.1353/cjs.2004.0031

Baker, D. (2014): *The Schooled Society, The Educational Transformation of Global Culture*, Sanford University Press

<https://doi.org/10.1515/9780804790482>

Baker, D. P.; Akiba, M.; LeTendre, G. K.; & Wiseman, A. W. (2001): Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 23. No. 1. pp. 1–17

<https://doi.org/10.3102/01623737023001001>

Berzsenyi, E.; Stöckl, C.; Trattner, A. (2020): Erziehen in einer unübersichtlich gewordenen Welt. Positionen, Widersprüche, Utopien. *Sorozat: Erziehung in Wissenschaft und Praxis*, 15. kötet. pp. 204-205

<https://www.peterlang.com/document/1111714>

Biró, Zs. H. (2020): Az árnyékoktatásról internetes magánoktatói hirdetések tükrében. *Educatio*, Vol. 29. No. 2. pp. 253–274.

<https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.5> (Letöltve: 2023.10.16.)

Bray, M. (2003): Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications and government responses. Series: Ethics and Corruption in Education. Paris, France: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), pp. 22-24.

Bray, M. & Hajar, A. (2023): *Shadow Education in the Middle East: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. Routledge, Taylor & Francis Group, London & New York

<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/75940/9781000685312.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bray, M.; Kobakhidze, M. N. & Suter, L. E. (2020): The challenges of measuring outside-school-time educational activities: Experiences and lessons from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Comparative Education Review*, Vol. 64. No. 1. pp. 87–106. <https://doi.org/10.1086/706776>

Bray, M.; Kobakhidze, M. N.; Zhang, W. & Junyan, L. (2018): The hidden curriculum in a hidden marketplace: relationships and values in Cambodia's shadow education system. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 50. No. 4. pp. 435-455.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1461932>

Bray, M., & Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia*. Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong and Bangkok, Thailand: UNESCO.

Bray, M. & Lykins, C. (2012): *Shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank and Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp. 4-7.

Bray, M. & Zhang, W. (2020): Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, Vol. 55. No. 3. pp. 322-341.

<https://doi.org/10.1111/ejed.12413>

Brehm, W. (2015): *Enacting educational spaces: A landscape portrait of privatization in Cambodia* (PhD thesis). The University of Hong Kong, China.

Brehm, W. & Silova, I. (2014): Hidden privatization of public education in Cambodia: Equity implications of private tutoring. *Journal for Educational Research Online*, Vol. 6. No. 1. pp. 94–116.

Choi, Á.; Calero, J. & Escardíbul, J.-O. (2012): Private tutoring and academic achievement in Korea: An approach through PISA-2006, *KEDI Journal of Educational Policy*, Vol. 9. No. 2. pp. 299–322.

<https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000313220100006?SID=EUW1ED0DFEKchTiwg5c09e5mPKk8q>

Choi, J. & Cho, R. M. (2016): Evaluating the effects of governmental regulations on South Korean private cram schools. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 36. No. 4. pp. 599–621. <https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1064356>

Christensen, S. & Zhang, W. (2021): Shadow Education in the Nordic Countries: An Emerging Phenomenon in Comparative Perspective. *ECNU Review of Education*, Vol. 4. No. 3. pp. 431-441. <https://doi.org/10.1177/20965311211037925> (Letöltve: 2023.10.29.)

Cone L. (2021): “They would do just fine without me”: Experiences of private tutoring in Denmark. *ECNU Review of Education*, Vol. 4. No. 3. pp. 566–589.

<https://doi.org/10.1177/2096531120940718>

de Castro, B. V. & de Guzman, A. B. (2013): Proliferation of shadow education institutions (SEIs) in the Philippines: A time series analysis. *Asia-Pacific Education Researcher*, Vol. 22 No. 3. pp. 341-345.

<https://doi.org/10.1007/s40299-013-0069-x>

Długosz, P. (2012): Korepetycje maturzystów pogranicza w latach 2008–2011 [Private lessons of school-leavers in the years 2008–2011]. *Kultura I Edukacja*, Vol. 2. pp. 87–106.

Forsberg, E.; Hallsén, S.; Karlsson, M.; Bowden, H. M.; Mikhaylova, T. & Svahn, J. (2021): Läxhjälp as shadow education in Sweden: The logic of equality in “a school for all”. *ECNU Review of Education*, Vol. 4. No. 3. pp. 494–519.

<https://doi.org/10.1177/2096531120966334>

Galinié, A. & Heim, A. (2016): *Inégalités scolaires: Quels rôles jouent les cours privés? [Schooling inequalities: What roles are played by private courses?]*. Paris, France: Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire.

Gordon Györi J. (2020) *Árnéoktatás: alapfogalmak, kutatás, lehetőségek*. *Educatio*, Vol. 29. No. 2. pp. 171-187

<https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.1> (Letöltve: 2023.10.16.)

Gordon Györi J. (2008) *Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar*. *Educatio*, Vol. 17. No. 2. pp. 253–274.

<https://epa.oszk.hu/01500/01551/00044/pdf/717.pdf> (Letöltve: 2023.10.20.)

Hallsén, S. (2021): The Rise of Supplementary Education in Sweden: Arguments, Thought Styles, and Policy Enactment. *ECNU Review of Education*, Vol. 4. No. 3. pp. 476-493. <https://doi.org/10.1177/2096531120952096>

Hallsén S. & Karlsson M. (2019): Teacher or friend? Consumer narratives on private supplementary tutoring in Sweden as policy enactment. *Journal of Education Policy*, Vol. 34. pp. 631–646.

