

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

17. évfolyam 2019/1. szám

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és
a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

17. évfolyam 2019/1. szám

Szerkesztőbizottság

Bencéné Fekete Andrea főszerkesztő
Kövérné Nagyházi Bernadette szerkesztő
Belovári Anita szerkesztő
Kopházi Molnár Erzsébet angol nyelvi lektor
Szilvási Zsuzsanna német nyelvi lektor
Podráczy Judit, Varga László, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes,
Kissné Zsámboki Réka, Molnár Csilla, Patyi Gábor
Sántha Kálmán

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Ambrusné Kéri Katalin, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU
Andrea M. Noel, State University of New York at New Paltz, USA
Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU
Horák Rita, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Szerbia),
Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education,
Fort Myers, Florida, USA
Suzy Rosemond, KinderCare Learning Center, Stoneham, USA
Johann Pehofer, Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt, AT
Krzysztof Biel, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO
Jolanta Karbowniczek, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO
Maria Franciszka Szymańska, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO
Abdülkadir Kabadayı, Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education
Konya, TR

Szerkesztőség

Bencéné Fekete Andrea főszerkesztő
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége
E-mail: feke.te.andrea@ke.hu
7400, Kaposvár, Guba Sándor út 40.
Telefón: +36-82-505-800/820
Web: <http://trainingandpractice.hu>
Web-mester: Horváth Csaba
Felelős kiadó: Podráczy Judit dékán

A közlési feltételeket
a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink.

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

17. évfolyam, 2019/1. szám

Volume 17, 2019 Issue 1.

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

ASZTALOS BENCE:

„Lehrstück” a politikai-esztétikai neveléshez –
Brecht/Eisler: Az intézkedés (Die Maßnahme) 7

BALLA GERGELY:

A századforduló vizuális oktatásának párhuzamai a korabeli
művészeti tendenciákkal..... 15

FINÁNCZ JUDIT – CSIMA MELINDA:

A kora gyermekkori nevelésben dolgozók egészségi állapotának és
egészségmagatartásának mutatói 25

GELENCSÉRNÉ BAKÓ MÁRTA:

A komplex gyógypedagógiai diagnosztika jelentősége –
kérdőíves vizsgálat Dél-Dunántúlon 41

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

BAGOTA MÓNIKA:

„Csak” logika – vagy mégsem? 61

BÉRCZY DÓRA:

Csoportdolgozat a tanulók szemszögéből 75

CSIKÓSNÉ MACZÓ EDIT

Online segítséggel a hallgatói lemorzsolódás ellen –
A Dunaújvárosi Egyetem Avatar-programjának bemutatása 91

JÁREB OTTMÁR:	
A kognitív terhelés csökkentése generatív erőforrásokat felszabadító módszerekkel kontakt osztálytermi környezetben	99
JELENSZKYNÉ FÁBIÁN ILDIKÓ:	
Partnerintézmények, együttműködési formák, jó gyakorlatok a Pécsi Tudományegyetem tanárképzésében	111
KARÁCSONY ILONA:	
Iskola és egészségügy összekapcsolódása, az iskola és az egészségügy feladatai az egészséges életmódra nevelésben	121

ANGOL NYELVŰ TANULMÁNYOK

BARTAL, ORSOLYA:	
The Role of the Teacher and the Blended-Learning Method	133
DEÁKNÉ KECSKÉS, MÓNIKA:	
Becoming a Good Chamber Musician – a Kodály Approach	141
HERCZ, MÁRIA – POZSONYI, FERENC:	
Assessment and Feedback as a Factor of Teachers’ Wellbeing	151
KÁTAINÉ LUSZTIG, ILONA:	
Recreational Activities in Foster Families in Bács-Kiskun County between 2011–2014	163
KOLLARICS, TÍMEA:	
Environmental Pedagogical Aspects of Nature Experience Trails – an International Comparative Study	171

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2019.1.1

ASZTALOS BENCE¹**„Lehrstück” a politikai-esztétikai neveléshez –
Brecht/Eisler: Az intézkedés (Die Maßnahme)**

Bertolt Brecht 1929 és 1935 között született tandrámái („Lehrstück”) – a szerző szavaival – „színházi elemeket használó, de valódi színházat nem igénylő pedagógiai próbálkozások” (Brecht, 1993, p. 167). Brecht (1978) közlése szerint a tandráma elnevezés arra vonatkozik, hogy a tandarab az előadó számára tanulságos, ezért tehát nem szükséges hozzá közönség. Az író sokkal inkább a tanulás folyamatát tartotta fontosnak, mint magát a végterméknek számító előadást. Brecht e pedagógiai, esztétikai és mediális víziójának megvalósítását vizsgálva a tanulmány hozzájárul ahhoz, hogy a tandarabok ne csak a színháztörténet, hanem a pedagógia részeként is megítélésre kerüljenek.

1. Bevezetés

Az 1920-as évek végétől Brecht pedagógikus célzatú, anti-arisztotelészi, vagyis nem az élvezetre, hanem a megismerésre, illetve tanításra alapuló epikus színházi koncepciójának fontos megnyilvánulása a tandrámák („Lehrstück”) műfaji kísérlete. Brecht (1978) szóhasználata nem mindig egyértelmű: tandrámákhoz írt megjegyzéseiben leszögezi, hogy e darabjai a *Badeni tandráma a beleegyezésről* (1929), *A kivétel és a szabály* (1930), *Aki igent mond és Aki nemet mond* (1930), *Az intézkedés*² (1930), *A Horatiusok és a Curiatiusok* (1934); ugyanakkor gyakran nevez ő maga – és a Brecht-irodalom is – „Lehrstück”-nek olyan műveket, mint *Az Óceánrepülés* (1929), *Az anya* (1932) vagy a *Galilei élete* (1939).

A tandrámák születésében Brecht mellett szerzőtársai, Paul Hindemith, Kurt Weill és Hanns Eisler kezdettől fogva részt vettek, a művek pedig általában a hozzájuk komponált zenével kerültek, és kerülnek azóta is színre. A zene tehát nem marad pusztán opció a darabok előadásához, Brecht szövegei inkább válnak librettókká, s így érthetővé válik Joy H. Calico

¹ DLA, adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék; asztalos.bence@tok.elte.hu

² *Az intézkedés* (Die Maßnahme) tandráma Brecht színműveinek magyar fordításában *A rendszabály* címmel jelent meg. A hazai szakirodalomban mindkét magyar nyelvű cím használatos.

lelkesedése is, aki szerint e tandrámákat „*énekelni, játszani és táncolni kell*” (Calico, 2008, p. 18). Brecht szóhasználata a műfaj elnevezésének használatában sem mindig következetes: gyakran hívja az iskolaoperát tandrámának, illetve az *Aki nemet mond*ot iskolaoperának, holott ehhez a darabjához szerzőtársai nem komponáltak zenét. Brecht epikus színháza így epikus zenés színházzá válik, színház-pedagógiájából pedig így lesz – a szerző koncepciójától függetlenül – előadót és közönséget egyaránt nevelő koncertpedagógia is.

2. A „Lehrstück”

Kristina Wille (2005) *Aki nemet mond*-monográfiájában részletesen foglalkozik a „Lehrstück” szó megjelenési formáival Brecht műveiben. Az először a *Die Augsburger Sonette* (1925) ciklusban használt „Lehrstück” szó később ismertté vált – zenés színházi műfajkísérletként értett – jelentését Brecht/Hindemith *Badeni tandráma a beleegyezésről* című művében nyerte el. A kifejezés csakhamar nagyszámú didaktikus mű elnevezését generálta olyan szerzőknél is, akik nem tartoztak Brecht táborába³.

Brecht önmagát „Stückenschreiber”-nek azaz darabírónak tartotta, műveit pedig „Stück”-nek hívta azért, hogy szándékosan elkerülje a drámai-műfaji elnevezéseket. A „Lehrstück” Brecht (1978) szerint nem azáltal tanít, hogy nézik, hanem hogy játsszák. Azonban ez az „*egyértelműen nem kifejtett, és megfelelő szigorúsággal nem végig gondolt*” (Kricsfalusi, 2010, p. 541) brechti elmélet nem egy néző nélküli színház megteremtésére törekedett, hanem inkább olyan mediális kísérleti elrendezésre utalhatott, amely a dramatikus színház nézői rendjének és hagyományának – a performance műfaja felé is mutató – felszámolására törekedett. Brecht e pedagógiai, esztétikai és mediális víziójának megvalósításához a zenés színház művészi kifejezőeszközeire csupán azért volt szükség, hogy a szerző tanítása egyértelművé váljék a nézők számára. Az író és szerzőtársai ekként állítják a zenét nevelési céljaik szolgálatába.

3. Az iskolától a munkástömegekig

A berlini *Neue Musik Festival 1930* bírálóbizottsága által „*a szöveg közészerűsége*” (Brecht, 1978, p. 161) okán visszautasított *Az intézkedés* című tandráma Brecht számára a polgári baloldallal történő végső leszámolást, valamint a Hanns Eislerrel való több mint három évtizedes,

³ Ilyen komponisták voltak Paul Höffer, Wolfgang Fortner vagy Hans Joachim Moser.

egészen az író haláláig tartó együttműködés kezdetét jelentette⁴. A gazdag augsburgi nagyiparos fiaként 1926-tól marxista szemináriumot végző Brecht és a – saját szavaival – „származása szerint két különböző társadalmi osztályból jövő”⁵ Eisler (1977, p. 329) legfontosabb művészi közös nevezője a polgári esztétika likvidálásának szándéka. A polgári világ elutasításával felmerült a kérdés, milyen más társadalmi közegben találhat visszhangra mondanivalójuk. Eisler számára, akinek életét gimnáziumi évei óta – a komponálás mellett – a fennálló rend bírálata kísérte végig, berlini tartózkodása (1925–1933) hozza meg a felismerést, hogy a polgári társadalom zenében megfogalmazott legkeményebb kritizálása még mindig csupán egyik fajtája a koncertzenének. A berlini évek kínálják fel a lehetőséget a forradalmi mozgalmak akkori – Moszkva melletti – központjában a szorosabb kapcsolat kiépítésére a munkástömegekkel mint nem polgári társadalmi közeggel. A zeneszerző előrébb jár Brechtnél a munkásmozgalomhoz fűződő kapcsolatában, ennek gyakorlati tapasztalatait próbálja belevinni kettejük viszonyába, megnyerve Brechtet a proletariátus ügyének és írójának.

4. Az intézkedés mint a politikai-esztétikai nevelés legjelentősebb eszköze

Eisler és Brecht *Az intézkedéssel éri el a hatalom megszerzésének eszközeit szemléletessé tevő politikai művészetük csúcspontját. Míg az eddigi tandarabok közül a Lindberghflug rádióhangjáték az új tömegkommunikációs eszközön keresztüli tömegnevelésre vállalkozik, az Aki igent mond pedig az iskola és az iskolai színjátszás felé fordul, addig Az intézkedés a tandrámák újabb szüzséjeként a munkástömegek „helyes” forradalmi magatartásra való nevelését hirdeti. A világ proletárjai számára helytelen forradalmi magatartás bírálatát megfogalmazó tandráma cselekményében „négy kommunista agitátor – a tömegkórus ábrázolta – pártbírótság előtt áll. A kínai szovjetköztársaságok agitátorai Dél-Kínában (dél-kínainak öltözve) kommunista propagandát folytattak, és eközben legfiatalabb elvtársukat le kellett löniük. Hogy a bíróság előtt ezen elvtársi kivégzésre tett intézkedésük szükségességét bebizonyítsák, előadják, miként viselkedett a fiatal elvtárs a különböző politikai szituációkban. Bemutatják, hogy érzelmeiben ugyan forradalmár volt, ám nem tanúsított kellő fegyelmet, és túl kevésbé hallgatott az észére, úgyhogy a mozgalom számára akaratlanul is súlyos veszélyt jelentett. A végén már csak önként vállalt halálával akadályozhatja meg, hogy a többiek illegális munkája teljesen kárba vesszék. A darab*

⁴ Eisler már korábban is foglalkozott Brecht-szerzemények megzenésítésével; első és egyik legsikerültebb ilyen műve a *Ballade vom Weib und dem Soldaten* (1928).

⁵ Édesapja a zsidó származású Rudolf Eisler (1873–1926) bécsi filozófus, édesanyja Ida Maria Fischer (1876–1929), egy lutheránus lipcei henteslegény lánya.

megmutatja, hogy a forradalmi tevékenység során olyan káros cselekedetekre is sor kerül, amelyek következményeként az, aki ezeket elköveti, a proletariátusnak esetleg már csak azzal segíthet, ha örökre eltűnik” (Brecht, 1978, p. 170).

A cselekmény kiindulópontja az *Aki igent mond* iskolaoperában feldolgozott japán Tanikomese, amelynek „feudális” (Elsner, 1971, p. 191) felhangjától Brecht a történet politikai szekularizációjával próbál meg végképp elszakadni⁶. A helyszín és a szereplők kiválasztásához, illetve a cselekmény bonyolításához az ötletet valós esemény – a Komintern megbízásából 1929-ben pártagitátorként Kínába küldött Gerhart Eisler⁷ politikai tevékenysége – adta.

Meggyőzésre irányuló tandrámájában Brecht még az olyan túrhetetlenül dogmatikus részeket is el tudja fedni, mint amilyen a Fiatál Elvtárs megöléséről a pártplénum („Der Kontrollchor”) előtt tartott beszámoló. Egyik feljegyzésében Brecht *Az intézkedés* pedagógiai példázatára utalva írja: „*semmi esetre sem csak társadalmilag pozitívan értékelhető cselekedeteket és magatartásokat kell tükrözni; az aszociális cselekedetek és magatartások (lehetőleg nagyszerű) ábrázolásától is várható nevelő hatás*” (Brecht, 1978, p. 169). A Fiatál Elvtárs kispolgári forradalmiságát helytelen politikai magatartásként bemutatva a tandráma óv a baloldali radikalizmustól. A „helyes” politikai magatartás esetén ugyanis elkerülhető lett volna a Fiatál Elvtárs halála, illetve az a szituáció is, amelybe elvtársait és saját magát sodorta.

Azonban a mű nemcsak a polgári radikalizmust kritizálja, hanem belső konstrukciójával vallásos asszociációkat is idéz, hívja fel a figyelmet Eisler-monográfiájában Albrecht Betz: „*Az intézkedés modellje a keresztény oratórium: politikai oratóriummá alakítva. [...] Ha a passió a kálváriát példaszerűnek ábrázolja – az isteni individuum helyesen cselekszik, azonban a többiek félreismerik –, úgy Az intézkedés ezt a mintát bírálja oly módon, hogy elrettentő példaként értelmezi. [...] A hit, a mártírhalál hamisnak bizonyul. Krisztus kálváriája utánzásra méltó példájának negatívja a Fiatál Elvtárs helytelen útja. Politikailag hamis magatartásának állomásait példaszerűnek mutatják be*” (Betz, 1976, p. 92).

Egyén és közösség hierarchiájának megfordításaként értelmezi Albrecht Betz ugyanitt azt, hogy a passióban legfelül helyet foglaló Krisztus, a lenti néptömegek és az elbeszélő evangélista mint közvetítő szerepei *Az intézkedés*ben helyet cserélnek: a tömeg („Der Kontrollchor”) áll a legfelső szinten, középen az agitátorok kis csoportja tudósítóként, a Fiatál Elvtárs pedig

⁶ Brecht főleg Eislertől kapott ilyen kritikát, aki Kurt Weill (az *Aki igent mond* komponistájának) zenéjét ugyan nagyra becsülte, de a történetet „gyengeelméjű feudális darabnak” („schwachsinniges feudalistisches Stück”) tartotta.

⁷ Gerhart Eisler (1897–1968), a zeneszerző bátyja, kommunista politikus, testvérehez hasonló kalandos életpályája végére szintén az NDK-ban talált menedékre, ahol pártfunkcionáriusként a Kelet-német Rádió élén töltött be magas pozíciót.

lent, a meszesgödörben végezve. Ez utóbbi mozzanat a „Sírbatétel” keresztény asszociációja, véli Betz.

A mű betanulására vonatkozó tanácsaiban Eisler beleélés helyett állásfoglalásra kéri az előadókat: „*nagyon fontos, hogy az énekesek ne tekintsék a szöveget magától értődőnek, hanem vitassák meg a próbákon, [...] és azt bírálják is*” (Eisler, 1973, p. 168). Az epikus színházi tandrámá koncepciója szerint ez az utasítás tehát az előadók nevelését jelöli meg feladatként. Az útmutatások egyéb részeiben az epikus színházi gyakorlatnak megfelelően – és az oratóriumok kényes előadási gyakorlatával szembe szegülve – a zeneszerző arra kéri az énekeseket, hogy „*ne éljék bele magukat a zenébe, hanem a hangjegyeket referátumszerűen közöljék, mint egy tömeggyűlés előadói, hidegen, élesen, metszőn*” (uo.).

Mindenekelőtt a beleélő, szép előadással kell szakítani, mondja Eisler, ehelyett sokkal inkább a rendkívül feszes, ritmikus, pontos és érthető éneklésre kell törekedni. A kórus szerepe pedig legyen a beszámolás, mely a tömegekkel meghatározott, politikai tartalmat ismertet, fejezi be az útmutatásokat. *Az intézkedés* célközönségével kapcsolatban Eisler felhívja a figyelmet, hogy tandarabjuk nem hangversenytermi előadásra, hanem marxista szemináriumok és munkásközösségek számára írt pedagógiai munka (Tretjakov, 1972).

Ahogy Brechtnél a tandrámá és iskolaopera műfaji megnevezés használata nem mindig konzekvens, úgy az a gondolatmenet sem föltétlenül értendő szó szerint, hogy a közönséget nem igénylő tandarabok csupán amatőr előadóknak és iskolai előadási alkalmakra íródtak volna. A brechti koncepciónak ellentmond, hogy a szerzők maguk választották *Az intézkedés* 1930. december 13-i ősbemutatójának helyszínéül a régi Berlieni Filharmónia Beethovensaalját (*Haus der alten Berliner Philharmonie in der Bernburger Straße*), illetve hogy olyan nagynevű előadókat kértek fel rá, mint Ernst Busch és Helene Weigel, a tenor Anton Maria Topitz, vagy a Schönberg-tanítvány Karl Rankl karmester.⁸ A sikeres decemberi premiert követően 1932. január 18-án sor került egy második teltházas berlini előadásra, ezúttal a Großes Schauspielhaus 3000 fős Nagytermében. A további előadások helyszínének kijelölésében sem a közönségnélküliség elve vezette a szerzőpárost: Düsseldorf, Frankfurt, Bécs, Lipcse és Chemnitz színházai, koncerttermei után 1932 novemberében Kölnben már a 6000 fős Große Messehalle adott helyt a tandrámá előadásának.

⁸ Hogy a tandarabok előadói a premiereken egyáltalán nem amatőrök voltak, azt jelzi az is, hogy *Az intézkedés*nél nem sokkal korábbi *Der Flug der Lindberghs* hangjáték ősbemutatójának basszus szólistája nem más volt, mint Kálmán Oszkár (1887–1971), Bartók első Kékszakállúja.

A berlini ősbemutató műsorfüzetéhez Brecht és a rendező, Slatan Dudow⁹ egy kérdőívet is hozzáillesztettek, amelyen a közönségtől a következő négy kérdésre várnak választ:

- 1) „Gondolja, hogy az ilyen rendezvény a közönség számára politikai tanértékkel bír?”
- 2) Gondolja, hogy az ilyen rendezvény az előadók (színészek és a kórus) számára politikai tanértékkel bír?”
- 3) Az intézkedésben foglalt mely tanítási iránnyal szemben van kifogása?”
- 4) Gondolja, hogy rendezvényünk formája az Ön politikai céljainak megfelelő? Tudna még egyéb formákat javasolni?” (Schebera, 1998, p. 73)?