<https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1458995>

- Haue, H. (2014). Nordisk pædagogisk tradition: -mellem Grundtvig og Ny Nordisk Skole. In E. Damberg (Ed.), *Nordisk pædagogisk tradition: -mellem Grundtvig og Ny Nordisk Skole* (1 ed., Vol. 94, pp. 83-101). Syddansk Universitet. Gymnasiepædagogik No. 94
- Hof, S. & Wolter, S. C. (2012). *Nachhilfe: Bezahlte außerschulische Lernunterstützung in der Schweiz [Private tutoring: Paid extracurricular learning support in Switzerland]*. Staff Paper 8. Aarau, Switzerland: Schweizerische Koordinationstelle für Bildungsforschung.
- Huang, M.-H. (2013). After-school tutoring and the distribution of student performance. *Comparative Education Review*, Vol. 57. No. 4. pp. 689–710.
<https://doi.org/10.1086/671346>
- Husén T. (1966). *Pædagogisk psykologi (educational psychology)*. Nyt Nordisk Forlag.
- Ireson, J. & Rushforth, K. (2011). Private tutoring at transition points in the English education system: Its nature, extent and purpose. *Research Papers in Education*, Vol. 26. No. 1. pp. 1-19.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520903191170>
- Jokić, B. (Ed.) (2013). *Emerging from the shadow: A comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia*. Zagreb, Croatia: Network of Education Policy Centers (NEPC).
- Kany N. (2021). The rise of private tutoring in Denmark: An entrepreneur's perspectives and experiences. *ECNU Review of Education*, Vol. 4. No. 3. pp. 630–639.
<https://doi.org/10.1177/20965311211038560>
- Kim, S. & Lee, J.-H. (2010). Private tutoring and demand for education in South Korea. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 58. No. 2. pp. 259–296.
<https://doi.org/10.1086/648186>
- Kim, T. (2004). *Shadow Education: School Quality and Demand for Private Tutoring in Korea*
<https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.635864>
- Korea, Ministry of Education, Science & Technology (2009). *공교육 경쟁력 향상을 통한: 사교육비경감대책 [Scheme to curb private education expenditure by improving competitiveness in public education]*. Seoul, South Korea: Ministry of Education, Science & Technology.
- Lee, J. (2007). *Two Worlds of Private Tutoring: The Prevalence and Causes of After-School Mathematics Tutoring in Korea and the United States*, Vol. 109. No. 5. pp. 1207-1234.
<https://doi.org/10.1177/016146810710900507>
- Liu, J. (2017). *Parents as consumers in a marketised educational environment: The demand for private supplementary tutoring at primary and lower secondary levels in China (PhD thesis)*. The University of Hong Kong, China.
- Manzon, M. & Arepattamanni, S. (2014). Shadow educations: Mapping the global discourse. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 34. No. 4. pp. 389–402.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2014.969194>
- Mauritius, Ministry of Education, Culture and Human Resources (2008). *Education and human resources strategy plan 2008–2020*. Port Louis, Mauritius: Author, pp. 60–69.
- Melese, W. & Abebe, M. (2017). Demand and supply of supplementary private tutoring in upper primary schools of Ethiopia. *International Online Journal of Educational Sciences*, Vol. 9. No. 3. pp. 629–640.
<https://doi.org/10.15345/ijoes.2017.03.004>
- Mikkelsen, S. H. & Gravesen D. T. (2021). Shadow education in Denmark: In the light of the Danish history of pedagogy and the skepticism toward competition. *ECNU Review of Education*, Vol. 4. No. 3. pp. 546–565.
<https://doi.org/10.1177/2096531120983335>
- Mischo, C. (2014). Private tutoring from Bronfenbrenner's perspective. *Journal for Educational Research Online*, Vol. 6. No. 1. pp. 117–123.
- Napporn, C. & Baba-Moussa, A. R. (2013). *Accompagnement et soutien scolaires: L'expérience béninoise. [Accompaniment and school support: The Benin experience]*. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, Vol. 62. pp. 79–88.
<https://doi.org/10.4000/ries.3120>
- Neto-Mendes, A.; Costa, J. A.; Ventura, A.; Azevedo, S. & Gouveia, A. (2013). *Private Tutoring in Portugal (Private Tutoring Across the Mediterranean, Chapter 9, pp. 151-165)*
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6209-237-2_9
- Park, H.; Buchmann, C.; Choi, J. & Merry, J. J. (2016). Learning beyond the school walls: Trends and implications. *Annual Review of Sociology*, Vol. 42. pp. 231–252.
<https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074341>
- Paviot, L. C. (2015). *Private tuition in Kenya and Mauritius: Policies, practices and parents' perceptions examined from an ecological systems perspective (Doctor of Education thesis)*. Institute of Education, University College London, London, England.
- Polónyi, I. (2020). *Az árnyékoktatás oktatásgazdasági közéletében*. *Educatio*, Vol. 29. No. 2. pp. 188–204.
<https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.2> (Letöltve: 2023.10.16.)
- Rao, S. (2017). Production of an “educational city”: Shadow education economy and restructuring of Kota in India. In W. T. Pink & G. W. Noblit (Eds.), *Second international handbook of urban education* (pp. 417–443). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Runte-Geidel, A. (2014). *Clases particulares en España: Implicaciones en las desigualdades educativas [Private Tuition in Spain: Its Implications for Educational Inequalities]*. *Revista Ibero-americana Da Educação*, Vol. 64. No. 2. pp. 1–15.
<https://doi.org/10.35362/rie642367>
- Silona, I.; Bray, M.; Zabulionis, A. & Budiene, V. (2006). *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring*, Open Society Institute
https://www.researchgate.net/publication/44837125_Education_in_a_hidden_marketplace_monitoring_of_private_tutoring
- Southgate, D. E. (2013). Family capital: A determinant of supplementary education in 17 nations. In J. Aurini, S. Davies, & J. Dierkes (Eds.), *Out of the shadows: The global intensification of supplementary education* (pp. 245–258). Bingley, England: Emerald.
[https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000022012/full/html](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-3679(2013)0000022012/full/html)
- Št'astný, V. (2017). Challenges, pitfalls and opportunities of researching shadow education through the internet. *E-Methodology*, Vol. 4. pp. 95–112.
DOI10.1016/j.mex.2017.02.004
- Št'astný, V. (2016). *Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v České republice [Private supplementary tutoring phenomenon as a shadow education system in the Czech Republic]* (PhD thesis). Prague, Czech Republic: Charles University.
- Takashiro, N. (2018). Technology use and middle school students' participation in shadow education in Japan. *International Psychology Bulletin*, Vol. 22. No. 4. pp. 14–21.
- Telhaug, A. O.; Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 50. No. 3. pp. 245-283.
DOI: 10.1080/00313830600743274
- UNESCO. (2008). *Overcoming inequality: Why governance matters*. EFA Global Monitoring Report 2009. Paris, France: Author, pp. 172.
- Ventura, A. & Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, Vol 11. No. 1. pp. 59–68.

<https://doi.org/10.1007/s12564-009-9065-5>

World Bank. (2005). *Expanding opportunities and building competencies for young people: A new agenda for secondary education*. Washington, DC: Author, pp. 96.

<https://doi.org/10.1596/0-8213-6170-8>

Young, C. K. & Jung-Hoon, J. (2019): *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies*, Palgrave Macmillan, Library of Congress Control Number: 2018968357

<https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/11-%20Shadow%20Education%20as%20Worldwide%20Curriculum%20Studies.pdf>

(Letöltve: 2023.10.29.)

Zambeta, E. (2014): Education and social solidarity in times of crisis: The case of voluntary shadow education in Greece. *Education Enquiry*, Vol. 5. No. 1. pp. 69–88.

<https://doi.org/10.3402/edui.v5.24058>

Zhang, W. (2019a): Regulating private tutoring in China: Uniform policies, diverse responses. *ECNU Review of Education*. Vol. 2. No. 1. pp. 25–43.

<https://doi.org/10.1177/2096531119840868>

Zhang, W. (2019b): Regulating supplementary education in East Asia: Lessons from shifting paradigms. Paper presented at the 63rd Annual Conference of the Comparative & International Education Society (CIES), San Francisco, USA.

Zhang, W. & Bray, M. (2017): Micro-neoliberalism in China: Public-private interactions at the confluence of mainstream and shadow education. *Journal of Education Policy*, Vol. 32. No. 1. pp. 63–81.

<https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1219769>

Zhang, W. & Yamato, Y. (2018): Shadow education in East Asia: Entrenched but evolving private supplementary tutoring. In K. Kennedy & J. C. K. Lee (Eds.), *Routledge international handbook on schools and schooling in Asia* (pp. 323–332). London, UK: Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315694382-30/shadow-education-east-asia-wei-zhang-yoko-yamato>

Attitűd-vizsgálat az iskolai inklúzió kapcsán egy szlovákiai településen

Attitude Survey On School Inclusion in One Slovak Town

Kocsis Zsófia¹; Strédl Terézia²; Nagy Melinda¹

¹Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárno, Szlovákia

²Selye János Egyetem, Református Teológiai Kar, Komárno, Szlovákia

ABSZTRAKT

A tanulmány a Selye János Egyetem kutatócsoportja által a szlovákiai iskolákban 2023-ban az oktatási inklúzióról szervezett tudásmegosztó rendezvénysorozat során készült kutatás eredményeit összegzi. Pedagógusoknak, önkormányzati alkalmazottaknak, civil szervezetek képviselőinek, segítőknek, valamint roma szülőknek, összesen 112 személynek a véleményét mértük fel attitűdmérő kérdőív segítségével. Azt vizsgáltuk, miként értékelik mostani helyzetüket, és az annak javítására szolgáló erőfeszítéseket. Feltérképeztük, ki mit tenne, hogy segítse polgártársait és javítsa a közösség tagjainak helyzetét. A felmérés a Horizon 2020 No.: 101004653 Inclusion4Schools "School-community Partnership for Reversing Inequality and Exclusion: Transformative Practices of Segregated Schools" támogatásával valósult meg.

KULCSSZAVAK

iskolai inklúzió, attitűd-vizsgálat, roma közösség, szegregáció

ABSTRACT

The study presents the results of the research conducted by the research group of J. Selye University during a series of knowledge-sharing events organized in Slovakian schools in 2023 on the topic of inclusion in education. An attitude questionnaire was used to assess the opinions of 112 individuals, including teachers, municipal employees, representatives of civil organizations, helpers and Roma parents. The methods used to assess the current situation and the efforts made to enhance it were examined. Individuals who are willing to assist their fellow citizens and improve the community's conditions were identified. The survey was conducted with the support of Horizon 2020 No.: 101004653 Inclusion4Schools "School-community Partnership for Reversing Inequality and Exclusion: Transformative Practices of Segregated Schools".

KEYWORDS

school inclusion, attitude survey, Roma community, segregation

BEVEZETÉS

Tanulmányunkban az inkluzív oktatás témakörére összpontosítottunk. Az inklúzió egy olyan szemlélet, amely minden gyermek és tanuló érdekét egyformán figyelembe veszi (Greba & Knobloch, 2020). Az inkluzív iskolai oktatás feladata, hogy minden tanuló egymással való kommunikációs, kooperatív nevelési-oktatási lehetőségeit megteremtse, valamint a tudáselsajátítás, a különféle készségek, képességek, jártasságok, kompetenciák megszerzésének és fejlesztésének a biztosítása. Az elfogadó iskola minden tanulót egyéniségének megfelelően oktat és nevel (Réthy, 2002). A tanulmány empirikus részében bemutatásra kerülő kutatáshoz tudásmegosztó rendezvényeket szerveztünk, amelyeknek során hasznos információkat tudtunk meg a közösség hozzáállásáról az inkluzív oktatással kapcsolatban, valamint azt szerettük volna megvizsgálni és felmérni, hogy a közösség milyen módon és lehetőségekkel segítené és támogatná a közösség tagjainak a helyzetét.