A politikai tartalom, a tandróma politikai tanítása fontos szerepet játszott a mű és szerzői sorsában. Ősbemutatója után alig két évvel a – nemcsak a nemzeti szocialisták által kritizált, de proletkult viták középpontjába is kerülő – művet „államellenes izgatás” és „hazaárulásra való felbujtás miatt” a rendőrség betiltotta,¹⁰ szerzőit pedig a náci hatalomátvétel másfél évtizedig tartó emigrációra kényszerítette. Azonban nem csupán a faszálódó német állam szemében volt vörös posztó, hanem a kommunista ideológia számára is prófétainak – így később vállalhatatlannak – bizonyult a darab, amelyben a sztálini totalitárius rendszer tisztogatásait, a tömeggyilkosságokat vélték megsejteni a funkcionáriusok.

Az intézkedés „félreérthetőségének” – de sokkal inkább kommunistaellenes propagandára való felhasználhatóságának – okán 1956-tól Brecht és Eisler nem engedték többet játszani a művet. Az előadási tilalomhoz hozzájárulhatott a mű körüli korábbi magyarázkodás is: az emigrációs éveik végére Kaliforniában letelepedést és (főleg Eisler) Hollywoodban munkát találó két szerző – kommunista múltjuk miatt – hamar a Szövetségi Nyomozó Iroda (FBI) látókörébe került. Az ellenük folyó vizsgálat kapcsán az FBI megrendelésére készült el *Az intézkedés* első angol nyelvű fordítása *The Disciplinary Measure*¹¹ címmel. Ez egyik bizonyító erejű dokumentuma lett az Amerika-ellenes tevékenységet vizsgáló bizottság (*House Committee on Un-American Activities*) elé 1947-ben kétszer is beidézett Brecht és Eisler meghallgatásának.

A bizottság előtt Brecht a következőképpen indokolta a gyilkosságra felbujtó cselekményt: a régi japán tanmese feldolgozásaként a Fiala Elvtárs kész meghalni azért, hogy elhárítsa a missziójukra leselkedő veszedelmet, amelyet ő idézett elő. Megkéri elvtársait, hogy segítsenek

⁹ Slatan Dudow (1903–1963) bolgár származású filmrendező a nevelő funkciójú epikus színház ügyének fontos előmozdítója. Brecht és Eisler 1932-es *Kuhle Wampe* filmjének rendezője az emigrációs és háborús évek után a Német Demokratikus Köztársaság kitüntetett művésze lett.

¹⁰ A mű második világháború előtti utolsó előadására 1932. január 23-án került sor az erfurti Reichshallen-Theaterben.

¹¹ *Az intézkedés* John Willett által fordított angol változatának címe *The Decision*. Carl L. Mueller *The Measures Taken* címmel fordította angolra a művet, ez utóbbi címfordítás maradt elterjedtebb.

ebben neki, akik ezt „gyengéden” meg is teszik, mindössze annyit mondva, hogy valóban jobb lenne a közös ügynek, ha ő végképp eltűnne. Eric Bentley, az ismert amerikai Brecht-szakértő úgy véli, hogy valójában Brecht itt *Az aki igent mondról* beszél, szándékosan félrevezetve a bizottságot magyarázatában (Bentley szerk., 1961).

Azonban sem a tandróma politikai élet tompítani igyekvő magyarázattal, sem pedig a háború után szerzőik számára is vállalhatatlannak bizonyuló darab további előadásainak letiltásával nem maradhatott rejtve a történet indíttatása: a kommunista ideológiának a hatalom minden áron való megszerzéséért folytatott küzdelme. Tudniillik – a szerzők politikai elkötelezettségét ismerve – az addigra már visszajára elsülő tandróma előadási tilalma inkább tűnhet a kommunista politikai hatalom kiszolgálásának, politikai haszonszerzésnek, mint művészi meggyőződésnek.

A háború utáni években a mű iránt már csekély érdeklődés mutatkozott, mindössze az erlangeni Studentische Studiobühne tartott belőle egy alkalommal színpadi felolvasást. Az előadási tilalom ugyanakkor nem gátolta meg *Az intézkedés* nyomtatásban történő újramegjelenését a Suhrkamp kiadó Brecht-összkiadásának 4. kötetében. A nyilvános előadás tiltása egészen 1987-ig tartott, amikor is a londoni Almeida Festival-on, az örökösök engedélyével, angolul adták elő *Az intézkedést*.¹² Eredeti, német nyelven 1997. szeptember 13-án a Berliner Ensemble előadásában szólalt meg újra a mű. Az előadási tilalmat 1998-ban, Brecht és Eisler 100. születésnapján az örökösök föloldották. Az azóta eltelt két évtized alatt az Universal Edition közlése szerint évente átlagosan egy alkalommal vitték színre a tandrómat, leginkább német nyelvterületen.

Magyarországon Brecht/Eisler darabját nem játszották még, azonban *Az intézkedésből* – zene nélkül – szövegrészleteket használt fel Zsótér Sándor az 1998. december 20-án a budapesti Radnóti Színházban bemutatott *Rettegés és inség (A rendszabály)* című Brecht-rendezésében.

¹² 1982. február 19-én a DDR *Musiktage* keretében a berlini Staatsoper Unter den Linden Apolosaal-jában a berlini Rundfunkchor és Rundfunksinfonieorchester – koncertszerűen – előadta *Az intézkedés* kórusait és dalait.

BIBLIOGRÁFIA

- Bentley, E. (szerk.) (1961). *Bertolt Brecht Before The Committee on Un-American Activities*. Folkways Records FD 5531
- Betz, A. (1976). *Hanns Eisler. Musik einer Zeit, die sich eben bildet*. München: edition text+kritik.
- Brecht, B. (1978). *Die Lehrstücke*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam.
- Brecht, B. (1993). „Das deutsche Drama vor Hitler”. in: *Werke*. Band 22, (pp. 164–168). Frankfurt: Aufbau Verlag Berlin und Weimar und Suhrkamp Verlag.
- Calico, J. (2008). *Brecht at the Opera*. Berkeley: University of California Press. DOI: [10.1525/california/9780520254824.001.0001](https://doi.org/10.1525/california/9780520254824.001.0001)
- Eisler, H. (1973). *Musik und Politik. Schriften 1924–1948*. Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik.
- Eisler, H. (1977). *A zene értelméről és értelmetlenségéről*. Budapest: Gondolat.
- Elsner, J. (szerk.) (1971). *Wir reden hier nicht von Napoleon. Wir reden von Ihnen! Gespräche mit Hanns Eisler und Gerhart Eisler*. Berlin: Verlag Neue Musik.
- Kricsfalusi, B. (2010). „Csinálni jobb, mint érezni”. A Lehrstück és a brechti médiaarchívum. In: Bónus, T., Eisemann, Gy., Lőrincz, Cs., Szirák, P. (szerk.), *A hermeneutika vonzásában. Kulcsár Szabó Ernő 60. születésnapjára*, (pp. 535–549). Budapest: Ráció.
- Schebera, J. (1998). *Hanns Eisler. Eine Biographie in Texten, Bildern und Dokumenten*. Mainz: Schott Musik International.
- Tretjakov, S. (1972). Hanns Eisler. In: Boehncke, H. (szerk.), *Die Arbeit des Schriftstellers*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Wille, K. (2005). *Reiner Bredemeyers Der Neinsager*. Berlin: Weidler Buchverlag.

BENCE ASZTALOS

“LEHRSTÜCK”, A POLITICAL-AESTHETIC EDUCATION – BRECHT/EISLER: *THE MEASURES TAKEN*
(DIE MAßNAHME)

Bertolt Brecht's learning-plays (“Lehrstück”), created between 1929 and 1935 were – in the words of the author – „pedagogical experimentation with theatrical elements but without requiring actual theatres” (Brecht, 1993, p. 167). According to him, the name learning-play indicates that the instructive piece is instructive for the performer; therefore, it needs no audience (Brecht, 1978). The writer considered the process of learning to be important rather than the end-product, that is, the performance. Investigating the realization of Brecht's pedagogical, esthetical and medial vision, this study contributes to judging these pedagogical pieces as parts, not only of theatrical history but, also, pedagogy.

BALLA GERGELY¹**A századforduló vizuális oktatásának párhuzamai a korabeli művészeti tendenciákkal***(A klasszikus rajzoktatás és a romantikában gyökerező, szabadabb vizuális kifejezés dialektikája a századfordulóvizuális nevelésében)*

A századfordulón² aktuális vizuális oktatással kapcsolatos szakmai kérdések, viták, gondolatok és a felsoroltak mentén megfogalmazott tantervek jellemezhetik legjobban a vizualitásról való (akár szakmai megalapozottságú), és ezáltal a polgárság szélesebb rétegét érintő, általánosan ható vizuális és művészeti közgondolkodást.

A századfordulón – szerencsénkre – szakmai kérdések mentén vita alakult ki a rajzoktatásról. A véleményben hozzávetőlegesen két pártra szakadt rajztanárok a Rajztanárok nagygyűlésén; az előadásban bemutatott és mellékelt vitatételek felsorolásában fogalmazták meg elképzeléseiket a rajzoktatásról, mely elképzelések rendre reflektálnak a korabeli vizualitás és művészet aktualitásaira.

1. A Magyar Paedagogia / Bevezetés

A Magyar Paedagogia periodika századfordulón kiadott köteteiben rátalálunk ezekre az értekezésekre és vitákra. Továbbá a folyóirat nyilván nemcsak vizuális témájú cikkei a magyar helyzet elemzése mellett más országok gyakorlatát a bemutatását és az oktatásüggyel foglalkozó szerzők módszertani írásait, gyakorlatban is definiált, szintetizált pedagógiai világgépét is bemutatják. Találhatunk külföldi szaksajtóból átemelt, szakmai alapossággal lefordított cikkek mellett nyugati országok gyakorlatát leíró, olykor személyes hangvételű francia, porosz, angol tudósításokat is, melyek amellet az országok közötti, élő szakmai és személyes kapcsolatokról számolnak be. Ezt az élő, szakmai és személyes kapcsolatokat ápoló szemléletet *Az Amatőr*, *A Fény* és *A Művészet* is képviselte a fotográfia, a vizuális kultúra területén. A pedagógiai periodikában is találkozhatunk igen konzervatív, de romantikus lelkületű, így az újra nyitott, a művészeteket is számon tartó, befogadó szellemiséggel. Tehát a vizuális műveltségi kapcsolatrendszer összeköttetései, nemcsak a kontemporalitás evidenciájából automatikusak, hanem számottevő esetben tükrözik a helyzetről a kutatás során beigazolódott elképzeléseinket is.

¹ Tanársegéd, PPKE BTK VJTK; muvtori.ball@gmail.com

² A szövegben a *századforduló* szó a XIX. század és a XX. század fordulóját jelenti, mely meghatározást a XX. század írásaiiban megszoktuk, továbbá a XX. század és a XXI. század fordulóját ezredfordulónak nevezzük.

Egyrészt azért találjuk fontosnak a korabeli iskolai nevelésnek és a kapcsolatrendszerének kutatását, mert jellemzi a vizualitás társadalmi szerepét, jellegét, a kommunikációban való egyre hangsúlyosabb funkcióját. Emellett a polgárság felfogásának valósabb tükrö, elkülönítendő az általánosabb vizualitást a korabeli, izolált esztétikai diskurzustól és a progresszív tendenciákat hangsúlyosan kezelő, s így az aktuális korról torz általános képet mutató mai interpretációktól³.

Másodszor azt is le kell szögeznünk, hogy a korabeli gondolkodásban, és így a gyakorlatban a rajz és a művészeti, esztétikai nevelés nem egy konkrét vizuális tárgy köré csoportosult. A rajzoktatás korábban, a művészeti oktatás viszont a reformoknak – s véleményünk szerint a vizuális kommunikáció előretörésének is – köszönhetően később bekerült oly módon az oktatási programba, hogy nem kapott saját tantárgyat, hanem integrálták más, ma műveltségterületeknek nevezett oktatási területekbe. A periodikában többen is állást foglalnak a művészet tanrendbe illesztéséről (*a művészet a rajz, történelem, irodalom keretébe beillesztendő*), mivel véleményünk szerint is a művészet integráltan, tárgyakon keresztül érzelmileg és jellemileg neveli az ifjúságot.

1.1 A rajztanárok nagygyűlése

Több mint 110 (!) különböző szintű képzést képviselő rajztanár és „rendkívüli” tanító a lapban (*Magyar Paedagogia*) előre jegyzett részvételével tervezett nagygyűlés előkészítő bizottsága vitatételekkel olyan kérdéseket fogalmazott meg, amely kérdésekből többet tudhatunk meg a hazai rajzitanítás helyzetéről és aktualitásairól, mint magukból a későbbi számban publikált konszenzusból, mivel az előző évek gyakorlatát és vélhetően a következő évtizedek korszerű tanmenetét is megfogalmazzák (Sz.S. 1905).

A közlemény írója szerint a rajztanárok hivatalos nagygyűlésén *csupa haladásra törekvőket* lát a rajztanárok között az elfogulatlan szemlélő annak ellenére, hogy a *fontolva haladók*, és az *újítók* egymást szélsőségesebb jelzővel illetik. Az utóbbiak a természetet követnék, az előbbieket a tanmenetükben megtartanák a módszeres lapos és plasztikus minták utáni rajzolást, természetesen – meggyőződésük szerint – a radikálisok hatására is mérsékelt mértékben. Érdekes, de nem meglepő, hogy az a két szemlélet tükröződik egymásnak feszülve a diskurzusban, amely

³ Ez alól természetesen kivételek a hiánypótló, korabeli vizuális kommunikációt feldolgozó könyvek; Révész Emese, Tomsics Emőke munkái.

a fotográfia megítélésében, művészetének érvényesülésében is a fő hangsúlyt kapja⁴: „*a radikálisok nevezik még a maguk módszerét szubjektív vagy festői ábrázolásnak is, a másik irány volna az objektív vagy értelmi rajzolás*” (Lásd melléklet: (Sz.S. 1905).

Két egymást kiegészítő szemlélet áll itt paralel, de konstruktív dialektikában úgy egymással szemben, ahogy azt a művészet története során megannyiszor megismerhettük. (A romantika és a klasszicizmus esetében e két, a pedagógiában is megfogalmazott hasonló szemlélet szinte egy időre esett).

A vizualitásról való gondolkodás – a tudósító szerint is kevés, de magas színvonalú, végeredményben – produktív vitát eredményezett. A részletesen, de tömören megfogalmazott szempontokból arra lehet következtetni, hogy a rajztanárok megkésve, de figyelemmel követték a modern tendenciákat, szellemiségükben aktuális érvényességet, hitelességet bátorítottak közvetíteni. Komolyságukat, szükségességüket a szabadabb szellemű újítások közéleti megítélésének kategorikus elutasításának a figyelme mellett megőrizni, de a modern kor vizualitásának, az aktualitásának a szakmai háttérű kontrolljával a haladó szellemiségű polgárság körében maradni⁵.

1.2 A vita utáni elfogadott határozatok

A kérdések, vitatételek már említett progresszivitása után az elfogadott határozatok nagyságrendben konvencionális természetűek. A haladók szellemiségét és javaslatait (tulajdonképpen a vitatételeket) jellemzi az innováció szándéka, a vizualitás és a korszellem aktualitásainak az alkalmazása, a kortárs művészeti tendenciákra való reflektálás, a szubjektivitás, az individuum fontosságának a hangsúlyozása. Az elfogadott határozatok ellenben csak töredékeiben utalnak a reformjavaslatokra. A válaszok tehát konzervatívak, a megelőző művészeti örökségre s inkább annak metódusára hivatkoznak, továbbá az arra építkező objektív (inkább kollektív konvencionális szemléletű) egzakt rajzot és rajztudást helyezik előtérbe. A természet utáni rajz, tulajdonképpen a két szemlélet szintézise, egy, a természet közvetlen megismerését is célzó, de akár egzaktabb megközelítést is jelenthet.

⁴ Miszerint a festői fotográfia (szubjektív kifejezés) és a tárgyias fotográfia (objektív megközelítés) között is feszült egy ideológiai vita a századelőn.

⁵ Az *Amatőr* és a *Vasárnapi Újság* reprodukcióinak képaláírásaiból és az olvasói levelekből, közleményekből fény derül arra is, hogy az illusztrációval és festészettel is foglalkozó rajztanárok akár fényképezéssel is foglalkoztak.

A határozatokból az mindenképpen leolvasható, hogy az általános vizuális műveltség, az oktatáson keresztül a térgeometria, a testek perspektivikus ábrázolásával, a téri klasszikus tagolásával, a megvilágítás modellező szerepével, tulajdonságaival tisztában volt. A „*távlati elváltozások*” és a „*világítási műveletek*” törvényszerűségeit is ismerniük kellett az iskolát végzett személyeknek. A diákok a klasszikus gipszminták és antik másolatok rajzolása által a klasszikus tematikai konvenciókra szintén kondicionáltak. A szabadkézi rajzban természeti tárgyak, állatok... etc. rajzolásában a közvetlen természet megfigyelése állt a vizuális gondolkodás fejlesztésének középpontjában.

A részletes határozatok elfogadása mellett a gyűlés témái számára is fontos momentumokkal gazdagította a rajztanítás körülményeit és feltételeit. Elfogadták, hogy fölmentést rajzból senki sem kaphat. Szabadkézi rajzot minden osztályban tanítsanak. A rajztanárokat kötelezték, hogy külön kiállítást szervezzenek.

A már említett két szemléletet szintén illusztrálja, hogy az objektív („*értelmi*”) ábrázolásra esik még a fő hangsúly, de a szubjektív („*festői*”) ábrázolással is megismerkedhettek a tanulók, viszont kritérium, hogy a „*készültség haladottabb fokán*” ismertessenek meg az utóbbival a diákok. De a tájképek, plasztikus tárgyak rajzainak másolását, az ornamentális stíltanulmányt és a lapminta-másolást általánosan elítélték (Sz.S. 1905).

Hollós Károly, Erzsébet iskolai tanár több kollégájával véleményezte a gyűléssel párhuzamos iskolai rajzokból megrendezett kiállítást. Az eredmény véleménye szerint az, hogy sok hazai rajztanár modern szemlélettel végzi a rajzoktatást, de a nyugati eszméknek hazai gyakorlatba való illesztése csak a kísérletezési stádiumban van. Sok rajzsorozat tanúskodik a tanárok buzgóságáról és diákjaik rátermettségeről, de tanmenetben, programszerűen még nem kristályosodott ki az újítók szubjektivitást is előtérbe helyező szemléletének vitathatatlan gyakorlata.

Az azonos havi *Az Amatőr* kiadványban is közzétették, hogy – valószínűleg a rajztanárok nagygyűlése által kialakított szemlélet és határozat hatására – Györgyi Kálmán országos rajz-tanfelügyelő kezdeményezésére a rajzoktatásban reformot vezettek be. Tehát a *természet utánzását* már hivatalosan is bevezették a tanrendbe, mivel az indoklásban az áll, hogy önálló művészi alkotásra buzdítja a tanulókat. Ennek kapcsán Kohlman Artúr⁶ is hirdeti a fényképezés oktatásának szükségességét, az esztétikai érzék fejlesztése, és az ezáltal „*látás*” fejlesztése érdekében (Kohlman 1905).

⁶ Kohlman Artúr ügyvéd, az *Az Amatőr* fotografiai lap főszerkesztője és szakírója, amatőr fotográfus a századelőn. A lelki kép realissal való összevetését és az aktív látás megtapasztalásának élményét a fényképezőgéppel lehet véleménye szerint leginkább megvalósítani. Két gimnáziumi fényképkiállítást nevez meg, ahol már a diákok készítették nagyjátársaikat. A Dési Gimnázium kiállításán például 150 kép és 20 nagyítás szerepelt.