A HÁTRÁNYOS HELYZET ÉRTELMEZÉSE

Erről a fogalomról több megfogalmazásban is olvashatunk, melyek között fellelhető a hasonlóság, de mégis minden megközelítés másként értelmezi a fogalmat. Például Kozma Tamás (1975) a hátrányos helyzetről kétféle esetben beszél. Az egyik, amikor a társadalom különféle csoportjai, rétegei esélyeinek egyenlőtlen voltát érti az úgynevezett fölfelé irányuló vertikális mobilitásban. A másik esetben pedig egy bizonyos állapot megjelölésére szolgál az egyes társadalmi csoportok helyzetének jellemzéséhez. A fogalom értelmezését megkönnyíti, ha a kétféle esetet megkülönböztetjük egymástól, ugyanis az első esetben a továbbtanulás szemszögéből nézzük a problémát, míg a másik esetben a lemaradókra figyelünk.

A hátrányos helyzet az iskola kontextusában számos különböző meghatározást tartalmazhat. A jelenlegi szakirodalom a hátrányos helyzetet többnyire társadalmi-gazdasági szempontból magyarázza. A hátrányos helyzet az, amikor valaki szegény környezetből, sajátos nevelési igényű, kisebbségi etnikai csoportokból származik, az oktatás nyelvétől eltérő anyanyelvű (Çimen, 2021).

A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának Tt. 245/2008. Köznevelésről és közoktatásról szóló törvény 2. paragrafusának p. bekezdése szerint a szociálisan hátrányos környezetből származó gyermek (Slov-Lex, 2021) olyan környezetben élő gyermek vagy tanuló, amely a társadalmi, gazdasági, családi és kulturális körülmények miatt nem szorgalmazza kellőképpen a gyermek vagy tanuló értelmi, akaratí és érzelmi tulajdonságainak fejlődését, valamint nem támogatja a szocializációját és nem nyújt számára elegendő, megfelelő ösztönzést a személyiségének fejlődéséhez.

AZ INKLUZÍV OKTATÁS

Az inklúzió elfogadást jelent, az integráció magasabb fokát. Akkor beszélhetünk inkluzív oktatásról, ha az iskolában és az osztályban a gyerekek a hátrányos helyzetű családokból és a sajátos nevelési igényű tanulók együtt tanulnak a befogadó iskola tanulóival egyéni differenciálás alkalmazásával. A tananyagot, az oktatás módszereit és formáit a tanulók egyéni adottságaihoz igazítják. Az inklúzió sikeressége a befogadó környezettől és a pedagógusoktól függ. Akkor lehet sikeres az inklúzió, ha a pedagógusok elfogadják a másságot, és képesek többet dolgozni ez ügy érdekében (Albert, 2020). Az inklúzió az esélyegyenlőség és a méltányosság megteremtéséről szól.

Az UNESCO szerint az inklúzió egy olyan szemlélet, amely minden tanuló érdekét egyformán figyelembe veszi. Képes pozitívan fogadni a sokféleséget és biztosítani az oktatáshoz való egyenlő hozzáférést, továbbá javítja az oktatás minőségét minden tanuló számára (Greba & Knobloch, 2020).

Az UNICEF (2017) kimondja, hogy az inkluzív oktatás egy olyan oktatási rendszer, amely minden tanulót magába foglal, szívesen látja és támogatja őket a tanulásban, függetlenül attól, hogy kik ők, milyenek a képességeik vagy a követelményeik. Ez azt jelenti, hogy gondoskodni kell arról, hogy a tanítás és a tanterv, az iskolaépületek és osztálytermek, a játszóterek, a közlekedés minden szinten megfelelőek legyenek minden tanuló, gyermek számára. Az inkluzív oktatás azt jelenti, hogy minden tanuló együtt tanul ugyanabban az iskolában.

Az inkluzív oktatás tehát olyan megközelítés, amely minden tanulónak egyenlő oktatási lehetőségeket kíván biztosítani, függetlenül képességeiktől és szociális háttérüktől. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy több dolog is akadályozza ennek maradéktalan megvalósulását. Például, ha nincsenek megfelelő törvények és irányelvek, amelyek védenék a hátrányos helyzetű tanulók jogait és előmozdítanák az inkluzív oktatást. Például Bagalová, Bíziková és Fatulová (2015) tanulmányukban arról írtak, hogy az inkluzív oktatás bevezetésének legnagyobb akadályai az általános tájékozatlanság és az inklúzió fogalmának a félreértése. A legtöbb iskola továbbra is a hagyományos modell szerint működik, amely a normális tanulók oktatásán, illetve mindazok elkülönített oktatásán alapul, akik különböző okok miatt (pl. szociális hátrány, egészségügyi hátrány, stb.) nem férnek bele a „normalitás” szó értelmezésébe.

Azt is tapasztalhatjuk, hogy vannak országok, ahol nem áll rendelkezésre elegendő erőforrás, hogy kielégítsék az inkluzív oktatás megvalósításának sokféle igényét, pl. hiányoznak a tananyagok és a megfelelően képzett és szakosodott pedagógusok és segítők. Svoboda (2013) tanulmánya szerint a sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó pedagógusok igényeinek hosszú távú elégtelen

kielégítése azt a helyzetet eredményezi, hogy az iskolák semmilyen módon nem motiváltak a inkluzív megközelítés magasabb fokú alkalmazására, mert a felszereltség, a pedagógus kompetenciák növelése, az asszisztens felvételének esetleges szükségessége, valamint az adminisztráció formájában jelentősebb terhet hordoz, ugyanakkor a megnövekedett költségek fedezése nem alapoz meg magasabb forrásigényt (Az egy tanulóra jutó normatíva emelése gyakran csak a tényleges költségek töredékét fedezi). Nyilvánvaló, hogy az inkluzív oktatás fejlesztését gátló akadályok jelentős része közvetlenül összefügg az oktatási rendszerbe érkező anyagi források nagyságával.

Hapalová kutatása szerint nincs még eléggé beépítve az inklúzió az oktatásba. Kutatása során alapsiskolák, speciális iskolák és óvodák pedagógusait kérdezte meg arról, hogyan vélekednek a saját intézményük felkészültségéről az inkluzív oktatással kapcsolatban a szociális hátrányos helyzetű tanulók, a sajátos nevelési igényű tanulók, a tehetséges tanulók és az egészségügyi hátránnyal rendelkező tanulók esetében. A kutatás eredménye kimutatta, hogy a megkérdezettek túlnyomó többsége úgy véli, hogy a saját iskolájuk nincs eléggé felkészülve a szociálisan hátrányos helyzetű, valamint a különböző nemzetiségű gyerekek vagy tehetséges gyerekek oktatására. Rámutatott arra, hogy fel kell számolni azokat a rendszerszintű akadályokat, amelyek megakadályozzák az iskolákat abban, hogy hatékonyan tudják oktatni és nevelni ezeket a gyerekeket (Hapalová, 2019).