2. Kortárs képkalkotói tendenciák és a vizuális gondolkodás

Érdekes módon a fotográfiában az objektivitás, a tárgyiaság, a rajzoktatásban a szubjektív festőiség tartandó progresszívnek, valamint kritikusai szerint a fotográfiában a festői megoldások, a rajzoktatásban az egzakt ábrázolás a retrográd szemléletű. Valószínűleg a médiumok keresik szerepüket, s ebben az útkeresésben találják meg saját új kommunikációs és szakmai identitásukat. De a két nézet kiváló képviselői egyértelműen nem sorolhatók be ezzel a logikával a *haladók* soraiba. S több művész, pl. Balogh Rudolf fotográfus vagy Szinyei Merse Pál a két irányvonal vagy megfogalmazásmód sajátos, de a kollektív látáskultúrát is figyelembe vevő szintézisét alkalmazza művészetében. S nem jelenti a két terület alkotói elkülönülését sem, hanem – ahogyan a nevezett művészek is fémjelzik – véleményünk szerint inkább az alkotói attitűd lehetőségei szélesedtek ki, annak ellenére, hogy a két végpont képviselői (és funkciói) is szép számmal képviseltették magukat a festészetben és a fotográfiában (lásd nagybányai művésztelep egyes festői és a tudósító fotográfia, pl. *Vasárnapi Újság*), továbbá a naturalista festők, illetve a festői fotográfia. A két lelkület már a XIX. században a klasszicizmus és a romantika dualizmusában megalapozta a kifejezés, a *költőiség* (elvágyódás az ismeretlenbe, középkor és kelet, ha akarjuk; szubjektív szemlélet) és az ábrázolás, szabály- és formakövetés (visszavágyódás az ismertbe, görög és római kultúra; ha akarjuk objektív szemlélet) termékeny dialektikáját. S e két szemlélet olykor egymás ellen feszül (inkább teoretikusai által), miközben önmaga identitásában is feltételezi a másikat.

Valószínűsíthetjük, hogy a polgárság által nagy tömegekben újra felfedezett fotográfia (amatőr fotográfia, mint a polgárság „*alkotó vizuális kultúrája*”) és a sajtó vizuális kommunikációja jelentős mértékben hozzájárult az objektív, *ábrázoló*, *tudósító* szemlélet és a *szubjektív kifejező* megfogalmazás dialektikus dualizmusában, e dualizmus karaktereinek az egyre markánsabb elkülönüléséhez és szembehelyezkedéséhez (1. ábra).

Fontolva haladók	Újítók
Objektív	szubjektív
Értelmi rajzolás	Festői megfogalmazás
Klasszicizmus	Romantika
Naturalizmus / realizmus	Impresszionizmus / plein air
Historizmus, akadémizmus, biedermeier(!)	Nagybányai iskola, szecesszió
Tárgyias fénykép	Festői fénykép
Sajtó/ képes újságok – vizuális kommunikáció, fotográfia	Sajtó/ képes újságok – vizuális kommunikáció, fotográfia

1. ábra. Címszavak alapfelosztása és párhuzamok (ajánlat)

A fotográfia – a demokratikus médium – a látás szemléletét is megváltoztathatta⁷. A fotográfia valóságra tekintése, dokumentatív objektivitása, az ismeretlen törvényszerűségek vizuális leképezése is hathatott arra, hogy az analizáló, világra nyitott szemlélet a rajzoktatást is elérje. Emellett a kortárs művészeti írások is pedzegetik már az új látásmód gondolkodásra való hatását.

A vizuális oktatásnak, a rajzoktatásnak a megreformálására tettek tehát kísérletet már minisztériumi szinten is a századfordulón. A látvány, a valóság közvetlen leképezése és értelmezése, a valóság analitikus megközelítése, ha nem is a felsőbb korosztály, de szellemiségében a következő generáció vizualitásában már jelentkezhetett.

3. A mai vizuális oktatás alapkérdései a századforduló rajzoktatásának kérdéseiben gyökereznek

A legutóbbi általános iskolai vizuális nevelés elméletei a felsőoktatásban, 70 és 100 évvel később is az objektivitás és a szubjektivitás dualizmusa mentén fogalmazza meg a gyermeki képalkotás és képi gondolkodás elméleti kérdéseit és gyakorlatát. A kortárs vizuális (média)kommunikáció ömlesztett tartalmának környezetében a vizuális nevelés e két „szemlélet”, vagy „vizuális funkció” köré épülve próbálja permanensen megtartani és/vagy újradefiniálni magát (Bálványos–Sánta 2003). A projekt jellegű csoportfoglalkozások a XX. századi művész-individuumot is fellazítják, további alternatívák a művészeti tevékenységek flow-jellegét hangoztatják, terápiás hatását hangsúlyozzák. Úgy tűnik, egy másik tengely pontjai; az individuum és a kollektív szemlélet is egyre nagyobb szerepet kap az újítók szándékai szerint a vizuális nevelés fejlődésében.

Azonban véleményünk szerint nemcsak követni kell a kortárs médiát és a vizuális művészeti irányzatokat, hanem érzékenyíteni a hallgatókat, tanulókat annak kritikájára is. Valamint a magyar vizuális oktatás meghatározó teoretikusának, Bálványos Hubának a halála után 7 évvel egy XXI. század eleji rajztanári nagygyűlés kérdése újra aktuálissá vált, mivel a most felnövő generációk a „szélesség lehetősége” által a hagyományos értelemben vett képek befogadásának, feldolgozásának elsajátítása helyett vizuális ingerek permanens „nassoló” fogyasztóivá válnak. S félő, hogy az ezredforduló vizuális forradalmának nemigen a különféle vizuális

⁷ A képzőművészet alakulásában persze több elfogadott tényezőt is megemlíthetünk, mint tudományos és pszichológiai innovációk, kulturális kitekintések más kontinensek művészetére stb.

tendenciákban, s annak megismerésében, hanem inkább e vizuális fogyasztás kérdésében van a legmarkánsabb problémája.

BIBLIOGRÁFIA

- Bálványos, H. – Sánta, L. (2003). *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*. Budapest: Balassi.
- Kohlman, A. (1905). Iskolai kiállítások *Az Amatőr*, 2. év. 19. sz. pp. 218.
- Sz.S. (1905) (monogrammal jelölt ismeretlen szerző) A Magyar rajztanárok nagygyűlése, közlemény. *Magyar Paedagogia* (A Magyar Pedagógiai Társaság havi folyóirata) 14. évf. 6–7. sz. pp. 228–229.

GERGELY BALLA

CORRELATION BETWEEN EDUCATION OF VISUAL ARTS AND CONTEMPORARY ART MOVEMENTS IN THE EARLY 20TH CENTURY

Apart from exploring amateur photography of the early 20th century this current paper also studies contemporary visual communication and education of visual arts. It examines the articles of Magyar Pedagógia (Hungarian Pedagogy) professional journal from the perspective of contemporary art movements. Teachers of visual arts raised questions in the journal that were subsequently discussed at the national conference of visual art teachers, prompting sharp debates between supporters of progressive and traditional methodology. In 1904 the abovementioned journal published the disputes, thus we learned about the official standpoint and got a glimpse of more progressive tendencies as well.

MELLÉKLET

Rajztanárok nagygyűlésének vitatételei (Sz.S. 1905)

- 1) „A rajztanítás, mint az általános iskolák tantárgya, az általános műveltség kiegészítését, illetőleg az artistikai érzék kifejlesztését vegye-e célba? avagy behatároltabb körre szorítkozva, a szigorúbb értelemben vett rajzkészültség megadására törekedjék-e? A két célzat közül melyik vigye a vezérszerepet?
- 2) Az általános irányú rajztanítás felölelheti-e a rajzolás magasabb feladatait, pl. az élő és mozgó emberi és állati alakok rajzolását? vagy pedig a csendéletszerű motívumok rajzolását és festését, mint határkövetelményt fogadjuk-e el? Az általános irányú rajztanítás szempontjából szükséges-e bizonyos behatárolás?
- 3) A rajztanítás mindjárt annak legalsó fokán szakszerű jelleget vegyen-e fel, vagy a szakszerű rajztanítást előzzék meg a gyermek játékszerű rajzkísérletei? önálló tantárgy legyen-e az elemi iskolákban a rajz, vagy az csupán mint a formázó és kézügyességet fejlesztő gyakorlatok egyik neme (szlőjd, mintázás) alkalmasszerűleg gyakoroltassék? A rajzolás játékszerű jellegét még a középfokú oktatás kezdetén is megtartsa-e?
- 4) Helyeselhető-e az emlékezet után való rajzgyakorlat? milyen terjedelemben? kezdődhetik-e a szakszerű rajztanítás emlékezet után való rajzolással?
- 5) Mellőzendők-e a rajztanításnál a saját értelmükben vett síkminták, vagy helyesebb-e azok helyett természetes leveleket, lapos használati tárgyakat rajzoltatni? A nem saját értelmükben vett síkminták (pl. tájképek, plasztikus tárgyak rajzai, nagymesterek képrajzai) ajánlhatók-e másolási gyakorlattal az általános irányú rajztanításban?
- 6) A rajzoktató táblán való előrajzolás szolgálhat-e a tanulóknak mintával a másolásra?
- 7) Mellőzendők-e a rajztanításban a geometriai testek, vagy helyesebb-e azok helyett használati tárgyakat rajzoltatni? Melyik előzze meg a másikat, ha mind a kettő szükséges?
- 8) A gipsz-reprodukciók rajzoltatása bír-e jelentőséggel? Elejtendők-e a gipszöntvények és más sokszorosítmányok? Az antik művészet remekei, s általában a klasszikus műkincesek mellőzendők-e a rajztanításnál?
- 9) Értékesíthetők-e a magyar díszítő művészet motívumai a rajztanításban? melyik fokon? Az ornamentális stíltanulmány bír-e jelentőséggel az általános irányú rajztanításban?
- 10) Az általános irányú rajztanítás kapcsán kiterjeszkedjünk-e a tervezési gyakorlatokra is? Szükségszerű-e, hogy ezek a gyakorlatok iparművészeti jelleget vegyenek fel? Legyenek-e ezek kizárólag síkbeli gyakorlatok?

- 11) Valóságos használati tárgyaknak előnyt adjunk-e oly modellek fölött, melyek rajzoktatási célra készültek? Ne mellőzzük-e ezeket egyáltalában?
- 12) Szükséges-e, vagy mellőzhető-e a rajzgyakorlatok bizonyos sorrendjének és fokozatosságának megállapítása? Mik azok a tipikus és legfontosabb rajzgyakorlatok, melyek a rajztanításnál nem mellőzhetők? Milyen sorrendben kell ezeket elővenni és a reájuk fordított idők milyen arányban álljanak egymáshoz? A rajztanítás módszere milyen általános érvényű szemére alapítható?
- 13) Miként számoljanak be a tanulók a rajzolásban tett előhaladásukról? Kötelezni kell-e a rajzoktatót félévenként zárthelyi vizsgálati feladatok kitűzésére?

Ezeket a vitatételeket kívül értekezés tárgyául ajánlja az előkészítő bizottság a következőket:

- 1) Szükséges-e a rajztanítást az összes iskolanemekre és összes fokozataira kiterjeszteni? Nem volna-e helyesebb a rajzot inkább fakultatív tárggyá tenni? Hol kezdődjék és hol végződjék az általánosan kötelező rajztanítás?
- 2) Miként lehet a rajzot a többi tanulmányoknál értékesíteni? És miként lehet a rajzot életrevalóvá tenni?
- 3) Milyen módon lehet a tanuló önálló rajzi kifejezőképességének alapot adni?
- 4) Az individualizmus respektálása összeegyeztethető-e a kötelező iskolai tantervekhez kötött rajztanítással? Ha igen, úgy első sorban az oktató, vagy a tanítvány individualizmusának nyújtandó-e előny?
- 5) Milyen módon volna a hazai rajztanítás a jelenleginél jobban figyelemmel kísérhető és ellenőrizhető? Miként volnának egységes szempontok bevihetők rajzoktatásunkba?
- 6) Miként lehetne a rajztanárjelöltnek gyakorlati kiképzését megvalósítani?"

Elfogadott határozatok

- 1) „Az általános iskolák rajztanításában az objektív (értelmi) ábrázolásra esik a fősúly; a szubjektív (festői) ábrázolást általában a szemlélet útján ismertetjük meg a tanulókkal és csak a készség haladottabb fokán egyes tehetségesebb tanulókkal gyakoroltassuk azt.
- 2) A rajz, mint iskolai studium, a szigorúbban vett rajzkészség megadására törekedjék.
- 3) Tömegtanításnál az iskolai falitáblán való előrajzolás csak a kezdetleges fokon alkalmazható, mint segédeszköz, azért ez egyebütt is értékesíthető. Síkformákat ábrázoló lapminták nem mellőzhetők. A nagyméretű geometriai tárgyak rajzai másolásul el nem

fogadhatók. A nagyméretű geometriai testek a távlattan értelmes tanítása céljából a legkönnyebben használható taneszközök.

- 4) Az antik után való rajzolást a középiskola nyolcadik osztályában, de kivált a tanárképzésben föltétlenül meg kell tartani.
- 5) Az ornamentális stíltanulmány az általános irányú rajztanításban csak annyiban bír jelentőséggel, a mennyiben ez az oktatás keretébe ennek egyik fokozata gyanánt beleilleszhető. A magyar díszítőművészet motívumai ezen szempont figyelembevételével a középfokú tanítás alsó fokozatába síkformák rajzolása címen fölvehetők.
- 6) A tervező-gyakorlatoknak az oktatásban ott van helyük, ahol azokra a művészi és technikai előfeltételek megvannak.
- 7) Az általános irányú rajzoktatás kötelező studiuma olyan körre szorítkozzék, melyben a rajz magasabb föladatai, mint például az élő és mozgó emberi és állati alakok grafikai előadása nem foglal helyet.
- 8) A rendszeres rajztanítás csak a népiskola V-VI. vagy a középiskola osztályaiban kezdődik. Még pedig a rajzolás eme harmadik fokán a síkformák dominálnak. A tanítás IV. fokozatán a térformák dominálnak (a gömbből kiindulva a távlati elváltozások és a világitási tünetek behatóbb megfigyelésével. Egyszínű, nagyméretű modellek mellett kisméretű használati tárgyak is rajzolhatók. Az V. fokozatban a használati és díszítő-tárgyakat és ezeknek csoportozatait rajzoltatjuk. Itt föllép a színes ábrázolás, mely ecsettel való árnyékolással, vagy árnyékolt ceruzarajzok színezésével vezethető be. A VI. fokozatban szerepel a természeti tárgyak rajzbeli és színes ábrázolása (gyümölcsfélék, szárított és élőnövény, kagylók, csigák, kitömött állatok). Antik szobrok öntvényei is rajzolhatók.
- 9) A nagygyűlés a fölolvasások meghallgatása után *Schauschek Árpád* indítványára kimondotta, hogy az általános irányú iskolák minden osztályában tanítsák a szabadkézi rajzot olyan módon, a mint a nagygyűlés javasolja. Fölmentést a rajztanulás alól senki ne kapjon.” (Sz.S. 1905)

FINÁNCZ JUDIT¹ – CSIMA MELINDA²**A kora gyermekkori nevelésben dolgozók egészségi állapotának és egészségmagatartásának mutatói³**

A kora gyermekkori nevelésben dolgozó pedagógusok egészségi állapotának és egészségmagatartásának vizsgálata a közelmúltig elhanyagolt területnek számított, holott mintaadó szerepük révén kiemelt jelentőségű ennek a kérdéskörnek a feltárása. Keresztmetszeti, kvantitatív, helyzetfeltáró vizsgálatunk során 1010 óvodapedagógus, kisgyermeknevelő, dajka és pedagógiai asszisztens válaszain keresztül nyertünk betekintést egészségi állapotuk, egészségmagatartásuk jellemzőibe. Eredményeink birtokában megállapítható, hogy a kutatásba bevont pedagógusok egészségmagatartása a teljes lakossághoz viszonyítva kedvezőbb képet mutat, ugyanakkor meglehetősen nagy arányban küzdenek krónikus betegségekkel, elsősorban hát-, derék- és egyéb ízületi problémákkal, mely összefüggésben állhat a munkakörükből adódó fokozott fizikai terheléssel.

Bevezetés

*„Az egész gyermek olyan, mint egyetlen érzékszerv, minden hatásra reagál, amit emberek váltanak ki belőle. Hogy egész élete egészséges lesz-e vagy sem, attól függ, hogyan viselkednek a közelében.”
(Rudolf Steiner, 1989, pp.25–26.)*

A felnövekvő generációk egészsége mindannyiunk közös felelőssége. Az egészségmagatartás formálásában a család elsődlegessége mellett kiemelkedő szerepe van a gyermek szocializációjában szerepet betöltő intézményeknek és az ott dolgozó pedagógusoknak, valamint az ő munkájukat segítő szakembereknek. Az intézményi nevelés során az egészséges életmódra nevelésen túl a mintaadás és érték közvetítés révén a pedagógus befolyásolja a gyermek szemléletét, értékrendszerét, viselkedését, hozzájárulva ezzel ahhoz, hogy egészségesebb felnőtté nevelje gondozottjait. Fokozottan igaz ez az iskoláskor előtti nevelésre, amelyről már számos hazai és nemzetközi vizsgálat kimutatta (OECD, 2013; Danis–Farkas–Oates, 2011; Szilvási, 2011),

¹ PhD, egyetemi docens, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar; financz.judit@ke.hu

² PhD, egyetemi docens, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar; petone.melinda@ke.hu



³ Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-4-I-KE-19 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült

hogy a köznevelés későbbi szakaszaihoz képest nagyobb mértékben befolyásolja az egyén életútjának alakulását. A pedagógusok által közvetített értékek, szokások közül az egészséges életvitel kialakításának szempontjából különösen fontos, hogy az egészség mint érték, s ezzel együtt az egészséget támogató értékek hogyan jelennek meg viselkedésükben, kommunikációjukban.

Számos foglalkozási területen és a teljes lakosságra vonatkozóan történtek már kutatások az egészségi állapot és az egészségmagatartás témakörében, azonban a pedagógusok esetében hiányoznak a hazai vizsgálatok, így kevés ismerettel rendelkezünk arról, vajon milyen mintát közvetítenek a rájuk bízott gyermekek felé.

Az egészség és az egészségmagatartás fogalmi kerete

Az egészségről való gondolkodást egészen a 19. századig alapvetően a holisztikus látásmód jellemezte, melynek központi eleme az ember és a természet közötti harmónia hangsúlyozása. Az ipari forradalom, mely a természettudományok, s ezzel együtt az orvostudomány terén addig nem látott mértékű fejlődést eredményezett, a holisztikus szemléletet háttérbe szorította. Az egészségről való gondolkodásban az intézményesült medicina térhódításának következtében egészen az 1950-es évekig a biomedikális szemlélet vált uralkodóvá, melynek eredményeként az egészség és betegség kérdéskörében elsősorban a betegséget előidéző faktorokra koncentráltak a kutatók, s az egészség fenntartására irányuló vizsgálatok háttérbe szorultak. A patogenetikus irányultságú biomedikális szemlélet az egészség fenntartásában nem tulajdonított szerepet az egyénnek, ezzel együtt a prevenciónak, így mind a társadalmi, mind pedig az egyéni szerepvállalás háttérbe szorult az egészség megőrzésében. Az egészségről, betegségről folyó tudományos diskurzusok az orvostudomány privilégiumává váltak (Csabai–Molnár, 1999).