A SZEGREGÁCIÓ FOGALMA

A szegregáció elkülönítést jelent, olyan gyermekek és tanulók tartoznak ide, akik különbségekkel rendelkeznek például szociális, biológiai, kulturális vagy vallási háttérükben. Ezek a tanulók elkülönítetten, külön csoportokban történő oktatását értjük szegregáció alatt. Ezeknek a gyerekeknek a csoportjai alacsonyabb szintű, minőségű oktatásban valamint bánásmódban részesülnek (Ministerstvo školstva, 2023).

A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának Tt. 245/2008. Köznevelésről és közoktatásról szóló törvény 3. paragrafusának, azaz „a nevelés és oktatás alapelvei”-t meghatározó rendelkezés d. bekezdése alapján tiltja a diszkrimináció és a szegregáció minden formáját (Slov-Lex, 2021).

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

A MINTA ÉS A MÓDSZEREK BEMUTATÁSA

A tanulmány célja bemutatni a rendezvények tapasztalatait az iskolai inklúzióval kapcsolatban, valamint egy attitűdmérő kérdőív segítségével feltérképezni a résztvevők véleményét arról, ki hogyan segítene polgártársainak, és javítana a közösség tagjainak helyzetén. A tanulmány a 2023 tavaszán az iskolai inklúzióról szervezett tudásmegosztó rendezvényeket és az azok során készült kutatás részeredményeit mutatja be. A találkozó célja az volt, hogy közösséget építsen, elősegítse a közösségek tagjai közti együttműködést, olyan inkluzív közösség létrehozását támogassa, melynek tagjai képesek együttműködni egymással, képesek megnevezni és oldani problémáikat, képesek megosztani „jó gyakorlatokat” segítve ezzel a hasonló iskolákat és közösségeket. A rendezvények célcsoportja a szülők, pedagógusok, pedagógiai asszisztensek, a szociális munkások, a tanulók valamint az önkormányzatok munkatársai és a civil

szervezetek tagjai voltak. Kutatásunk egy, a dél-szlovákiai régióban található városra összpontosít, melynek nevét nem tüntetjük fel tanulmányunkban. A város adatait a Szlovák Köztársaság Statisztikai Hivatal (Štatistický úrad SR) weboldaláról használtuk fel a 2021-es népszámlálás eredményei alapján. A város lakosainak száma 10 000 fő alatti, a település nemzetiségileg vegyes lakosságú: körülbelül hetven százaléka magyar nemzetiségű, több, mint húsz százaléka szlovák és 1,40 százaléka vallotta magát roma, valamint egyéb nemzetiségű állampolgárnak (Sčítanie obyvateľov, domov a bytov, 2021). A közigazgatásban és az iskolaügyben dolgozók száma 330 fő körüli. A település óvodákkal, alapiskolákkal, középiskolákkal (abból az egyik gimnázium), és egy művészeti alapiskolával is rendelkezik.

A tudásmegosztó rendezvények egy szervezői és négy tematikus találkozókból álltak. A rendezvényeket az alap- és középiskolákkal, valamint az önkormányzattal közösen szerveztük. Minden rendezvénynek előre egyeztetett témája volt, amelyhez egy-két szakértőt is biztosítottunk. A négy tematikus találkozót mindig egy hónapos eltéréssel tartottuk meg. Az első és az utolsó rendezvény során a találkozók résztvevői kérdőívet is töltöttek ki, amelynek segítségével igyekeztünk dokumentálni hozzáállásuknak megváltozását a problémakörhöz.

Tanulmányunk kutatásának második része a rendezvényeken részt vett személyeknek, összesen 112 válaszadónak a véleményét mértük fel attitűdmérő kérdőív segítségével. Arra kerestük a választ, hogyan értékeli jelenlegi helyzetüket, illetve annak javítására szolgáló erőfeszítéseket. A kérdőív többek közt a válaszadók személyes helyzetére, családi és baráti körük, az általuk ismert helyi polgárok közti viszonyok változásaira, a közösségi szerveződésekre, a pozitív változások lehetőségeire, valamint a város többségi és kisebbségi lakói közti esélyegyenlőség javítására kérdezett rá. Ezek közül tanulmányunkban bővebben azt vizsgáltuk, hogy ki mit tenne annak érdekében, hogy segítse polgártársait, és javítsa a közösség tagjainak helyzetét. A kérdőív zárt és nyitott kérdéseket is tartalmazott, a nyitott kérdésekre adott válaszoknak egy részét értékeli ki ez a tanulmány.

EREDMÉNYEK

Jelen tanulmány kutatásunk első lépésében feltárt eredményei, a tudásmegosztó rendezvényekről való következtetéseket mutatja be az inkluzív oktatással kapcsolatban.

Az első rendezvény megrendezésére január végén került sor, amelynek a helyszíne a gimnázium volt. A rendezvény témája az iskolai befogadásról és a kreativitásról szólt. Célja az iskolai befogadással és a kreativitással kapcsolatos információk és tapasztalatok bemutatása, cseréje. Az eseményen 40 résztvevő vett részt, ezek között voltak három különböző iskolából pedagógusok, szülők, civil szervezetek képviselői és önkormányzati képviselők. Egyeztetések után a továbbiakban a többi iskola képviselőinek, pedagógusainak bevonásával az egyik helyi alapiskola lett a rendezvények helyszíne.

Már ezen a találkozón megtapasztaltuk, hogy a közösség jól együtt tud működni, a város iskoláinak igazgatói kommunikálnak egymással, valamint jó az együttműködés az önkormányzattal. A közösséget érdekli az iskolai befogadás problémaköre, és érdeklődést mutattak a pedagógusoknak kínált továbbképzés iránt is.