A biomedikális megközelítéssel szemben legtöbb kritikát megfogalmazó pszichoszomatikus szemlélet II. világháborút követő térnyerése változást eredményezett az egészségről való gondolkodásban. E megközelítés hangsúlyozza, hogy az egészség feltétele a testi és a lelki tényezők összerendezett működése, valamint az ember és környezete közötti harmónia megléte (Meleg, 1998). E nézőpontnak megfelelően definiálta az egészséget a WHO 1946-ban, melynek értelmében az egészség a teljes testi, lelki, szociális jólét állapota, s nem csupán a betegség vagy fogyatékosság hiánya. A pszichoszomatikus szemlélet megerősödésével párhuzamosan a szociológiaelméleti diskurzusokban is megjelentek az orvoslásra és az egészségügyre vonatkozó elméletek, melyek a társadalmi rendszer alapegységeként definiálták az egészségügy belső vi-

lágát. Parsons (1951) strukturális funkcionista álláspontja értelmében az egészség a társadalmi rendszer nélkülözhetetlen funkcionális kelléke, az egészségi állapotban bekövetkező romlás diszfunkcionalitást eredményez, melynek következtében az egyén alkalmatlanná válik társadalmi szerepeinek betöltésére (idézi: Pikó, 2002. p. 19). Ennek értelmében a társadalomtudományi nézőpont megjelenése az egészségről, betegségről való gondolkodásban elkerülhetlenné vált. A biológiai, fizikai, kémiai okokon túl a pszichés és szociális tényezők beemelése az egészségről való gondolkodásba megkérdőjelezhetlenné teszi a társadalmi felelősségvállalás szerepét az egészség fenntartásában (Csabai–Molnár, 1999. pp. 26–36).

A mai modern egészségértelmezések integratív szemléletet tükröznek, melyben a természeti-társadalmi környezet, a rendelkezésre álló erőforrások mértéke, a problémamegoldásra és az érzelmek irányítására való képesség, a sikerélmény valamint az elégedettség mind-mind az egészségi állapot meghatározói. Az egészség ezen megközelítés alapján folyamatként értelmezendő, mely alakítható, fejleszthető, és az egyén egész életén átível (Szarvasné–Benkő, 2006). Ennek értelmében az egyén egészségi állapotát öröklött tulajdonságai mellett környezete és életmódja jelentősen meghatározza (LaLonde, 1974). Az egészséggel kapcsolatos életmód, illetve egészségmagatartás alatt az egyénnek azt a viszonyulását, s ezzel együtt viselkedését értjük, ahogyan cselekszik az egészségének megőrzése, vagy éppen rombolása érdekében (Kasl–Cobb, 1966; idézi: Pikó, 2002). Az egészségmagatartást ebben a kontextusban Matarazzo (1980) kétirányú modellje alapján értelmezzük, mely szerint az egészségmagatartás lehet preventív vagy patogén (idézi: Pikó, 2002). Az egészségmagatartás befolyásolása kapcsán széles körben elfogadottá vált, hogy az nem csupán az egészségügyi szolgáltatók és az őket irányító egészségpolitika feladata, hanem azoké az intézményeké, melyek fontos szerepet töltenek be a magatartásirányítás folyamatában. A szocializációs szinterek közül a legfontosabbnak a nevelési, oktatási intézmények tekinthetők, melyek nyíltan vagy rejtetten értékeket, normákat, viselkedési mintákat közvetítenek, hatva ezáltal a felnövekvő generáció gondolkodására, értékrendjére, magatartására és egészséggel kapcsolatos döntéseire.

A lakosság egészségi állapotának, egészségmagatartásának jellemzői

A magyar lakosság egészségi állapota meglehetősen kedvezőtlen képet mutat, több egészségmutatóban elmarad az EU fejlettebb tagországoihoz képest. 2015-ben a nők születéskor várható élettartama 79, a férfiaké 72 év volt, mindkét nem esetén alacsonyabb volt az előző évinél. A daganatos megbetegedések és a keringési rendszer betegségei voltak felelősek a 65 éves kor

előtt bekövetkező korai halálozás kétharmadáért. E betegségek okozta halálozás vonatkozásában Magyarország elmaradt az EU15 és többnyire az EU13 országoktól is. Az iszkémiás szívbetegség és az agyérbetegség okozta halálozás 3-4 szerese volt az EU15 országokban tapasztalt értékeknek. Az elkerülhető halálozás szempontjából Magyarország az EU országai között az utolsók között, a megelőzhető halálozások rangsorában pedig a nők az utolsó, a férfiak hátulról a harmadik helyen állnak. A halálozás mellett az elvesztett egészséges életévek számában is kedvezőtlenebbek a magyar értékek, mint az EU más tagállamaiban. Az elvesztett egészséges életévek 21%-áért mindkét nemnél a keringési rendszer betegségei voltak felelősek, közel egyötödéért pedig a daganatos megbetegedések voltak okolhatók. A harmadik legnagyobb (10%) egészségvesztést okozó betegségecsoportot a mozgásszervi megbetegedések alkották, melyek elsősorban nyaki és háti gerincfájdalmakban nyilvánultak meg. Ez a betegségecsoport jellemzően több veszteséget okozott a nőknél (9%), mint a férfiaknál (6%) (Varsányi és Vitrai, 2016).

Az egészségvesztések túlnyomó többsége az egészségviselkedés terén megfigyelhető rizikómagatartásra vezethető vissza, kiemelten az étrendi kockázatokra, a dohányzásra, a magas szisztolés vérnyomásra, valamint a túlsúlyra, illetve az elhízásra. Az étrenddel kapcsolatos kockázati tényezők közül a teljes kiőrlésű gabonafélék elégtelen fogyasztása, a magas sóbevitel, a kevés zöldség- és gyümölcsfogyasztás, valamint az olajos magvak elégtelen bevitele okozta a legnagyobb veszteségeket, amely a férfiak esetén jelentősebb. A dohányzást, mint egészségvesztést eredményező faktort vizsgálva megállapítható, hogy a 2014-es adatfelvétel során a magyar felnőttek 26%-a dohányzott napi rendszerességgel, ami a lakosság egészségvesztésének 14%-áért volt okolható. A második legnagyobb élettani egészségkockázatot jelentő túlsúly és elhízás mértékének megítélésére az Európai Lakossági Egészségfelmérés (ELEF) az általánosan elfogadott testtömegindex-számítást alkalmazta. Az eredmények alapján a nők 49%-ának, a férfiak 62%-ának volt magas a testtömeg-indexe (Varsányi és Vitrai, 2017).

A WHO egészségdefiníciójának értelmében az egészség vizsgálata során nem elegendő a szomatikus jellemzőket, egészségvesztéseket feltérképezni, hanem szükséges a lelki egészség különböző dimenzióit is vizsgálni. Magyarországon a Hungarostudy elnevezésű vizsgálatok 1988 óta hét, illetve háromévente (1995, 2002, 2005/2006, 2013) adnak számot a magyar lakosság lelki egészségéről.

A Beck Depresszió Kérdőívvel vizsgálva 1995-ben a felnőtt magyar népesség 7,1%-a panaszkodott súlyos, már betegségnek tekinthető depressziós tünetegyüttesről, míg ez az arány 2002-re 13%-ra emelkedett. Míg a 2002-es évi adatfelvétel során a megkérdezettek 71%-ának egyáltalán nem voltak depressziós panaszai, a 2006-os kikérdezés során már csak 67% volt

lelkileg egészségesnek tekinthető. Az, hogy a 2006-os adatfelvétel során a teljes népesség 67%-a nem mutatott depressziós tüneteket, egyben azt is jelenti, hogy ebben az időszakban a magyar lakosság mintegy egyharmada szenved olyan depressziós tünetegyüttestől, amely igen jelentős veszélyeztető tényező (Kopp–Skrabski, é.n.).

Mind az Egészségjelentés (Varsányi és Vitrai, 2017), mind pedig a Hungarostudy eredményeinek tükrében összességében megállapítható, hogy kiemelt jelentőségű az egészségvesztések és az azok kialakulásához vezető tényezők széleskörű megismerése, valamint az egészségromlás hátterében kimutatható depressziós tünetegyütes felismerése.

A vizsgálat módszertana

Kvantitatív, keresztmetszeti, helyzetfeltáró vizsgálatunk célja a kora gyermekkori nevelésben dolgozó pedagógusok egészségi állapotának, egészségmagatartásának és közérzetének vizsgálata, melynek során a következő kérdésekre keressük a választ:

- Mi jellemzi a pedagógusok, nevelők egészségi állapotát és egészségmagatartását?
- Milyen intézményi légkörben végzik munkájukat?
- Milyen mértékben fenyegeti őket a kiégés és a depresszió veszélye?
- Milyen tényezők mentén differenciálódik a kora gyermekkori nevelésben dolgozók lelki egészsége?
- Milyen rekreációs tevékenységet folytatnak?
- Mekkora a pályaelhagyást tervezők aránya, és milyen területre lépnének tovább?

A kérdőív kidolgozása során a következő fontosabb kérdéskörök kerültek fókuszba: intézménnyel, munkakörrel, képzettséggel, továbbtanulási tervekkel, intézményi klímával kapcsolatos kérdések, egészségi állapotra vonatkozó kérdések, egészségmagatartás (szűrővizsgálatok, dohányzás, alkoholfogyasztás, táplálkozás), lelki egészség (kiégés, depresszió, közérzet), társas kapcsolatok, rekreáció.

A mérőeszköz kialakítása során a nemzetközi és hazai vizsgálatokban alkalmazott standardizált kérdések mellett (Beck Depresszió Kérdőív, Maslach Kiégés Kérdőív, SF-36 életminőséget vizsgáló kérdőív, ELEF kérdőív, Tagiuri klímataxonómia) saját kérdéseket is felhasználtunk a téma mélyebb feltárásának érdekében.

A vizsgálat célcsoportja a bölcsődékben és óvodákban dolgozó, gyermekekkel foglalkozó szakemberek (óvodapedagógusok, kisgyermeknevelők, pedagógiai asszisztensek és dajkák). Kivá-

lasztásuk egyszerű, nem véletlenszerű mintavétellel történt. A KE Pedagógiai Kar szakmai kapcsolatainak segítségével a kérdezést főként a dél-dunántúli megyékben (teljes körű kaposvári lekérdezéssel) végeztük el, ugyanakkor észak- és nyugat-dunántúli, valamint Pest megyei és Jász-Nagykun-Szolnok megyei intézmények dolgozói is bekerültek a mintába.

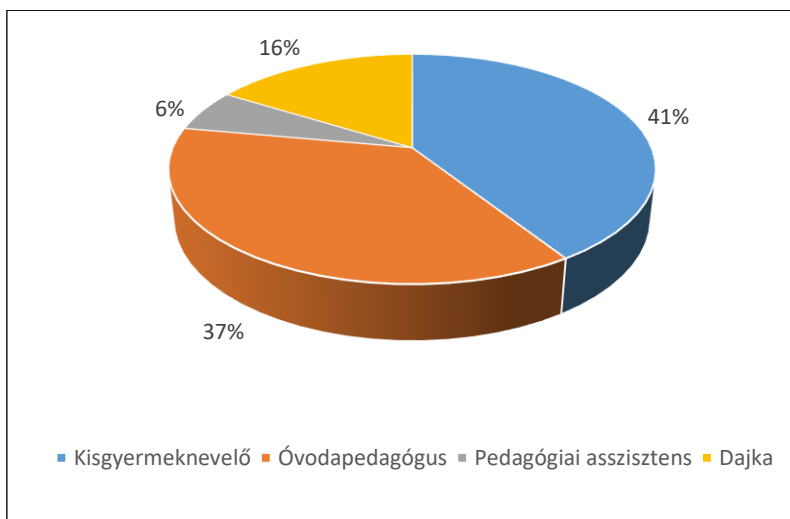
A válaszadók anonimitásának biztosítása érdekében minden kérdőívhez egyetemi pecséttel ellátott borítékot csatoltunk, és a válaszadók lezárt borítékban adták le a kitöltött kérdőívet az intézményvezetőnek. Az adatfelvétel 2017 végén zárult le, a minta elemszáma 1010 fő.

Jelen tanulmány a vázolt témakörök közül a kora gyermekkori nevelésben dolgozó pedagógusok egészségi állapotának és egészségmagatartásának jellemzőire fókuszál.

Eredmények

A minta jellemzői

A válaszadók munkakörét tekintve elmondható, hogy a minta 41%-a bölcsődei kisgyermeknevelőként dolgozik, 37% óvodapedagógusként, 16% dajkaként, valamint további 6% a pedagógiai asszisztensek aránya (1. ábra).



1. ábra. Munkakör szerinti megoszlás (n=995)

A minta csaknem kétharmada dél-dunántúli intézményekben dolgozik. A kérdezettek további negyede Pest megyei, 6%-a tiszántúli, további 1 százalékuk pedig észak-dunántúli intézményekben végzi munkáját. Az intézmények településtípusonkénti megoszlását illetően elmondható, hogy 47%-a megyeszékhelyen, 22%-a a fővárosban, ötöde kisvárosban, további 10% pedig községekben található.

A válaszadók legmagasabb iskolai végzettsége szorosan összefügg a munkakörükkel: míg az óvodapedagógusként dolgozók több mint 95%-a diplomás, a változó a kisgyermeknevelők-nél már differenciáltabb képet mutat: többségük felsőfokú szakképzettséggel rendelkezik, ugyanakkor a mintában jelen vannak az alapszakos végzettséggel rendelkezők mellett a középfokú végzettségűek is. A pedagógiai asszisztensek legnagyobb arányban érettségivel, a dajkák jellemzően szakmunkás végzettséggel rendelkeznek. A minta iskolai végzettségét mutatja az 1. táblázat.

Legmagasabb iskolai végzettség	Munkakör				Teljes minta
	Kisgyermeknevelő	Óvoda-pedagógus	Pedagógiai asszisztens	Dajka	
<i>Nyolc általános</i>	0%	0%	0%	4,4%	0,7%
<i>Szakiskola/szakmunkásképző</i>	5,2%	0%	0%	60,4%	11,8%
<i>Érettségi</i>	18,2%	2,1%	49,2%	29,6%	15,9%
<i>Felsőfokú szakképzés</i>	55,9%	0%	32,2%	3,8%	28,1%
<i>Főiskola/alapszak</i>	20,0%	95,7%	18,6%	1,8%	42,4%
<i>Egyetem/mesterszak</i>	0,7%	2,2%	0%	0%	1,1%
<i>Összesen</i>	100%	100%	100%	100%	100%

1. táblázat. A minta legmagasabb iskola végzettségének munkakör szerinti megoszlása (n=992)

A pedagóguspálya előregedése a minta életkorában is érezteti hatását: az átlagéletkor 45 év felett van, többen már nyugdíj mellett végzik munkájukat. A 2. táblázat adataiból világosan megmutatkozik, hogy a mintában az óvodapedagógusok a legidősebbek (átlag: 48,42 év), míg a pedagógiai asszisztensek a legfiatalabbak (átlag: 38,12 év).

	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
<i>Életkor, év (n=970)</i>	45,29	10,78	21	68
óvodapedagógus	48,42	8,93	24	68
kisgyermeknevelő	42,81	12,11	21	65
pedagógiai asszisztens	38,12	9,29	24	63
dajka	46,92	8,52	24	63
<i>Pályán töltött idő, év (n=963)</i>	17,75	13,03	0,3	44
óvodapedagógus	24,26	11,47	0,5	44

	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
kisgyermeknevelő	15,75	13,49	0,3	41
pedagógiai asszisztens	6,457	7,67	0,5	36
dajka	12,15	9,2	0,5	35

2. táblázat. A válaszadók életkora és a pályán eltöltött idő munkakör szerint

A kora gyermekkori nevelésben dolgozók egészségi állapotának főbb jellemzői

Az egészségi állapot szubjektív mutatói

Kutatások egybehangzó eredményei alapján az önminősített egészség megfelelő indikátora az egészségi állapotnak (Kopp–Pikó, 2006), ezért az egészségi állapot jellemzőinek feltárása során az objektív jellemzők megismerése mellett annak szubjektív megítélésére is nagy hangsúlyt fektetnek a kutatók. Kérdőíves vizsgálatunkban a lakossági egészségfelmérésben megfogalmazottak szerint kérdeztünk rá a vélt egészségre, melynek eredményeként megállapítható, hogy a kutatásba bevont szakemberek közel kétharmada jónak, illetve nagyon jónak minősíti egészségi állapotát (3. táblázat). A KSH adatai szerint 2014-ben a 18 év feletti magyar lakosság körében ez az arány hasonló, 60% volt. A 18–34 év közötti lakosság közel 89%-a, míg a 35–64 év közötti lakosság 61%-a minősítette jónak vagy nagyon jónak az egészségét (Varsányi és Vitrai, 2017).

	Abszolút gyakoriság	Relatív gyakoriság
Nagyon jó	95	9,5%
Jó	568	57,1%
Kielégítő	300	30,2%
Rossz	29	2,9%
Nagyon rossz	3	0,3%

3. táblázat. Önminősített egészségi állapot (n=995)

A vélt egészséget befolyásolhatják a mindennapi tevékenységek végzését akadályozó testi panaszok. A megkérdezettek elsősorban a megerőltető fizikai tevékenységek végzése során (úgy mint futás, nehéz tárgyak emelése, megterhelő sportok) ütköznek testi korlátokba. Kiemelten fontos ez abból a szempontból, hogy az óvodákban, bölcsődékben dolgozó szakemberek a munkavégzésük során rendszeresen emelik meg a rájuk bízott kisgyermeket. Bár arányaiban kevesebben számoltak be az előrehajolás, lehajolás, térdelés során tapasztalt korlátozottságról,

munkakörükből adódóan ez jelentős mértékben akadályozza mindennapi tevékenységüket (4. táblázat).

TEVÉKENYSÉG	Igen, nagyon korlátoz	Igen, kicsit korlátoz	Elemzés
Megerőltető fizikai tevékenység, pl.: futás, nehéz tárgyak emelése, megterhelő sportok	11,4%	47,5	986
Több emeletnyi lépcsőn felmenni	6,2%	35,7%	990
Előrehajlás, lehajlás vagy letérdelés	5,5%	29,6%	985

4. táblázat. Az egyes fizikai tevékenységek végzése során tapasztalt korlátozottság

Az egészségi állapot megismerésére irányuló vizsgálatok a szubjektív és objektív mutatókon túl nagy hangsúlyt fektetnek annak megismerésére, hogy az egyén milyen mértékben tud kontrollt gyakorolni saját egészsége felett. Kiemelten fontos ez a kérdés abból a szempontból, hogy tudjuk, az egészségfejlesztés legfőbb célja éppen az egészség feletti kontroll növelése. A vizsgálatba bevont szakemberek döntő többsége úgy véli, az egészsége feletti kontroll az ő kezében van (5. táblázat). Munkakörök szerint vizsgálva a kérdéskört azonban árnyaltabb képet kapunk. Addig, amíg az óvodapedagógusok és a pedagógiai asszisztensek úgy érzik, sokat tehetnek egészségükért, a kisgyermeknevelőkre és a dajkára ugyanez már nem igaz. Körükben lényegesen magasabb arányban vannak jelen azok, akik úgy gondolják, nem képesek kontrollt gyakorolni saját egészségük felett ($p=0,008$).