A második rendezvény helyszíne immár az alapiskola épületében volt, amelyet 99%-ban roma tanulók látogatnak. Tudásmegosztó rendezvény célja az volt, hogy megvitassák, miért fontos az iskola, miért érdemes iskolába járni, mi az oktatás értéke. 60 résztvevő jött el az eseményre, köztük az első rendezvény résztvevői, továbbá az alapiskola nyolcadik és kilencedik osztályos tanulói is. A rendezvény két előadója roma származású szakértő az egyik hivatásos katona, edző volt, a másik matematika szakos tanár, mindketten a közösség tagjai. A jelenlévőknek az életútjukról tartottak előadást, arra összpontosítva hogyan lettek sikeresek a hivatásukban. Majd a rendezvény második felében a résztvevőkkel egy beszélgetés keretén belül az iskolakerülésről, a lemorzsolódásról és az oktatás fontosságáról lehetett megosztani tapasztalatokat.

Megállapíthatjuk, hogy a jelenlévők, különösen a helyszínt biztosító alapiskola vezetése, fontosnak tartja, hogy a tanulóknak jó példákat mutassanak a roma származású valamint a figyelemre méltó életutat bejárt emberekről. Az alapiskola pedagógusai rendszeres családlátogatásokat tartanak, ahol megbeszélik a nehézségeket, problémákat. A pedagógusok úgy gondolják, fontos a kitartás, a gyerekeknek jövőképet kell adni, mert ha nincs a szülőknek se jövőképük, akkor a gyerekeknek sem lesz. A szakértők szerint fontos, hogy legyen kitanult szakmája az embernek, amellyel el tud helyezkedni. A sport, mint módszer segíti a kitartást, az önbizalom fejlesztését, az önfegyelmet és sikerélményt is. Továbbá fontos, hogy tanulók továbbtanuljanak, majd menjenek dolgozni és ne maradjanak otthon. Van kiút a szegénységből. Az előadókat a rendezvényen résztvevő alapiskola végzős tanulói is meghallgatták. A jelenlévő tanulók közül volt olyan, aki szeretne továbbtanulni, kitanulni egy szakmát, amiben szeretne majd később elhelyezkedni. Láthattuk, hogy vannak fiatalok, akiknek van motivációjuk.

A harmadik rendezvény találkozójának 39 résztvevője volt. A találkozó célja véleményformálás a tehetséggondozás jelentőségéről és lehetőségeiről volt. Az eseményt két tehetséges tanuló nyitotta meg énekes produkcióval és mesemondással. Erre a találkozóra meghívtunk két pedagógus szakértőt, akik előadást tartottak a résztvevők számára a tehetséges gyerekekről és a tehetséggondozás fontosságáról. Továbbá egy beszélgetés zajlott a hallgatósággal a tehetségéről, ki miben tehetséges, a tehetséges gyerekeknek a felkarolásáról. A rendezvény témájával kapcsolatban egy másik iskolából a tehetséggondozás lehetőségeire mutattak példákat: sikeres versenyfelkészítésről, éltanulók tehetséggondozásáról. Például a felső évfolyamokban projekt alapú oktatást próbálták ki. A tanulók nemcsak az osztályban tanultak, hanem terepgyakorlatot is végeztek, ami a gyerekeket nagyon érdekelte. Bemutatásra került, hogy a szegregált iskolákban tanuló roma gyerekek is tehetségesek, gyöngyöt fűznek, énekelnek, szavalnak, táncolnak, akár versenyeken is. Ezeket a foglalkozásokat mutatta be további két szakértő. A rendezvény helyszínét biztosító alapiskola támogatja a gyerekeket abban, hogy a helyi iskolákat válasszák, vagy a környező iskolákban tanuljanak tovább. Fejlődjenek és legyen sikerélményük. Arra ösztönzi a tanulókat, hogy az alapiskola után tovább tanuljanak akár szakiskolában, akár gimnáziumban.

A rendezvények utolsó találkozója már egy kötetlenebb esemény volt, amelynek célja a hagyományörzés fontossága, a roma identitás és a közösség erősítése volt. A

találkozóra meghívtuk az előző rendezvények résztvevőit, összesen 90 jelent meg. Szakértők vezetésével közös foglalkozásokon vehettek részt a családok. A rendezvény az alapiskola tanulóinak műsorával kezdődött, majd a műsor után a gyerekek három csoportban vehettek részt különféle kézműves foglalkozásokon és hagyományos játékokba. Ezekre a foglalkozásokon lehetett mézeskalácsot festeni és díszíteni, fanni, de lehetett mesét hallgatni, táncolni is. Az udvaron a kisebb gyerekeknek kézzel hajtott körhintát is biztosítottuk, s mindenki kipróbálhatta magát ügyességi fajtáékokban is, valamint megkóstolhatta a tradicionális roma-kenyeret. A rendezvények résztvevői egyetértettek abban, hogy fontos a tradíciók megtartása és a roma identitás megőrzése.

A kérdőívben 112 kitöltőtől kaptunk választ, ebből 23 (20,53%) roma szülő, 77 (68,75%) pedagógus, civil szervezeti és önkormányzati képviselő osztotta meg véleményét. További 12 (10,71%) résztvevő nem töltötte ki a kérdőívet. A kérdésre kapott válaszokat két csoportra osztottuk, és külön vizsgáltuk meg a roma szülők válaszait és a pedagógusok, a civil szervezetek és önkormányzatok képviselőinek válaszait. Mindkét csoport válasza között voltak hasonló, megegyező válaszok is (1. ábra).



1. ábra - A válaszadók száma

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK ÖSSZEJEGYZÉSE

Arra kerestük a választ attitűdmérő kérdőív segítségével, hogy ki mit tenne annak érdekében, hogy segítse polgártársait és javítsa a közösség tagjainak helyzetét. A kérdésre kapott egyes válaszokat típusok szerint csoportosítottuk.