	Abszolút gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)
Nagyon sokat tehet egészségéért	295	30,0%
óvodapedagógus	128	35,9%
kisgyermeknevelő	104	25,9%
pedagógiai asszisztens	17	28,8%
dajka	42	27,3%
Sokat tehet egészségéért	598	60,9%
óvodapedagógus	207	58%
kisgyermeknevelő	254	63,2%
pedagógiai asszisztens	40	67,8%
dajka	92	59,7%

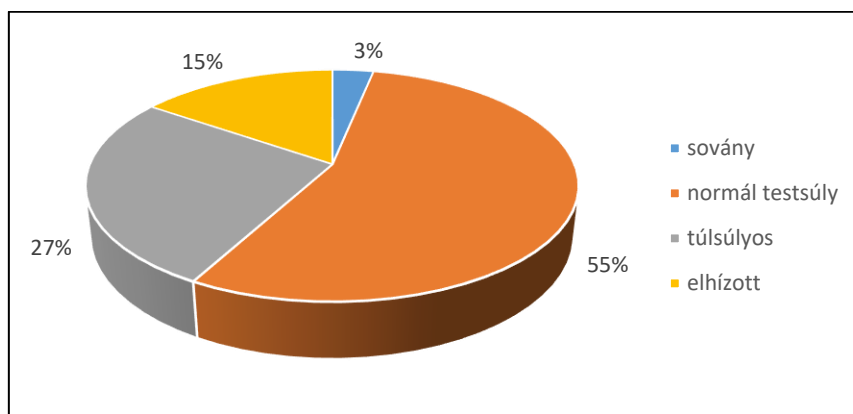
Keveset tehet egészségéért	89	9,1%
óvodapedagógus	22	6,2%
kisgyermeknevelő	43	10,7%
pedagógiai asszisztens	2	3,4%
dajka	20	13%

5. táblázat. Egészség feletti kontrollérzet (n=982)

Az egészségi állapot objektív mutatói: testi egészség

Az egészségi állapot objektív mutatói a diagnosztizált krónikus betegségekre, s az azokkal összefüggő állapotokra, tünetekre, mint például túlsúlyra, elhízásra, a munkaképesség csökkenésére vonatkoznak. E tekintetben megállapítható, hogy a minta 60%-a küzd krónikus megbetegedéssel, sokan közülük egyszerre többel. A leggyakoribb krónikus megbetegedés körükben a derék- és hátfájás, a magas vérnyomás, valamint az egyéb ízületi problémák, úgymint nyaki fájdalom, illetve ízületi porckopás. Kiemelendő a derék- és hátfájás, valamint a nyaki- és gerincfájdalmak abból a szempontból, hogy a lakosság egészéhez viszonyítva, úgy tűnik, a vizsgált csoport e tekintetben kifejezetten veszélyeztetettnek számít. Ez a betegségecsoport a teljes felnőtt női lakosság 9%-ánál okozott egészségvesztést (Varsányi és Vitrai, 2017), míg a vizsgált pedagógusok, dajkák körében ugyanez az arány 35,8%.

A második legnagyobb élettani egészségkockázatot jelentő túlsúly és elhízás a 2016-os Egészségjelentés (Varsányi és Vitrai, 2017) eredményei alapján a női lakosság 49%-át érinti. Ezzel összevetve a kora gyermekkori nevelésben dolgozók körében a testtömegindex-értékek (BMI) némileg kedvezőbb képet mutatnak: a túlsúlyos és elhízottak aránya 42%-ot mutat, melyet a 2. ábra szemléltet. A vizsgálat eredményei alapján a túlsúly és elhízás a különböző munkakörökben hasonló mértékben van jelen.



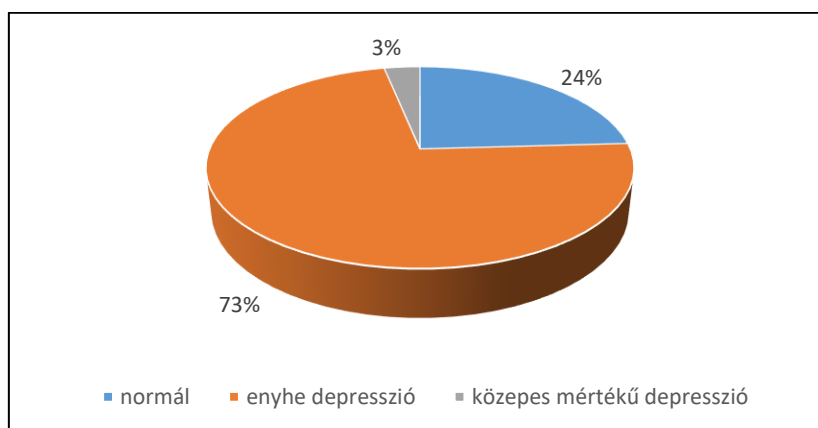
2. ábra: A minta BMI értékek szerinti megoszlása (n=935)

Az egészségi állapot objektív mutatói: lelki egészség

Már a 2000-es évek végén mintegy 450 millióra becsülték azoknak a számát a világon, akik életük során valamilyen, az életminőséget jelentős mértékben rontó lelki betegségben szenvedtek. Azóta ez a szám tovább emelkedett. A WHO akkori előrejelzése szerint a 2000 utáni évtizedben az egészségügy legsúlyosabb problémái a lelki betegségek, ezen belül is a depresszió és annak következményei lesznek (Murray–Lopez, 1996).

Kérdőíves vizsgálatunkban a kora gyermekkori nevelésben dolgozók lelki egészségének megítélésére a Beck Depresszió Kérdőív rövidített, 9 tételes változatát alkalmaztuk.

Eredményeink alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek körében mindössze egyetlen kisgyermeknevelőnél fordult elő súlyos depresszió, azonban a minta közel háromnegyede enyhe depressziós tüneteket mutat, munkakörtől függetlenül (3. ábra). Ennek hátterének feltárása további elemzéseket tesz szükségessé.



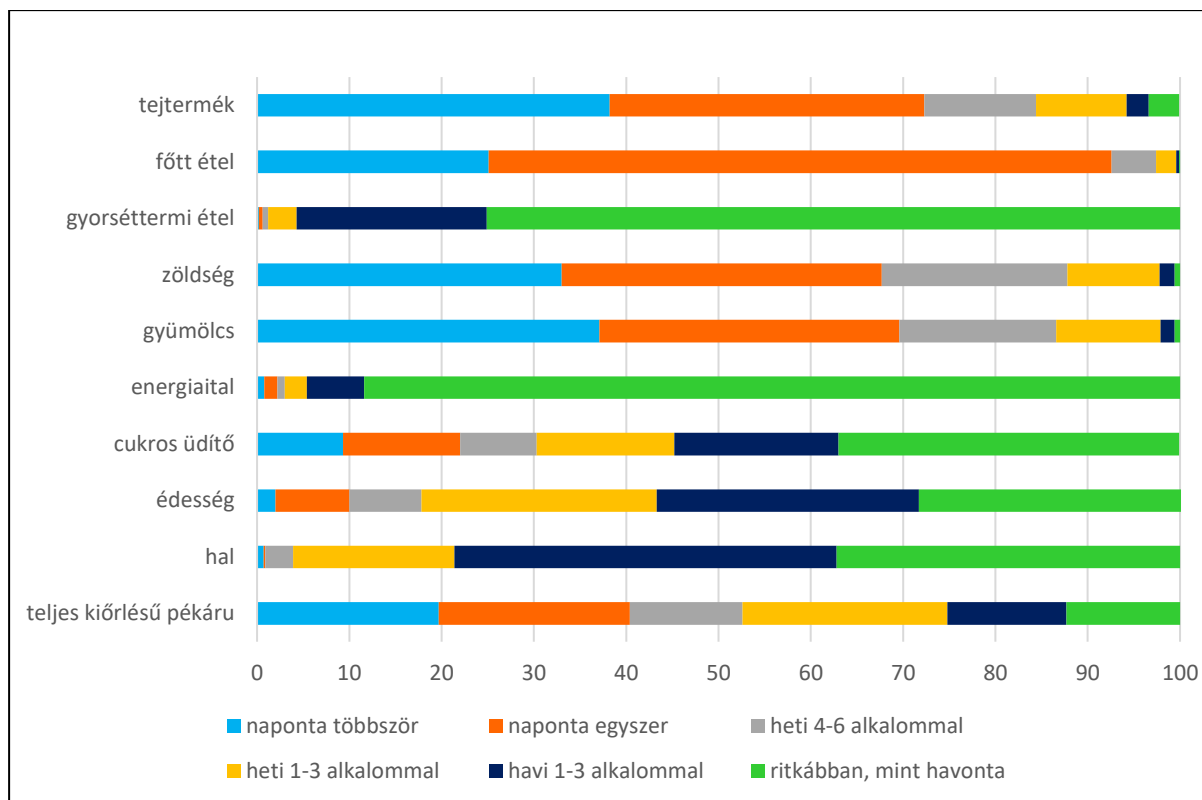
3. ábra. A depresszió tünetegyüttes megjelenése a válaszadók körében (N=964)

A kora gyermekkori nevelésben dolgozók egészségmagatartásának főbb jellemzői

A kérdőív számos kérdéscsoportja irányult a kora gyermekkori nevelésben dolgozó pedagógusok egészségmagatartásának feltárására. A táplálkozási és sportolási szokásokon túl vizsgáltuk a dohányzást és alkoholfogyasztást.

Az egészségmagatartás protektív tényezői

Az egészségmagatartás egyik legjelentősebb összetevője a táplálkozás. A kérdőívben számos ételcsoport fogyasztási szokásait elemeztük, a legfontosabb adatokat mutatja az 4. ábra.



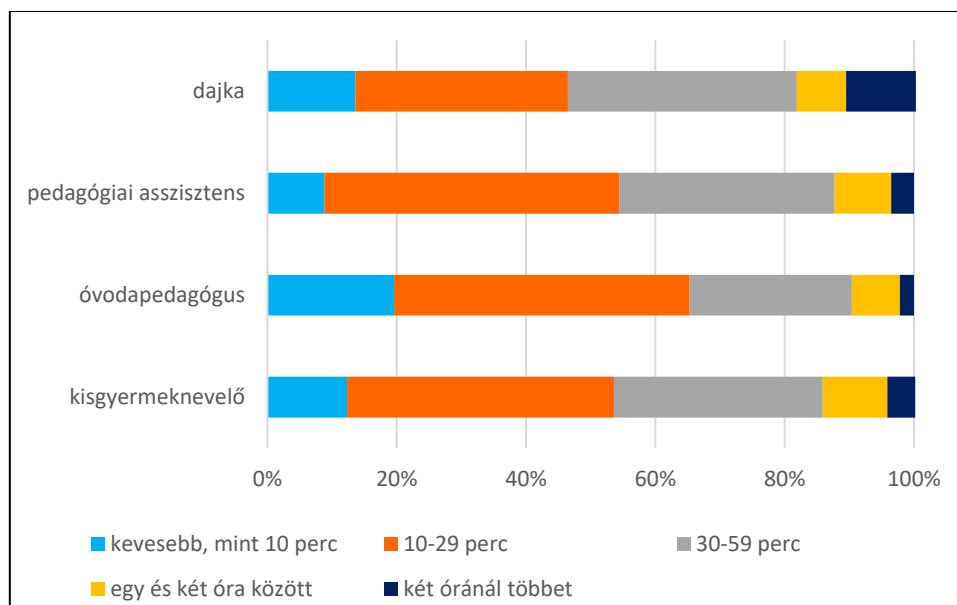
4. ábra. A kora gyermekkori nevelésben dolgozók táplálkozási szokásai

Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók a magyar lakossághoz viszonyítva egészségesebben táplálkoznak: több mint 50%-uk rendszeresen fogyaszt teljes kiőrlésű pékárut, és a napi szintű zöldség- és gyümölcsfogyasztás is megfigyelhető a minta több mint kétharmadánál, bár az ajánlott napi öt egységnyi gyümölcs- és zöldségadag a többségnél nem jellemző. Szintén magas a tejtermékek és a főtt étel napi fogyasztása, ugyanakkor a halfogyasztás elmarad az ajánlott heti rendszerességtől.

A táplálkozási szokásokra vonatkozóan nem találtunk területi különbségeket és munkakörrel kapcsolatos szignifikáns összefüggéseket. Néhány ételcsoport fogyasztását tekintve azonban fellelhető az életkor differenciáló hatása. A legnagyobb generációs különbségek az energiaitalok fogyasztásában tapasztalhatók: az 1980-as évek eleje előtt születetteknél egyáltalán nem jellemző, míg a 35 év alattiak csaknem felénél heti vagy havi szinten megjelenik az energiaitalok fogyasztása. Hasonló összefüggés állapítható meg a gyorséttermi ételek fogyasztása esetében is.

A válaszadók csaknem 15%-a kevesebb mint 10 percet gyalogol naponta, további 40%-uk pedig fél óránál kevesebb értéket adott meg. 43%-uk legalább fél órát tölt el napi sétával, gyaloglással, ebből az egy óránál többet gyaloglók aránya 13%. A munkakör szerinti különbsége-

ket mutatja a 5. ábra. Az adatokból kitűnik, hogy az óvodapedagógusokra jellemző a legkevesébb a fél óránál több gyaloglás, míg a dajkák többsége ennél lényegesen hosszabb ideig gyalogol naponta ($p < 0,001$).



5. ábra. Napi gyaloglás időtartamának munkakör szerinti megoszlása (n=978)

A mindennapi gyaloglás mellett fontos részét képezi a fizikai aktivitásnak a sportolás és egyéb testmozgás. A kutatásba bevont pedagógusok csaknem 60%-a végez valamilyen testmozgást legalább heti rendszerességgel, a válaszok alapján leggyakrabban heti egy-két alkalommal, átlagosan összesen 1,5-2 órában.

Az egészségmagatartás rizikótényezői

A dohányzást illetően elmondható, hogy a minta 21,4%-a dohányzik, ami megközelíti az országos átlagot (26%)(Varsányi és Vitrai, 2017). Különösen aggályos ez abból a szempontból, hogy kutatásunk során olyan szakembereket kérdeztünk meg, akik mintaadó szerepet töltenek be a felnövekvő generációk életében. A napi átlagban elszívott cigaretta mennyiségét tekintve rendkívül nagy a szórás (1 és 30 szál között), a dohányzók többsége 5 és 15 szál közötti értéket adott meg. A dohányzást tekintve nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat a munkakör változóval.

Az alkoholfogyasztás mértéke rendkívül alacsony arányban van jelen a mintában: a válaszadók mintegy 90%-a nem fogyaszt heti rendszerességgel alkoholt, és csaknem kétharmaduknál havi szinten sem jelenik meg az alkoholfogyasztás. Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a kisgyermeknevelőknél és az óvodapedagógusoknál némileg magasabb a hetente többször alkoholt

fogyasztók aránya (2,8% és 3,2%), de az alacsony elemszámok miatt az összefüggés nem vizsgálható.

Összefoglalás

A vizsgálat eredményeként képet kaphatunk az óvodákban és bölcsődékben dolgozók egészségi állapotáról és egészségmagatartásáról. Mind az egészségi állapot, mind az egészségmagatartás vonatkozásában megállapítható, hogy az a lakosság egészéhez viszonyítva kedvezőbb képet mutat. Kivételt képeznek ez alól egyrészt a mozgásszervi megbetegedések – különösen a derék-, hát- és nyaki fájdalom – melyek jelentős egészségvesztést eredményeznek körükben, és akadályozzák mindennapi tevékenységüket, beleértve a gyermekekkel kapcsolatos teendők végzését. A probléma megelőzéséhez hozzájárulhat a hatékony primer prevenció, mely már a kisgyermekkel foglalkozó leendő pedagógusok képzésébe beemeli azoknak a technikáknak, fogásoknak, mozdulatoknak az elsajátítását, melyek alkalmazásával kivédhető a mozgásszervi megbetegedések jelentős része.

A másik jelentős eltérés a kutatásba bevont pedagógusok egészségmutatóinak vonatkozásában a körükben megfigyelhető nagyarányú enyhe fokú depresszió, mely felhívja a figyelmet az intervenció szükségességére és a beavatkozás irányainak mielőbbi kijelölésére.

BIBLIOGRÁFIA

- Csabai, M. – Molnár, P. (1999). *Egészség, betegség, gyógyítás*. Budapest: Springer Orvosi Kiadó. p. 326. ISBN: 9638455550
- Danis, I. – Farkas, M. – Oates, J. (2011). Fejlődés a koragyermekkorban: Hogyan is gondolkod(j)unk róla?. In: Balázs, I. (Ed.), *A koragyermekkor fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Biztos Kezdet Kötetek II. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. pp. 24–67.
- Kopp, M. – Pikó, B. (2006). Az egészséggel kapcsolatos életminőség pszichológiai, szociológiai és kulturális dimenziói. In: Kopp, M. – Kovács, E. (Ed.), *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Budapest: Semmelweis Kiadó. pp.10–19.
- Kopp, M. – Skrabski, Á. (é.n.). Magyar lelkiállapot az ezredforduló után. *Távlatok : a magyar jezsuiták folyóirata*, 86, 2009. karácsony, pp. 32–52. [online] http://www.tavlatok.hu/86/86kopp_skrabski.pdf [2018. március 27.]

- Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the Health of Canadians*. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada
- Meleg, Cs. (1998). Az egészség értékrendszerünkben elfoglalt helye. *Egészségnevelés*, 39 évf. 4. sz. pp. 155–159.
- Murray, C. J. L. – Lopez, A. D., (Eds.), (1996). *The Global burden of disease*. Boston – Geneva: World Health Organization, Harvard School of Public Health & World Bank.
- OECD (2013). *Investing in high-quality early childhood education and care (ECEC)*. [online] <https://www.oecd.org/education/school/48980282.pdf> [2018. március 22.]
- Pikó, B. (2002). *Egészségpszichológia*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó
- Steiner, R. (1989): Zweiter Vortrag, Torquay, 12. August 1924. In: Steiner, R.: *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, pp. 25–26. <http://fvn-archiv.net/PDF/GA/GA311.pdf> [2018. április 3.]
- Szarvasné, M.V. – Benkő, Zs. (2006). Főiskolai hallgatók egészségképe. Összehasonlító vizsgálat. *Magyar Pedagógia*, 106. évf. 2. sz. pp. 107–127.
- Szilvási, L. (2011). Nézőpontok, elméletek, gyakorlatok – A magyar Biztos Kezdet Program előzményei és megvalósulása. In: Balázs, I. (Ed.), *A génektől a társadalomig: a koragyermekori fejlődés színterei*. Biztos Kezdet Kötetek I. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. pp. 28–75.
- Varsányi, P. – Vitrai J. (Ed.), (2017). *Egészségjelentés 2016*. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/intezetunkrol/egeszsegjelentés-2016_uj.pdf [2018. március 28.]

JUDIT FINÁNCZ–MELINDA CSIMA

THE METHODOLOGICAL ESTABLISHMENT OF THE RESEARCH AIMED AT THE EXPLORATION OF
HEALTH CONDITION AND HEALTH BEHAVIOR OF EDUCATORS WORKING
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

The research of health condition and health behavior of Educators working in Early Childhood Education has been a neglected area until recently. However, because of their being role models, the exploration of this field is of high priority. During our cross-sectional, quantitative research 1,010 kindergarten teachers, infant educators, nurses and teaching assistants were examined. According to our findings we can see that the health behavior of the participating teachers is more positive than the population as a whole. On the other hand, a relatively large proportion of them suffer from chronic diseases like back-, waist- and other joint problems, which can be related to the higher physical strain caused by their working environment.

GELENCSÉRNÉ BAKÓ MÁRTA¹**A komplex gyógypedagógiai diagnosztika jelentősége
– kérdőíves vizsgálat Dél-Dunántúlon**

A (gyógy)pedagógusi szerepkör változása kihívást jelent a szakma valamennyi szereplője számára. Rendkívül fontos azonban, hogy legyenek olyan mérföldkövek, amelyek a változások mellett a biztonságot jelentik, még ha maguk is változáson mennek keresztül.