Roma szülők válaszai:

1. Munkalehetőség

Kérdőíves vizsgálatunkban részt vevő szülők közül többen úgy gondolják, hogy több munkahelyet kellene biztosítani, ezáltal kevesebben mennének külföldre dolgozni, kevesebben is költöznének ki. Új munkalehetőségek biztosítását várják, hogy tudjanak dolgozni az emberek. A válaszok között írták azt is, hogy akik hátrányosabb helyzetűek, sajnos nehezebben találnak munkát, és ez nem azért van, mert nem szeretnék dolgozni, hanem azért, mert nincs nagyon munkalehetőség a számukra.

2. Hozzáállás

Többen válaszolták az együttműködéssel, összefogással való segítséget. Az összejevetelek alatt megbeszélnek, mit tudnának tenni azért, hogy jobb legyen a helyzetük. Egyik válaszadó ezt javasolta a kérdéssel kapcsolatban: „Közös fórumok, szakemberek bevonásával konstruktív, konkrét helyzetmegoldó tanácsok, „jó példák”, hasonló

közösségekkel való kapcsolattartás, együttműködés”. Például valaki több odafigyelést szeretne a többi felnőtt embertől, hogy a gyerekek nevelése, családi, baráti és társasági élete pozitív dolgokról szóljon. Úgy gondolja, hogy egy gyermek, aki nem lát rosszat (bánat, csalódás, nélkülözés...) sokkal kifinomultabb érzésekkel él majd. Volt szülő, aki alapítványt nyitna a rászoruló gyerekeknek.

Pedagógusok, civil szervezetek és önkormányzati képviselők válaszai:

1. Hozzáállás

A válaszok közül többen a közös tevékenységeket, időtöltést és közös megoldások keresését írták. A válaszadók között volt olyan, aki példát mutatna, jó környezetet teremtene, kulturális akciókat szervezne. Egy következő hozzászóló írta, hogy már ő most segít a többi embernek. Többen válaszolták, hogy többet kommunikálnának az emberekkel, mert a kommunikáció hiánya teremt meg a feszültségeket. „A kommunikáció minden változás alapja”.

A válaszadók közül többen megoldásnak, lehetőségnek tartanák a különféle fórumokat, közösségi rendezvényeket, kézműves foglalkozásokat, valamint beszélgetéseket szerveznének, ahol az emberek elmondhatják a problémáikat, hogyan lehetne segíteni, adományokat és anyagi támogatást gyűjteni. Ezek a találkozók bárki számára elérhetőek lennének. Például lehetne közösségi eseményeket, közösségépítő programokat, beszélgetéseket, ünnepváró aktivitásokat szervezni. A válaszok közt volt olyan is, aki a közösségek erősítését tartotta fontosnak, illetve tanácsadó központok létrehozását.

2. Munkalehetőség

A munkalehetőséggel kapcsolatban is számos választ kaptunk, például: több munkahely kellene, új munkahelyek teremtése, több szociális munkás, akik közvetlenül segítenek a családoknak.

Összegezve a szülők, a pedagógusok, a civil szervezetek és önkormányzati képviselők egyaránt kifejezték véleményüket azzal a kérdéssel kapcsolatban, ki mit tenne annak érdekében, hogy segítse polgártársait, és javítsa a közösség tagjainak helyzetét. A kérdésre kapott válaszokat típusok szerint csoportosítottuk, valamint külön feltérképeztük a szülők, valamint a pedagógusok, civil szervezetek és önkormányzati képviselőknek válaszait. A válaszok között szerepelt a munkalehetőség, a hozzáállás, a különféle fórumok és rendezvények szervezése, a közösség erősítésére vonatkozó vélemények, lehetőségek.

DISZKUSSZIÓ

A fentiekben bemutatott vizsgálatban tudásmegosztó rendezvények és attitűd kérdőív segítségével felmérést végeztünk, melynek célcsoportját a rendezvények résztvevői a szülők, pedagógusok, pedagógiai asszisztensek, a szociális munkások, a civil szervezetek, az önkormányzatok munkatársai és a tanulók képezték.

Vizsgálatunk során a kapott válaszok alapján összegeztük a kapott eredményeket. Arra kerestük a választ, hogy milyen a közösség hozzáállása az inkluzív oktatáshoz, valamint hogyan értékeli jelenlegi helyzetüket, annak javítására szolgáló erőfeszítéseket, és milyen módon s lehetőségekkel segítenék, támogatnák a közösség tagjainak a helyzetét.

Olyan következtetésekre jutottunk a tudásmegosztó rendezvények során, hogy a dél-szlovákiai város közössége jól működik együtt, kommunikálnak egymással, jó az együttműködés az önkormányzattal. Érdekli őket az iskolai inklúzió problémaköre, és tenni szeretnének annak érdekében. A szülők, a pedagógusok, a civil szervezetek és önkormányzati képviselők egyaránt kifejezték véleményüket, ki mit tenne annak érdekében, hogyan segítse polgártársait, és hogyan javítsa a közösség tagjainak helyzetét. A kérdésre kapott válaszok között szerepeltek a következő témakörök: a hozzáállás, a munkalehetőségek, a különféle fórumok, rendezvények szervezése, valamint a közösség erősítése.

2011-ben az Európai Unió Alapjogok Ügynöksége (FRA) végzett egy kutatást a romák helyzetének áttekintésére az Európai Unióban. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a közösség társadalmi-gazdasági helyzete a következő négy területen volt alacsonyabb az átlagossal: az egészségügy, az oktatás, a foglalkoztatás és a lakhatás. A kutatásból továbbá az is kiderült, hogy azok az emberek, akik pozitív véleménnyel rendelkeznek a roma közösséggel kapcsolatban, hajlamosabbak voltak támogatni a befogadást és az esélyegyenlőséget (FRA, 2011).

Szintén az inkluzív oktatás támogatását tűzte ki célul a Látszom, angolul I AM projekt, amely a 2020-2022-es időszakban segítette az SNI és a fogyatékos gyermekek, fiatalok inklúzióját az oktatásba az animációs és multimédiás eszközök használatával (Látszom, 2021).

ÖSSZEZÉS

A tanulmányunkban bemutatott vizsgálathoz hasonlóan szerveztek más országokban is ilyen rendezvényeket Szlovákián kívül a Horizon 2020 Inclusion4Schools projektben résztvevő partnerek: Magyarország, Bulgária és Albánia (Inclusion4schools, 2023). A rendezvények témáit mindenütt a helyi közösség választotta ki. A négy országban a különböző helyszínek és időpontok ellenére voltak hasonló témák, melyek az általunk vizsgált közösségben is fontosnak tartottak. Az egyik ilyen téma volt a roma származású példaképek bemutatása. A két projektet összevetve az Inclusion4Schools projekt elsősorban a befogadásra és a roma közösségekre fókuszál, amíg a Látszom projektben a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók mellett az SNI és a fogyatékos tanulókra is kiterjesztik az iskolai inklúziót.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ezt a kutatást a Horizon 2020 No.: 101004653 Inclusion4Schools “School-community Partnership for Reversing Inequality and Exclusion: Transformative Practices of Segregated Schools” projekt támogatta.

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra – A válaszadók száma

IRODALOMJEGYZÉK

Albert, S. (2020). Az INKLÚZIÓ nem ördögtől való. Felnőttképzési Intézet, Kht.

Bagaľová, L., & Biziková, L., & Fatulová, Z. (2015). Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách. ŠPÚ. https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/projekty/eea_grants/metodika-a-podporujuca-inkluzivne-vzdelavanie-skolach.pdf (Letöltve 2024.02.12.)

Çimen, İ. (2021). Struggling to Teach Disadvantaged Students: The Role of Preservice Education. Turkey, Journal of Teacher Education and Educators, 10(3), 315-340. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1334098.pdf> (Letöltve 2024.01.07.)

FRA – European Union Agency for Fundamental Rights (2011). A romák helyzete 11 uniós tagállamban – A felmérés eredményeinek áttekintése. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2109-FRA-Factsheet_ROMA_HU.pdf (Letöltve 2024.01.10.)

Greba, I., & Knobloch, B. (2020). Inkluzív oktatás alapjai. <http://genius-ja.uz.ua/images/files/ildiko-greba-knobloch-beata-inkluziv-oktatas-alapjai-2020.pdf> (Letöltve 2024.01.07.)

Hapalová, M. (2019). Problémy pri vzdelávaní detí so ŠVVP. In R. Hall, (Ed.), Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum. <https://analiza.todarozum.sk/docs/339262001kp1a/> (2024.02.12.)

Inclusion4schools. (2023): <https://inclusion4schools.eu/> (2024.01.07.)

Látszom. (2021): Multimédiás eszközökkel az inkluzív oktatásért. Kézenfogva Alapítvány. <https://kezenfogva.hu/latszom> (2024.01.10.)

Ministerstvo školstva. (2023). Metodická príručka desegregácie vo výchove a vzdelávaní (2024) Minedu. <https://www.minedu.sk/desegregacia/> (Letöltve 2024.01.09.)

Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában, az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. Magyar Pedagógia, 102(3), 281–300. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/254> (Letöltve 2024.01.07.)

Kozma, T. (1975). Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó.

Sčítanie obyvateľov, domov a bytov. (2021). Štatistický úrad Slovenskej Republiky. <https://www.scitanie.sk/obyvatelvia/zakladne-vysledky/pocet-obyvateľov/SR/SK0/SR> (2024.01.07.)

Slov-lex. (2021). Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/-/SK/ZZ/2008/245/20210101#> (2024.01.09.)

Svoboda, Z. (2013). Inkluzívne vzdelávanie. In Hapalová, M., & Kriglerová G., E. O krok bližšie k inklúzií. https://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/11/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf (Letöltve 2024.02.12.)

UNICEF. (2017). Inclusive Education. Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done?. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf (Letöltve 2024.01.07.)

Szerzők elérhetősége

Első szerző	Email cím
Aditya David Sulistiawan	dauidsaditya@unisayogya.ac.id
Amalina N. Rusli	amalinaa.rusli@gmail.com
Benedek András	benedek.andras@gtk.bme.hu
Berzsenyi Emese	berzsenyi.emese@gtk.bme.hu
Erdenezul Uitumen	erdenezul.u@mnums.edu.mn
Gulyás Erzsébet	gulyas.erszebet.eva@gmail.com
Halász Péter Tamás	halaszpeter93@gmail.com
Hamarsha Manal	hamarsha.manal@hotmail.com
Harangus Katalin	kharangus@gmail.com
Hegyesi Dóra	hegyesi.dora@ttk.elte.hu
Hudar Zoltán	118771@student.ujs.sk
Izsák Andrea	izsakandrea1235@gmail.com
Jeszenszki Kornélia	126210@student.ujs.sk
Kiss Beáta	kissb@ujs.sk
Kocsis Zsófia	123107@student.ujs.sk
Madarász Róbert	robert@madarasz.biz
Mari Kitti	mazsola006@student.elte.hu
Miranda Hesti	hestimiranda8@gmail.com
Mussina Zhanar	zh.mussina@mail.ru
Peng Diya	pengdiya@qq.com
Ribni Ferenc	ribniferenc780@gmail.com
Seres Zoltán	seres.zoltan@ttk.elte.hu
Sýkora Hernády Katalin	121791@student.ujs.sk
Szabó Sándor	sandoredzo@gmail.com
Szántó Zsuzsanna	115087@student.ujs.sk
Tóth Péter	tothp@ujs.sk
Vass-Csáki Tímea Andrea	vass.csaki@hotmail.com
Vincze Dóra	dori.vincze99@gmail.com

KIADÓ INTÉZMÉNY:

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Műszaki Pedagógia Tanszék

SZERKESZTŐK:

Tóth Péter
Hegyesi Dóra

KAPCSOLAT

toth.peter@gtk.bme.hu

ISBN 978-963-421-945-3