A diagnosztikus eljárásban részt vevő gyógypedagógusok számára ilyen támpont a diagnosztikus protokoll, mely egységessé teszi a gyógypedagógiai diagnosztizálást hazánk területén.

Ez határozza meg a kutatás témakörének megválasztását: miként vélekednek a diagnosztikus protokoll alkalmazásáról az adott régió szakemberei.

A kutatási eredmény rávilágít arra, hogy a diagnosztikus protokoll meghatározó a diagnosztizálás folyamatában. A feltárt összetevők és kapcsolatok igazolják az egységesség, a szervezethez, a team-munka fontosságát és igényét.

A témaválasztás indoklása

Több évtizedes (gyógy)pedagógusi pályám során tanúja voltam számos (gyógy)pedagógiai változásnak, mely a tudományos élet mellett a mindennapokban is megmutatkozott.

A több mint száz éves múltra visszatekintő magyar gyógypedagógia több paradigmaváltást megélt. Az első a 19. és 20. század fordulójára tehető. Ebben az időszakban a tudományos megismerés és a jobbítás szándékával fordultak a fogyatékos emberek felé. A következő paradigmaváltás a 20. század jellemzője, mely során az egységes gyógypedagógia kialakítása és kibontakoztatása valósult meg. Kialakításában kiemelhetjük többek között Ranschburg Pál, Vértes O. József, Tóth Zoltán nevét, a kibontakoztatásában aktív szerepet vállalt munkásságával Bárczi Gusztáv, Méhes József, Illyés Gyuláné, Gordosné Szabó Anna, Göllesz Viktor, Lányiné Engelmayer Ágnes, Mesterházi Zsuzsa (Gordosné, 2000, 2004).

A hazai gyógypedagógia tudománymodellje a szűkebb (speciális segítséget igénylők neveléstudománya), és tágabb (speciális segítséget igénylők teljes jelenségköre) értelemben vett gyógypedagógia. Mesterházi Zsuzsa definíciója szerint a gyógypedagógia „*nevelési, terápiás és rehabilitációs dominanciájú komplex embertudomány*” (Mesterházi, 2001, p. 30), melyet Gordosné Szabó Anna hasonlóan fogalmaz meg: „*pedagógiai dominanciájú interdiszciplináris*

¹ egyetemi docens, Intézeti tanszékvezető, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet; gelencserne.marta@ke.hu

embertudomány, gyógypedagógiai (nevelési, oktatási, fejlesztési, terápiás és rehabilitációs) tevékenység” (Gordosné, 2004, p. 13). A meghatározás változására, alakítására hatással voltak a tudományos kutatások, fejlesztések, továbbá a gyakorlatorientált nevelési/oktatási, terápiás, habilitációs/rehabilitációs tevékenységek, a diagnosztikus eljárások, melyek magukba foglalják a gyógypedagógiai tevékenységek széles spektrumát.

A gyógypedagógia tevékenységkörének változása során az integráció megjelenése a hazai nevelési-oktatási intézményekben jelentős mértékben változtatja meg az intézményes nevelés direkt és indirekt formáit.

A sajátos nevelési igényű gyermekek nagy számának megjelenése a többségi intézményben elősegíti a társadalmi integrációt. Ennek megvalósítása érdekében az együttneveléssel és az ezzel járó kihívásokkal válaszokat és megoldási lehetőségeket kell adni a gyermekek ellátásáért felelős szakmák képviselőinek (Bánfalvy, 2008).

Ez a változás hatással van a többségi pedagógusok pedagógusszerepének formálására és módszertani kultúrájuk megújítására. A változással együtt a gyógypedagógus szerepkör is szükségszerűen megváltozik, ami kompetenciabővüléssel, identitásváltozással jár. A gyógypedagógus a munkája során több szempontot és szereplőt is figyelembe vesz, amiben a szakmai színterek, feladatkörök bővülése kihívások elé állítják. Meg kell találnia a hangot különböző korú gyermekekkel, a szülőkkel, a társszakmák képviselőivel. Meg kell állnia a helyét konzultánsi, tanácsadói, nevelő/oktatói, diagnosztizáló, valamint terápiás szakember-szerepben egyaránt. Feladatai közé sorolandó a munkatevékenység megszervezése, a felmerülő konfliktushelyzetek megoldása, a teamben való minél hatékonyabb munkavégzés magas szakmai színvonalának biztosítása.

A gyógypedagógusi szerepkör ilyen jellegű változása a válaszkérésben is kihívást jelent a szakma valamennyi szereplője, képviselője számára. Rendkívül fontos azonban, hogy legyenek olyan mérföldkövek, amelyek a változások mellett a biztonságot jelentik, még ha maguk is változáson mennek keresztül. A diagnosztikus eljárásban részt vevő gyógypedagógusok számára ilyen támpont a diagnosztikus protokoll, amely egységessé teszi a gyógypedagógiai diagnosztizálást hazánk területén, biztosítva a kliensek számára az egyenlő feltételeket.

Problémafelvetés

A gyógypedagógiai pszichológia kialakulásának 20. század elejei időszakától a mai napig időszzerű megállapításokat találunk a fogyatékos emberek diagnosztizálását tekintve. Az egész személyiség diagnosztizálását hangsúlyozza, vagyis a biológiai és pszichológiai képességek összességének megállapítását (Vértés, 1915; Ranschburg, 1923, id. Lányiné, 2013, pp. 3–5).

Illyés Gyuláné Kozmutza Flóra (1968) kiemeli, hogy a fogyatékos emberek vizsgálata során nemcsak a tipikusan fejlődők csoportjával kell összevetni teljesítményüket, hanem társaik átlagos teljesítményével is.

Illyés Sándor (2004) hangsúlyozza a fejlesztő eszközök és módszerek tekintetében a tudományos igényű kidolgozást, a tudományos igényű igazolást. Megfogalmazásában a gyógypedagógiai gyakorlat maga az eljárás alkalmazása, míg a tudomány az eljárás magyarázata és hatékonysága. Korát megelőzve kiemeli a fejlesztő/terápiás ellátásban az eljárásrendet szabályozó egységes protokoll kidolgozásának szükségességét.

Hazánkban 1967-ben a művelődésügyi miniszter rendeletére kiadták a *Gyógypedagógiai áthelyezési útmutatót*. Komplex szemléletmódja már akkor megmutatkozott, azonban megvalósítása több ok miatt késett (Lányiné, 2013).

A modern megközelítésmódot igazolja *Az áthelyezési vizsgálatok I.* című kiadvány, melyet Lányiné Engelmayer Ágnes szerkesztett 1988-ban, a Tankönyvkiadó gondozásában. A kötetben olvashatjuk többek között Pálhegyi Ferenc, Illyés Sándor, Láng Iringó, Balkay Sarolta, Csávás Dezsőné, Nádor Györgyné, Oriskó István írását.

A *(Gyógy)pedagógiai diagnosztikai és tanácsadás – Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálatokhoz* című kiadványt Zsoldos Márta szerkesztette 2006-ban. A szerkesztett kiadvány hiányzó területet kívánt pótolni, azonban a szerző pontosan megfogalmazta munkájában, hogy a kiadvány nem (gyógy)pedagógiai diagnosztikai protokoll, hanem gyakorlatorientált kézikönyv, melyet az elmélettel alapoz meg.

Nagyné dr. Réz Ilona és Mészáros Andrea *A diagnosztikus protokoll egységes alkalmazásának koncepciója* című munkájukban már megfogalmazzák, hogy a kézikönyv „*egységes tartalmi és strukturális szempontok szerint építkezik, mely protokolláris szemléletet tükröz*” (Nagyné Réz és Mészáros, 2012, p. 5).

A Diagnosztikai kézikönyv bemutatja a gyógypedagógiai pszichodiagnosztikus tevékenységhez kapcsolódó eljárásokat, módszereket, eszközöket, a szakemberek szakmai kompetenciáit. Kiemeli a diagnosztizálást végző szakember felelősségét, szabadságát, továbbá, hogy a diagnosztizálás során milyen eszközöket választhatnak a rendelkezésre álló lehetőségek közül.

A hazai kutatások és szakirodalmak igazolják, hogy a magyar gyógypedagógia fontos szerepet tulajdonít a protokolláris szemléletnek, a protokolláris módszertani innovációnak.

Kutatásom segítheti és alátámaszthatja azokat a kutatásokat, melyek a protokolláris eljárások – azon belül is a diagnosztikus protokollal kapcsolatos eljárások – tapasztalatait elemzi, továbbá beavatkozási pontokat jelölhet ki a feltárt paraméterek mentén.

A diagnosztika mint fogalom a tudományok rendszerében

A társtudományok értelmezésében a diagnosztika megfogalmazása, fogalomhasználata eltérést mutat.

Az *orvostudományban* a betegségek felismerését jelenti. Orvosi eljárás, amely a beteg állapotának tisztázására, panasza okának feltárására, a betegség fennállásának igazolására vagy kizárására irányul. Önmagában nem célja az állapot megváltoztatása.²

A *pszichológiában* a diagnózisalkotás többlépcsős folyamat, mely az első találkozástól a terápiáig tarthat. Célja az emberismeret, a személy vagy a csoport megismerésének igénye. Feltárja a pszichés jellemzőket, a képességeket, az attitűdöt, a magatartást, a várható fejlődés irányát, a lelki működés rendellenességeit. Tárgya a lelki folyamatok egyéni, illetve típusos jellegzetességeinek feltérképezése pszichológiai vizsgálo eljárások segítségével (Illyésné, 1996; Mérei és Szakács, 1998).

A *pedagógiában* a diagnosztika feladata a tanulás hatékonyságának javítása: a tanulási problémák feltárása, elemzése, értelmezése, valamint az objektív, megbízható minősítés módszereinek kidolgozása. Alapvető funkciója a pedagógiai értékelés. Szűkebb értelemben a tanuló értékelésére irányul, az egyéni diagnosztikára, mely során feltárja a felmerülő tanulási kudarcok oki hátterét. Ebben a folyamatban kiemelt jelentőségű a teljesítményekből a képességekre történő visszakövetkeztetés (Gerebenné, 2004). Tágabb értelemben a pedagógiai diagnosztika a pedagógiai folyamat tervezése. A tanítási-tanulási folyamat optimalizálása érdekében az oktatással kapcsolatos döntés-előkészítő jellegű tevékenységekre irányul, melyek a következők: információgyűjtés és elemzés, hatékony pedagógiai eljárások, megfelelő tanulás-szervezési módok kiválasztása, curriculum értékelés támogatása (Orosz, 1995).

Vidakovich (2001) nézőpontja szerint a pedagógia gyakorlatában a diagnosztizáló mérés vagy diagnosztikus értékelés keretében nyílik lehetőség a tudásszint mérésére és a képességvizsgálatokra. Megállapítható a nevelhetőség problematikájának feltárása, a változatos stratégiák kidolgozása, továbbá a fejlesztő beavatkozások prioritásként jelentkező területei.

A *gyógypedagógiai diagnózis* kérdéskörével Tóth Zoltán foglalkozott „gyógypedagógiai megismerés” elnevezéssel, melyet hármasszoros értelmezésben határoz meg: személytelen megismerés, egyéni megismerés és csoportos megismerés. A tapasztalati és kísérleti úton megismert tényeket és azokat előidéző okokat személytelen megismerésnek nevezi. Egyéni megismerés

² Fogalomtár. *Diagnosztika* címszó. [online] <http://fogalomtar.eski.hu/index.php/Diagnosztika> [2016.05.24]

az egész megismerése a legapróbb részletekig. A fogyatékoság-típushoz tartozó gyermekek megismerése a csoportokra vonatkozó megismerés (Illyésné, 1996).

A *gyógypedagógiai pszichodiagnosztika* a fogyatékos ember megismerésének módszereivel, eljárásaival foglalkozik (Illyésné és Lányiné, 1992). Vizsgálja egyrészt a tipikusan fejlődő, másrészt az atipikusan fejlődő egyének, csoportok teljesítményeit, eredményeit.

Diagnosztikus módok

A kategorizáló diagnosztika

A kategorizáló diagnosztikai modellek közül a legrégebbi időkig nyúlik vissza az orvosi/medicinális modell, melyben az egyén tulajdonsága maga a rendellenesség. Ebben a megközelítésben a természettudomány hosszú évtizedeken keresztül volt jelen, de a paradigmaváltás során megjelent a pszichológiai, a szociológiai és a társadalomtudományi diskurzus (Kullmann és Kun, 2004). Az orvostudományban praktizálók ma már a beteget mint embert kívánják gyógyítani, és nemcsak egyes szerveket, szervrendszereket.

A kategorizáló szemléletmód hatással volt a pszichológiára és a neveléstudományon belül a gyógypedagógiára is. A diagnosztikus kategória, a Betegségek Nemzetközi Osztályozása (BNO) besorolás minden szakember számára egyértelműen meghatározza a fogyatékoság típusát, súlyosságát. Így a klienssel foglalkozók pontosan meghatározott kategória alapján tudják kijelölni saját kompetenciahatáraikat, a klienssel történő tevékenységek körét, a támogatások rendszerét, mértékét. Ezt a klasszifikáló örökséget szemlélteti a sajátos nevelési igény meghatározása is (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről).

A pszichodiagnosztika diskurzusa

A kategorizáló, klasszifikáló diagnosztika érvei és ellenérvei mellett a pszichodiagnosztika nemcsak a probléma megállapításában játszik szerepet; átfogóan vizsgálja a személyiséget (Lányiné, 2014).

A vizsgált személy megismeréséhez komplex gyógypedagógiai, pszichológiai és orvosi vizsgálatokat alkalmaznak. A *komplex állapotfelmérés* integrált képességelemzést takar, melyben megjelennek a sztenderdizált tesztek, a feladatsorozatok, a megfigyelés, a gyermek kikérdezése, a szülői és a pedagógusi interjú, a gyermek munkáinak és a róla készült feljegyzéseknek az értékelése, illetve a környezeti tényezők értékelése (Nagyné Réz és Mészáros, 2012).

A személy megismerésének főbb területeit Dávid és munkatársai (2006) az alábbiakban határozza meg. Kiemelkedő a biológiai, fiziológiai működés sajátossága, ezen belül jelentős a

testi és mozgásfejlődés, az aktuális fejlettség és az egészségesség kérdése. A személyiség működési jellemzői közül a kogníció kap fontos szerepet, melyben meghatározó a kognitív stílus, a tanulási stílus és stratégia, a tanulói képességek, a nyelvi kód, a figyelem és az emlékezés, a gondolkodási műveletek és mechanizmusok, valamint a mentális folyamatok. Jelentős továbbá a motiváció és affektivitás, az attitűd és az érdeklődés. Meghatározó a társas viselkedés, valamint a család, rokonság és más informális közösségek szerepe.

A 20. század második felében bekövetkező változások olyan társadalmi igényeket vetettek fel, melyben a gyógypedagógiai pszichodiagnosztika a gyakorlat során igényelte a funkcionális diagnózis megállapítását. Az eljárás az állapot megismerésével egyidejűleg nagy hangsúlyt helyezett a fejlesztésre. Ennek megjelenési alapját képezte a *neuropszichológiai diagnosztikai ismeretek* megjelenése a fogyatékosok kérdéskörével kapcsolatban (Gerebenné, 2004).

A neuropszichológia a gyógypedagógiai diagnosztikában nélkülözhetetlen, véli Csépe (2005). A képalkotó eljárások lehetővé tették, hogy vizsgálják az agyi működés zavarainak mintázatát, ami elősegítette a neuropszichológia tünettan kidolgozását a feltárható zavarmintázat összefüggésének vizsgálata során.

A folyamatosan változó és alakuló vizsgálati eljárás, majd a *komplex gyógypedagógiai-pszichológiai-orvosi* vizsgálat kialakításának igénye és megvalósulása a vizsgálati protokoll szerves része. Célja, hogy megállapítsa, optimalizálja és javítsa a gyermek ellátását, és biztosítsa a fejlesztéshez a támogató szolgáltatásokat. Gondoskodjon arról, hogy a gyermek a nevelési-oktatási folyamatban szerzett tapasztalatait képes legyen hasznosítani (Nagyné Réz és Mészáros, 2012; Nagyné Réz, 2014).

A diagnosztikus protokoll megjelenésének szükségessége

A szakszolgálati rendszer strukturális átalakítása, a szolgáltatások bővítése, a pedagógiai szakszolgálati tevékenységek összekapcsolása felgyorsította a protokoll iránti igényt szakmai berkekben.

Kidolgozását indokolta, hogy nem voltak pontosan meghatározva a szakemberek kompetenciái, az illetékességi körök, a teszthasználat, továbbá a vizsgálatok gyakori ismétlődése is előfordult a rendszeren belül.

Az egészségügyben évtizedek óta használnak protokollt, mely a diagnosztizálás mellett szabályozza az egészségügyi ellátást, a módszereket, az eszközöket. Az egészségügyi protokoll profilját tekintve finanszírozás alapú, míg az elkészített pedagógiai, gyógypedagógiai, pszichológiai protokoll a nevelési szükségletekre irányuló beavatkozásokat szabályozza (Torda és

Nagyné Réz, 2015). A pedagógiai szakszolgálat feladatai beépülnek a szakszolgálati struktúrába. A szakszolgálati ellátás a 0–23 éves korú kliensek számára vehető igénybe. „Az egyenlő esélyt biztosító, kliensközpontú szakszolgáltatások protokolljában többdimenziós célcsoport meghatározásra van szükség, amely alkalmazkodik a mindenkori jogszabályi lehetőségekhez, figyelembe veszi a gyermek (kliens) életkorát (életszakaszát, életciklusát), problémáját (sérülését, akadályozottságát stb.) és hangsúlyozottan körülhatárolja nevelési igényeit is” (Torda és Nagyné Réz, 2015, p. 29.)

A szakértői bizottsági munka innovációjának szükségességét alátámasztja „a megváltozott jogszabályi környezet, a köznevelés területén érvényre jutó minőségfejlesztési törekvés, a tudományos fejlődés, a diagnosztikai eszközök világszerte robbanásszerű korszerűsítése, a szakértői bizottsági véleményekkel szembeni szülői opponálás, majd az ezek kapcsán elvégzett másodfokú eljárások tapasztalatai. [...] Nélkülözhetetlen a szakemberek megfelelő továbbképzése, a diagnosztikus eszközök revideálása, illetve újak bevezetése, amelyeket célszerű jól átgondolt szakmai protokoll formájában leírni.” (Nagyné Réz, Csepregi, Puhala, Bozsikné Víg, 2015, p. 10.)

A komplex (gyógy)pedagógiai-pszichológiai-orvosi diagnosztikus tevékenység a szakértői bizottság elsődleges tevékenysége. Célként jelennek meg:

- a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók felismerése, megismerése;
- pedagógiai többletkedvezményekre szóló szakértői vélemények elkészítése;
- javaslatétel a pedagógiai környezetben folyó adekvát fejlesztéshez (Nagyné Réz, Csepregi, Puhala, Bozsikné Víg, 2015).

A szakértői bizottsági tevékenység ellátásához szükséges kompetenciákat a protokoll pontosan meghatározza az alábbiakban felsorolt szakemberek tekintetében:

- gyógypedagógus,
- pszichológus,
- orvos,
- konduktor,
- szakértői bizottsági vezetők,
- szakértői bizottsági ügyintéző.

Részletes leírást ad továbbá a szakértői bizottsági tevékenység ellátásához szükséges infrastruktúra meglétéről, mely az egyenlő esélyeket és az egységességet biztosítja. „A tudományos fej-

lődés, a dinamikus szakmai protokoll és a jogszabályalkotás kölcsönös egymásra hatása eredményezheti a jogosultak, a gyermekek minőségi ellátását”, melyre törekednek a szakértői bizottsági tevékenységet végző szakemberek (Nagyné Réz és mtsai, 2015, p. 96).

A bemutatott szakirodalmak igazolják, hogy a komplex (gyógy)pedagógiai-orvosi-pszichológiai vizsgálatok igénye már évtizedekkel ezelőtt felmerült.

A *Protokoll a szakszolgálatok számára* című kiadvány (2015) megjelenése a szakmai háttér mellett pontosan megfogalmazza és leírja az infrastrukturális feltételeket, melyek a megvalósításhoz nélkülözhetetlenek. Mindezt alátámasztja az a jogszabályi háttér, mely a protokoll megvalósítását hivatott szolgálni: a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről.

A kutatás

A kutatás célja, minta, kutatói kérdések, hipotézis

Kutatómunkám célja, hogy megismerjem a diagnosztikus protokoll alkalmazásával kapcsolatos véleményeket a protokollt alkalmazó dél-dunántúli megyék válaszadói által. Feltárom, hogy a kliensek tekintetében mit tartanak fontosnak és kevésbé fontosnak a diagnosztizálás folyamatában. Fő szempontként jelenik meg annak megválaszolása, hogy mindez hozzájárul-e a diagnosztikus protokoll egységes alkalmazásának megvalósításához.

A kérdőíves adatfelvételre hólabdaszerű mintavétellel került sor. A minta a dél-dunántúli régió pedagógiai szakszolgálatában dolgozó, diagnosztizálást végző szakemberek számából tevődik össze, összességében 102 fő. A kérdőívek feldolgozására 2016-ban került sor; minden beérkezett kérdőív feldolgozásra került.

Hipotézisem a kutatói kérdések, valamint a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján került megfogalmazásra: feltételezem, hogy az orvosi modell és a szociális modell alkalmazása a diagnosztizálás során a válaszolók körében igen erős kapcsolatot mutat.

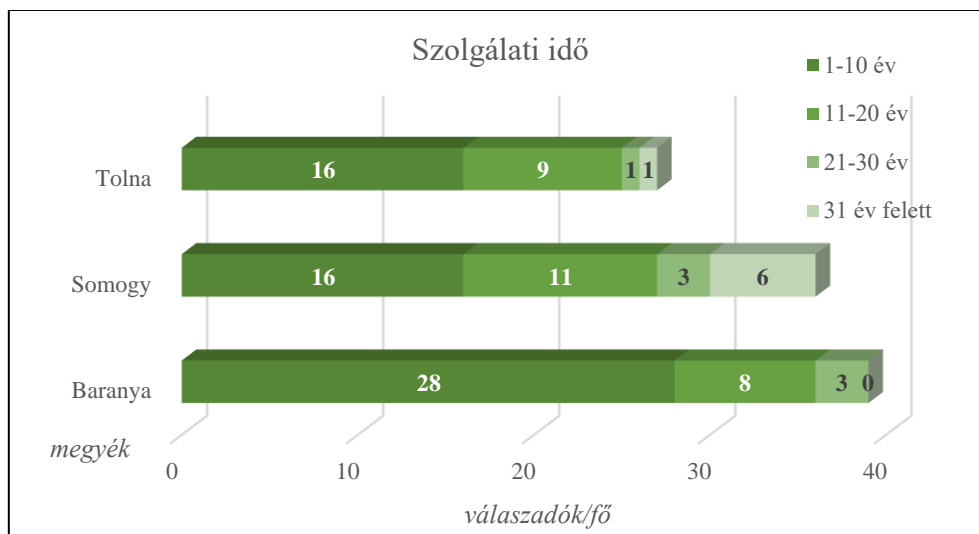
A nyílt kérdéssel arra kerestem a választ, hogy mit tart a válaszadó a diagnosztikus protokollal kapcsolatban a legfontosabbnak.

Kvantitatív kutatási módszertant alkalmazok, első lépésben leíró statisztikát, kereszttáblával és százalékszámítással. A leíró statisztikát matematikai statisztikai próba követi. A matematikai statisztikai elemzéshez a Spearman-féle nonparametrikus korrelációelemzést alkalmaztam. Szignifikánsnak minden esetben a $p < 0,05$ értéket tekintem. A kérdőív skálájának itemeit vizsgálva összességében 0,81-os Cronbach-alfa érték mutatható ki, mely jó megbízhatósági mutatónak számít, tehát a skála reliabilisnek bizonyult (Sajtos és Mitev, 2007).

Kutatási eredmények bemutatása

A kitöltést végzők száma: Baranya megye 37 fő, Somogy megye 36 fő, Tolna megye 27 fő.

A kutatásban részt vevők körére nem igazolható a köznevelést irányító szakemberek előrejelzése, mely szerint magas a negyvenéves munkaviszonyhoz közelítők száma, amely további munkaerő kiáramlást jelenthet a rendszerből, mint azt az *1. ábra* szemlélteti. A megkérdezettek körében generációváltás történt.



1. ábra. Szolgálati idő

A kliensek szempontjából fontosnak tartott összetevők vizsgálata

A vizsgálat fókuszába került a kliensek szempontjából fontosnak tartott összetevők vizsgálata, melyekre a válaszolók az *egyáltalán nem fontos* (1) kategóriától a *teljes mértékben fontos* (4) kategóriáig jelölhették a számukra megfelelő válaszokat.

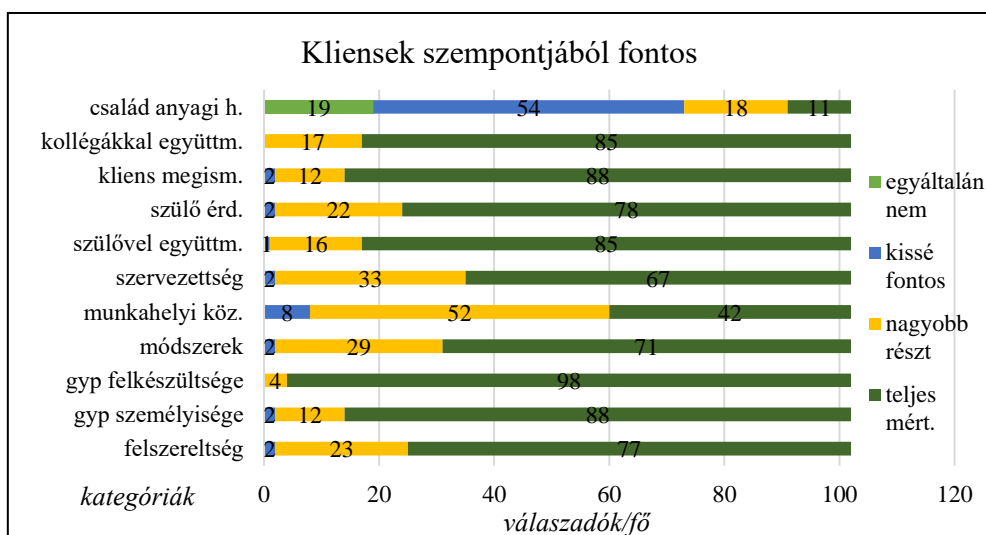
Az összetevők a következők:

- az intézmény felszereltsége,,
- a gyógypedagógus személyisége
- a gyógypedagógus felkészültsége,
- az alkalmazott módszerek,
- a munkahelyi közösség,
- a szervezettség,
- a szülővel együttműködés,
- a szülő érdeklődése,
- a kliens megismerése,
- a kollégákkal való együttműködés,

– a család anyagi helyzete.

Viszonylag kiegyenlített képet kapunk a válaszok tekintetében (lásd 2. ábra). *Teljes mértékben fontos* kategóriaként jelölték a válaszolók a munkahelyi közösség és a család anyagi helyzete változókon kívül a többi összetevőt. Ezek a következők: intézmény felszereltsége, gyógypedagógus személyisége, gyógypedagógus felkészültsége, alkalmazott módszerek, szervezettség, szülővel együttműködés, szülő érdeklődése, kliens megismerése, kollégákkal együttműködés.

A gyógypedagógus felkészültségének fontosságát³ választották a legtöbben a megkérdezettek: 98 fő (95,1%). Azonos számban tartják *teljes mértékben fontosnak* a kliens megismerését és a gyógypedagógus személyiségét: 88–88 fő (86,3%). A kollégákkal való együttműködés szintén magas százalékot kapott: 85 fő (83,3%). 70% körüli vagy a fölötti arányt mutat az alkalmazott módszerek (71 fő/ 69,6%), a felszereltség (77 fő/ 75,5%) és a szülő érdeklődése (78 fő/ 76,5%).



2. ábra. A kliensek szempontjából fontos összetevők

A munkahelyi közösség szerepét *nagyobb részt* tartják meghatározónak a válaszadók (52 fő/ 51%). A család anyagi helyzete kategória kapta a legszélesebb spektrumú megoszlást. 19-en (18,6%) *egyáltalán nem* tartják fontosnak, 54-en (52,9%) *kissé fontosnak*, 18-an (17,6%) *nagyobb részt*, míg 11-en (10,8%) *teljes mértékben fontosnak* ítélik a család anyagi helyzetét intézményi vonatkozásban.

A diagnosztikus protokoll és a kliensek szempontjából fontosnak tartott összetevők tekintetében a Spearman-féle nonparametrikus korrelációs számítással az alábbi eredményeket tártam

³ V.ö. Brantlinger, et al. (2005)

fel. Megállapítható, hogy a diagnosztikus protokoll együttállást és közepesen erős kapcsolatot mutat a gyógypedagógus felkészültsége, a szervezetség és a szülők érdeklődése tekintetében.

A kollégákkal való együttműködés 99%-os megbízhatóságú korrelációs együtthatóval és szintén közepesen erős pozitív kapcsolattal igazolható. Az eredmény alátámasztja a team-munka fontosságát, és megerősíti a diagnosztikus protokollban foglaltakat, mely a szervezetséget prioritásként kezeli az intézményi élet valamennyi területén.

A változók közötti kapcsolat feltárása során az intézmény felszereltsége együttállást és szintén közepesen erős kapcsolatot mutat a munkahelyi közösséggel, a szülőkkel való együttműködéssel, a szülők érdeklődésével és a kollégákkal való együttműködéssel. Az együttállás és a kapcsolat igazolja, hogy egy intézmény felszereltsége befolyással van a szülőkkel és a kollégákkal való együttműködésre, a szülők érdeklődésére és a munkahelyi közösségre is.

Az adatok birtokában megállapítható, hogy a gyógypedagógus személyisége meghatározó a felkészülésben, a munkahelyi közösségben, a szülőkkel és a kollégákkal való kapcsolatban. A közepesen erős kapcsolat igazolja, hogy amennyiben a gyógypedagógus személyisége megfelel a (gyógy)pedagógusi pályán, felkészülése is megfelelő, továbbá jó a kapcsolata a szülőkkel, a kollégákkal és a munkahelyi közösség számára is meghatározó.

A gyógypedagógus felkészültsége közepesen erős kapcsolatot mutat a protokoll, a saját személyisége és a kollégákkal való együttműködés tekintetében. Minél felkészültebb egy gyógypedagógus, ez annál inkább személyiségének része, együttműködőbb a kollégákkal, ami a protokoll alkalmazására során is nagymértékben tapasztalható.

A kliensek szempontjából a válaszok alapján a szülőkkel való együttműködés nyolc változóval mutat kapcsolatot. Ezek a következők: protokoll, az intézmény felszereltsége, a gyógypedagógus személyisége, a munkahelyi közösség, a szervezetség, a szülő érdeklődése, a kollégákkal való együttműködés, a család anyagi helyzete. A feldolgozott adatok birtokában arra a megállapításra jutunk, hogy annál együttműködőbb egy szülő, minél többet érdeklődik, minél jobbnak ítéltető az intézmény felszereltsége, megfelelő a gyógypedagógus személyisége, az intézményi közösség, a szervezetség és a pedagógusok együttműködése.

A kérdőív kitöltésekor a család anyagi helyzetét a válaszadók kevésbé tartják fontosnak.

A további feldolgozás során a statisztikai elemzés együttállást és közepes kapcsolatot igazol a munkahelyi közösség, a szervezetség, a kollégákkal, valamint a szülőkkel való együttműködés tekintetében. Az adatok alapján arra a következtetésre jutunk, hogy a család anyagi helyzete hatással van a közösség, a szervezetség, a gyógypedagógusokkal és a szülőtársaikkal való együttműködés megítélésére.

Az adatok feldolgozása alapján a kliensek szempontjából fontosnak tartott összetevők közül a legszorosabb kapcsolat a munkahelyi közösség és a szervezettség tekintetében mutatható ki. Megállapítható, hogy a szervezettség igen nagymértékben meghatározza a munkahelyi közösséget. Minél megfelelőbb a szervezettség, annál jobbnak ítéltető a munkahelyi közösség.

Közepesen erős a kapcsolat a kollégákkal való együttműködés tekintetében is. A munkahelyi közösség meghatározza a kollégákkal való együttműködést.

A szervezettség további szoros kapcsolatot mutat a szülőkkal való együttműködés, valamint a kollégákkal való együttműködés vonatkozásában. Minél jobb a szervezettség egy intézményben, annál megfelelőbb a szülőkkal és a kollégákkal való együttműködés, a felek közötti kapcsolat.

Az adatok birtokában arra a megállapításra jutunk, hogy a szervezettség igen fontos fokmérője egy intézmény életének/működésének. A *Diagnosztikus protokoll* ehhez kínál útmutatást valamennyi intézmény számára.

Saját munkával kapcsolatos összetevők elemzése

A következő nagy terület, amelyet vizsgáltam, a válaszadók saját munkájával kapcsolatos összetevők elemzésére irányult. Az összetevőkre négy lehetőség közüli választással (1–4-ig) kellett jelölniük a leginkább jellemzőt: *egyáltalán nem fontostól* (1) a *teljes mértékben fontos* (4) jelölés választásáig.

Az összetevők a következők:

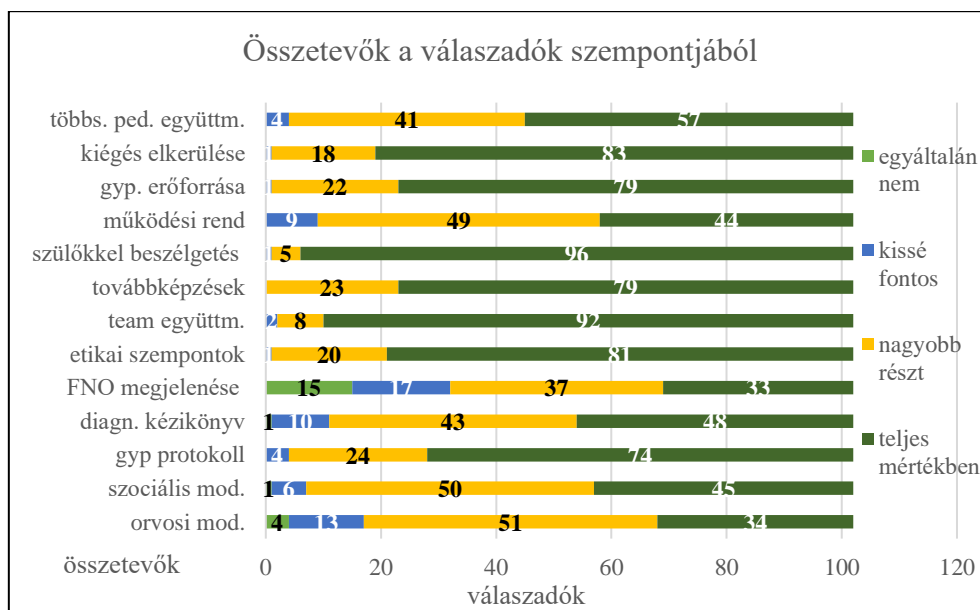
- orvosi modell a diagnosztizálásban,
- a szociális modell megjelenése,
- a gyógypedagógiai protokoll,
- a diagnosztikus kézikönyv alkalmazása,
- az FNO megjelenítése a szakvéleményen,
- az etikai szempontok figyelembevétele,
- a szakmai team tagjainak együttműködése,
- a szakirányú továbbképzés lehetősége,
- a szülőkkal való megbeszélés a gyermek állapotáról,
- a szakszolgálat működési rendje,
- a gyógypedagógusok erőforrásainak szinten tartása,
- a kiegész veszélyének elkerülése
- a többségi intézmények pedagógusaival az együttműködés (team-munka),

A válaszok értékelése során az alábbi eredményeket tártam fel.

A diagramon jól látható (3. ábra), hogy a válaszadók a szülőkkel való beszélgetést tartják legnagyobb arányban *teljes mértékben fontosnak* (96 fő/ 94,1%). Szintén magas arányú a team közös munkája (92 fő/ 90,2%), a kiégés elkerülése (83 fő/ 81,4%) és az etikai szempontok (81 fő/ 79,4%). Azonos számban jelölték a továbbképzések fontosságát és a gyógypedagógusok erőforrásainak szinten tartását (79 fő/ 77,5%). A gyógypedagógiai protokoll szintén hetven százalékos feletti arányt mutat (72,5%). A többségi pedagógusokkal való együttműködés kapott még a *teljes mértékben fontos* megjelölésből arányaiban több szavazatot: 57 fő/ 55,9%.

A következő összetevők a *nagyobb részt fontos* válaszokból kapták a legmagasabb százalékos arányt: orvosi modell (51 fő/ 50%), szociális modell (50 fő/ 49%), működési rend (49 fő/ 48%).

Az FNO⁴ megjelenítése a szakvéleményen mutatja a legváltozatosabb képet. *Egyáltalán nem fontos* jelölést 15-en adtak, és *teljes mértékben fontosnak* a válaszadóknak közel egyharmada jelölte: 33 fő.⁵ Az FNO alkalmazása a hazai gyógypedagógiai gyakorlatban nem kötelező. Fontosnak tartom azonban megjegyezni, hogy a nemzetközi és hazai szakirodalomban is használatának fontosságáról olvashatunk.



3. ábra. A diagnosztizálás során fontosnak tartott összetevők a válaszadók szempontjából

⁴Az FNO (a WHO által kidolgozott klasszifikációs rendszer – angolul International Classification of Functioning, Disability and Health. Más szemléletű átdolgozás, nem betegségként határozza meg a fogyatékosságot, és nem besorolási diagnosztikus kódrendszer. Funkción alapuló diagnosztizálást jelent. Nemzetközi tapasztalatok igazolják alkalmazását (Lányiné, 2014).

Az FNO előfordulásáról többek között Kullmann Lajos tanulmányában olvashatunk (Kullmann, 2012).

⁵ Az eredmények tükrében megállapítható, hogy egyre nagyobb arányban jelenik meg hazánkban is az FNO alkalmazásának igénye. További kérdést vet fel, hogy vajon országos viszonylatban is ilyen változatos képet kapunk-e a gyakorló diagnoszták válaszai alapján. Ennek a területnek a feltárása is újabb kutatási lehetőséget vet fel.

A változók között az alábbi kapcsolatok kerültek feltáráásra. Erős kapcsolat igazolódott a kiégés elkerülése és a gyógypedagógus erőforrásai között. Kutatásom részeredménye igazolja azokat a hazai kutatásokat, melyek jelentős szerepet tulajdonítanak a (gyógy)pedagógusok erőforrása-inak megfelelő gazdálkodásával, a túlzott terhelés elkerülésével. A gyógypedagógus erőforrása további közepesen erős kapcsolatot mutat a szociális modellel.

A közepesen erős kapcsolat felső tartományába került az orvosi modell és a szociális modell. Ez is igazolja azt a diskurzust, mely szerint nem lehet egymástól elkülöníteni a modelleket – a kliensek diagnosztizálása során sem –, hanem egymást kiegészítve, a komplexitást helyezve a fókuszba. Ezen kapcsolat szorosságának igazolása meghatározó a komplex diagnosztizálás szempontjából.

Az FNO megjelenésének lehetősége a szakvéleményen igen változatos képet mutat a válaszolók véleménye alapján, azonban a statisztikai próba igazolja a változók közötti kapcsolatokat szorosságát.

Jelentős a kapcsolat szorossága a gyógypedagógiai protokoll és a diagnosztikus kézikönyv között. A protokoll alkalmazása a diagnosztizálás folyamatában a diagnosztikus kézikönyv megfelelő használatát eredményezi, ami transzfer hatással van a protokollra.

További közepesen erős kapcsolatot mutat a szakmai team tagjainak együttműködése és a szülőkkel való konzultáció. A hatékony szakmai együttműködés mind megfelelőbbé teszi a szülőkkel való konzultációt, kapcsolattartást. Ezt igazolja a szülők szerepének jelentősége a felek közötti kommunikációban.

A kutatás témaköréből adódóan meghatározónak tartom azoknak az összetevőknek a felsorolását, amelyek a gyógypedagógiai protokoll tekintetében közepesen erős kapcsolatot mutatnak: FNO megjelenése a szakvéleményben; team tagjainak együttműködése; konzultáció a szülőkkel; a szakszolgálat működési rendje; a gyógypedagógus erőforrásai; a kiégés elkerülése; együttműködés a többségi pedagógussal. Jelentős az a tény, hogy a felsorolt változók a diagnosztizálás mellett az integráció szempontjából is meghatározó elemek.

Diagnosztikus protokoll tekintetében a legfontosabbnak tartott összetevők

Ebben a fejezetben a nyitott kérdések elemzése következik. A válaszokat kategóriákba soroltam a legközelebbi fogalomba sorolással.

A nyitott kérdésekre összesen 88 jelölés érkezett.

A besorolt kategóriák a következők:

- egységesség,
- egyértelműség,
- a gyógypedagógus felkészültsége,
- együttműködés a szülővel.

A nyitott kérdésben a diagnosztikus protokoll kapcsán a legfontosabbnak ítélt összetevőt kellett megjelölni a válaszadónak. Az adatok együttállást és nagyon erős pozitív kapcsolatot mutatnak az egységesség tekintetében. Közepesen erős kapcsolatot mutat az egyértelműség, a gyógypedagógus felkészültsége és a szülővel való együttműködés. A válaszolók véleménye alapján ez a diagnosztikus protokoll alkalmazását nagymértékben meghatározza, továbbá annál jobban működtethető, minél nagyobb az egységesség, az egyértelműség, a gyógypedagógus felkészültsége, valamint a szülővel való együttműködés.

Az adatok tükrében megállapítható, hogy a kérdőív kitöltői azokat az összetevőket emelték ki, amelyek a team-munka nélkülözhetetlen elemei.

Összegzés, következtetések

Kutatómunkám alapvető célja az volt, hogy megismerjem a diagnosztikus protokoll alkalmazásával kapcsolatos véleményeket a protokollt alkalmazó dél-dunántúli megyék válaszadói által.

Jelentős volt annak a területnek a feltárása, hogy a diagnosztizálás folyamatában a kérdőívet kitöltők mit tartanak fontosnak és kevésbé fontosnak a kliensek tekintetében.

Kutatómunkám során fő szempontként került sor annak megválaszolására, hogy mindez hozzájárul-e a diagnosztikus protokoll egységes alkalmazásának megvalósításához az adott intézményben.

A kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy a protokollt a válaszolók közül 74 fő tartotta *teljes mértékben fontosnak*, és 24 fő *nagyobb részt fontosnak*. Összességében a válaszolók 96%-a tarja „leginkább” fontosnak a gyógypedagógiai protokoll alkalmazását. Kimutatható a kapcsolat a protokoll és a szülők, a diagnosztizálást végző pedagógusok és a többségi pedagógusok együttműködésében. Igazolást nyert a protokoll és a diagnosztikus kézikönyv közötti kapcsolat.

Arra a kérdésre, hogy a kliensek szempontjából mit tartanak fontosnak vagy kevésbé fontosnak a diagnosztizálás folyamatában a válaszadók, az alábbi eredmény igazolódott. Legfontosabbnak a gyógypedagógus felkészültségét tartják. Szintén magas arányban válaszolták a gyógypedagógus személyiségét, a kliensek megismerését, továbbá a szülőkkel és a kollégákkal való együttműködést. A válaszolók leginkább azokat az összetevőket emelték ki, amelyek a perszonális kapcsolatok fontosságát hangsúlyozzák.

A kérdőíves adatfelvétel során a nyílt kérdéssel arra kerestem a választ, hogy mit tart a válaszadó a diagnosztikus protokollal kapcsolatban a legfontosabbnak.

A válaszadók az egységesség fontosságát jelölték legnagyobb arányban. Ezt követte az egyértelműség, a gyógypedagógus felkészülése, majd a szülővel való együttműködés. A kapcsolatok szorosságát tekintve rendkívül erős pozitív irányú kapcsolat igazolódott a protokoll és az egységesség megítélése között. Minél inkább alkalmazzák a diagnosztikus protokollt, annál egységesebb az intézményben dolgozók munkája. A protokoll alkalmazása szoros kapcsolatot mutat az egyértelműséggel, a gyógypedagógusok felkészültségével és a szülőkkel való együttműködéssel. Ezek a mutatók is igazolják a diagnosztikus protokoll fontosságát és eredményességét a diagnosztikus munka folyamatában.

Hipotézisként azt feltételeztem, hogy az orvosi modell és a szociális modell alkalmazása igen erős kapcsolatot mutat a diagnosztizálás során a válaszolók körében. A kutatás eredményei alapján kimutatható a kapcsolat szorossága, közepesen erős pozitív irányú a kapcsolat. A válaszadók szempontjából fontosnak tartott összetevők közül kétség kívül e két változó kapcsolata bizonyult a legszorosabbnak. Ez egyértelmű iránymutatás arra vonatkozóan, hogy a modellek nem élesen elkülöníthetők. Nem kötelező az FNO alkalmazása a gyógypedagógiai diagnosztizálás folyamatában, a kutatás azonban ennek igényét igazolja a megkérdezettek körében.

A gyógypedagógiai diagnosztika a kliens fejlődése/fejlesztése szempontjából az a terület, ahol meghatározó az egységesség, a team-munka, a minőségi folyamatos biztosítása mind tárgyi, mind humán erőforrás tekintetében. Ezen összetevők hangsúlyozása kutatásom során igazolást nyert.

A team-munka nemcsak a diagnosztizálás folyamatában jelentős, hanem a nevelés-oktatás egész folyamatában. A diagnosztizálást végző szakemberek a nevelési-oktatási intézményekkel és a családdal együtt, egymást támogatva-kiegészítve készítik fel a jövő nemzedékét a társadalmi be- és elfogadásra.

A kutatás a dél-dunántúli régió területére nyújtott bepillantást a komplex gyógypedagógiai protokoll tekintetében, melynek kiterjesztése lehetőséget ad országos mintán is a feltárássra.

BIBLIOGRÁFIA

- Bánfalvy Cs. (2008). *Az integrációs cunami*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó Kft.
- Csépe V. (2005). *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Dávid M. – Estefánné V. M. – Farkas Zs. – Hídvégi M. – Lukács I. (2006). *Hatékony tanulómegismerési technikák*. Kézikönyv – Oktatási segédletek pedagógus-továbbképzésben részt vevők számára (HEFOP 2.1.1. központi program „A” komponens keretében kifejlesztve) Budapest: Sulinova.
- Gereben, Fné (2004). Diagnosztika és gyógypedagógia. In: Gordosné Szabó, A. (szerk), *Gyógyító pedagógia* (pp. 87–104). Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Gordosné Szabó, A. (2000). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE BGGYFK.
- Gordosné Szabó, A. (2004). A hagyományokat megőrizve megújult magyar gyógypedagógiai tevékenység. In: Gordosné Szabó, A. (szerk), *Gyógyító pedagógia* (pp. 11–18). Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Illyés, Gyné (szerk.). (1968). *Gyógypedagógiai pszichológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Illyés, Gyné (szerk.). (1996). *Gyógypedagógiai lélektan II*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Illyés, Gyné – Lányiné, E. Á. (1992). Gyógypedagógiai pszichológia. In: Dr. Pálhegyi, F. (szerk.), *A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái* (pp. 12–33). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Illyés, S. (2004). Tudomány és gyakorlat a gyógypedagógiában. In: Gordosné Szabó A. (szerk) (2004), *Gyógyító pedagógia* (pp. 55–69). Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Kullmann, L. (2012). *A modern rehabilitációs szemléletet tükröző egyéni állapotfelmérő módszer. A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása (FNO) elméleti és gyakorlati alkalmazásának tapasztalatai. A módszer alkalmazási lehetőségei a mozgássérült emberek rehabilitációjában*. Budapest: ELTE BGGYK.
- Kullmann L. – Kun H. (2004). „... El kell-e felejtenünk az orvosi modellt...” A fogyatékoság jelensége az orvostudományban. In: Zászkaliczky, P. és Verdes, T. (szerk.) *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományában. Tanulmányok Gordosné Szabó Anna tiszteletére* (pp. 69–90). Budapest: ELTE BGGYFK és Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium.
- Lányiné Engelmayer. Á. (szerk) (1988). *Az áthelyezési vizsgálatok I*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Lányiné Engelmayer. Á. (2013). Tudománytörténeti reflexiók a gyógypedagógia, a pszichológia és a gyógypedagógiai pszichológia kapcsolatához. In: Csocsány, E. (szerk.), Emlékkötet Gordosné dr. Szabó Anna tiszteletére (1928-2013). *Gyógypedagógiai Szemle*. Különszám. pp. 3–12.
- Mérei, F. – Szakács, F. (1998). *Pszichodiagnosztikai vademecum. I-III*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mesterházi, Zs. (2001). A gyógypedagógiai nevelés mint terápia. *Iskolakultúra*. 11. évf. 2. sz. pp. 29–33.
- Nagyné Réz, I. (2014). A protokolláris módszertani innováció előzményei. *Gyógypedagógiai Szemle*. 42. évf. 3. sz. pp. 176–184.
- Nagyné Réz, I. – Csepregi, A. – Puhala, I. – Bozsikné Vig, M. (2015). *A szakértői bizottsági tevékenység területére kifejlesztett protokoll*. Budapest: Educatio.
- Nagyné Réz, I. – Mészáros A. (2012). *A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója*. Budapest: Educatio.
- Orosz, S. (1995). *Mérések a pedagógiában*. Veszprém: Veszprémi Egyetem Pedagógia-Pszichológia Tanszék.
- Sajtos, L. – Mitev, A. (2007). *SPSS Kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.
- Torda, Á. – Nagyné Réz, I. (2015). *Alapprotokoll. A pedagógiai szakszolgálati tevékenységek alapprotokollja*. Budapest: Educatio
- Vidákovich, T. (2001). Diagnosztikus tudásszint- és képességvizsgálatok. In: Csapó, B. és Vidákovich, T. (szerk.). *Neveléstudomány az ezredfordulón* (pp. 314–327). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsoldos, M. (szerk.). (2006). *(Gyógy)pedagógiai diagnosztikai és tanácsadás – Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálatokhoz*. Budapest: Oktatási Minisztérium, Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány.

Elektronikus forrás

- Brantlinger, E. – Jimenez, R. – Klinger, J. – Pugach, M. – Richardson V. (2005). *Qualitative Studies in Special Education. Council for Exceptional Children*. Vol. 71. No. 2. pp. 195–207. [online] www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur7130/qualitative/11_Qual_Exceptional_Child_Summary.pdf [2016. május 24.]

- Lányiné Engelmayer. Á. (2014). Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai. *Neveléstudomány*. 2. évf. 3. sz. pp. 33–52. [online] http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3.pdf [2016. május 24.]
- Fogalomtár. Letöltés helye: <http://fogalomtar.eski.hu/index.php/Diagnosztika> [2016. május 24.]
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. [online] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2016. május 24.]
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről. [online] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300015.EMM [2016. május 24.]

MÁRTA GELENCSÉRNÉ BAKÓ

THE IMPORTANCE OF COMPLEX SPECIAL EDUCATIONAL DIAGNOSTICS –
QUESTIONNAIRE SURVEY IN SOUTH-TRANSDANUBIA

The change of the role of the (special)education teacher means a challenge for every person of the profession. However, it is extremely important that there are milestones which provide safety beside the changes, even if they experience changes themselves.

Such reference point for special education teachers participating in the diagnostic procedure is the diagnostic protocol, which standardizes special education diagnostics in the area of our country.

It has defined the selection of the topic of my research: what the experts of a particular region think of the application of diagnostic protocol.

The research result throws light on the fact that diagnostic protocol is determinant in the diagnostic process. The discovered components and connections confirm the importance and demand for standardization, organization and team work.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2019.1.5

BAGOTA MÓNIKA¹

„Csak” logika – vagy mégsem?

A dolgozatban olyan játékos logikai rejtvényeket szeretnék bemutatni, amelyeket évek óta sikeresen használunk tanító szakos hallgatók matematika tantárgy-pedagógia és – egyszerűbb változatban – óvodapedagógus hallgatók matematika-módszertan óráin egyaránt. A bemutatásra kerülő játékok mindegyike alapvetően logikai játék (néhányik közülük a jól ismert Sudoku játékból indul ki), azonban egyes feladványok megoldásához szükség van nemcsak a logikus gondolkodásra, hanem például a négy alapművelet valamelyikének (vagy esetlegesen mindegyikének) felhasználására is. Más rejtvényeknél a helyes térbeli tájékozódás is alapvető fontosságú ahhoz, hogy a logikai feladványt sikerrel meg lehessen fejteni. Megint más esetekben területek lefedésével és gráfokkal kapcsolatos tulajdonságokkal is találkozhatunk a logikai rejtvények megoldása során.

Bevezetés

Ebben a dolgozatban a következő logikai játékokat szeretném bemutatni: *KenKen* (vagy *Cal-cudoku*), *Skyscrapers* (vagy *Felhőkarcoló*), *Hidak és szigetek* (vagy *Hashi*) és *Logigrafika* (*Grafilogika* vagy *Nonogram*). Az általam bemutatott logikai rejtvényeket az ELTE TÓK Matematika Tanszéke által vezetett részismereti képzésén részt vevő gyakorló tanítók több ízben is kipróbálták, s az volt a véleményük, hogy a feladványok mindegyike sikerrel alkalmazható az alsó tagozatos gyermekek körében a matematikaórákon, a napköziben és szakkörön egyaránt, egyszerűsített változatban pedig már nagycsoportos óvodásokkal is élvezetesen játszható. Az itt bemutatott játékok kiválasztása során fontos szempont volt, hogy a szabályok könnyen elsajátíthatók legyenek, továbbá az is, hogy a játszani vágyók nagyszámú feladványt érthessenek el. Ezek a fejtörők (és persze még sok más is) az interneten ingyenesen megtalálhatók, így akár több száz könnyebb vagy nehezebb rejtvényből válogathatunk a gyermekek korának és érdeklődésének megfelelően.

¹ PhD, egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék; bagota.monika@tok.elte.hu

KenKen (vagy Calcudoku)

A játék a jól ismert Sudoku játékra épül, kiegészítve azzal, hogy itt a négy alapművelet némelyikét (esetleg mindet) alkalmazni kell ahhoz, hogy a feladványt sikerrel megoldhassuk.

Játszható-e az egyszerűbb Sudoku játék óvodásokkal is?

A válasz egyértelműen: igen! Az 1. ábrán látható Sudoku játékokat egy óvodapedagógus szakdolgozó készítette nagycsoportos óvodások számára. A hallgató három darab 3×3-as és három darab 4×4-es pályát tervezett, és mind a pályákat, mind pedig a beillesztendő elemeket saját ötlete alapján papírból készítette. A játék menetét úgy tervezte meg, hogy a Sudoku feladványok, amelyekkel az általa vizsgált óvodásoknak meg kell birkóznuk, egyre nehezedjenek.



1. ábra. Sudoku óvodásoknak

Forrás: Verestóy (2016): Logikai játékok alkalmazhatósága az óvodában. 38. o.

A szakdolgozó által vizsgált nagycsoportos óvodások könnyen elsajátították a játék szabályait, szívesen játszottak az egyszerűbb és bonyolultabb feladványokkal is. Érdekes megfigyelés, hogy a hallgató által vizsgált gyerekek mindegyikénél több esetben is előfordult az, hogy nem azt keresték, hogy melyik sorból/oszlopból hiányzik csupán egy elem, hanem a hiányzó helyekre raktak egy-egy elemet tippszerűen, majd ezután ellenőrizték a sorokat/oszlopokat és figyelték a lépések eredményének helyességét. Ebben a módszerben több hibalehetőség van, és időigényesebb is, de eredményre vezet, és lehetővé teszi a gyerekek által alkalmazott logika átlátását.

Térjünk át a KenKen játék bemutatására: a legegyszerűbb változata a játéknak az, amikor a rejtvényben csak egy művelet található, az alábbi feladványban (2. ábra) már két művelet:

összeadás és kivonás szerepel. Mivel ebben a feladványban egy olyan négyzet látható, amelynek 4 sora és 4 oszlopa van, ez azt jelenti, hogy a négyzet minden sorában és minden oszlopában az 1, 2, 3 és 4 számoknak kell szerepelnie úgy, hogy mindegyik szám mindegyik sorban és oszlopban csak egyszer szerepelhet. Továbbá a vastagabb vonallal megrajzolt alakzatokba tartozó számok összege (ahol + jel látható) illetve különbsége (ahol – jel látható) megegyezik az alakzat bal felső sarkába írt számmal.

3+		8+	
2–	1–		
	4+		2–
2–		2	

2. ábra. Kenken-feladvány összeadással és kivonással

Forrás: <http://www.kenken.com/>

Ezt a KenKen feladványt például az alábbi módon tölthetjük ki. Nyilván azonnal beírhatjuk a 2-est a sárga négyzetbe, hiszen ebben a négyzetben nincs műveleti jel, csak egy szám a bal felső sarokban és ez azt jelenti, hogy automatikusan ezt a számot kell beírni.

A 4. sor első téglalapjában (3. ábra) szereplő számok most már csak az 1 és a 3 lehetnek valamilyen sorrendben (hiszen a különbség különben nem lehetne 2), így a 4. oszlop alsó téglalapjába csak a 2 és 4 számok kerülhetnek ebben a sorrendben. Mivel a 3. sorban található téglalapban a számok összege csak úgy lehet 4, ha ebben a téglalapban az 1 és 3 számok szerepelnek valamilyen sorrendben, így az első oszlop középső (sárgával jelölt) téglalapjának kitöltése már azonnal következik.

3+		8+	
2- 2	1-		
4	4+		2- 2
2-		2 2	4

3. ábra: Megoldás 1.

3+ 1	2	8+	
2- 2	1-		
4	4+		2- 2
2- 3	1	2 2	4

4. ábra: Megoldás 2.

Forrás: <http://www.kenken.com/>

Innen pedig már azonnal látható (4. ábra), hogy az 1. sor első téglalapjának, és ebből a 4. sor első téglalapjának kitöltése csak az ábrán látható módon lehetséges

Folytatva a feladvány kitöltését (5. ábra) már könnyen adódik, hogy a 3. sor középső téglalapjába csak a 3 és 1 számok írhatók (ebben a sorrendben) és ebből már következik a 2. sor középső téglalapjának az ábrán látható kitöltése is, továbbá így az 1-es számot is beírhatjuk a sárgával jelölt négyzetbe.

Ebből pedig már könnyen megadható a 6. ábrán látható módon a feladvány teljes kitöltése.

3+ 1	2	8+	
2- 2	1- 4	3	1
4	4+ 3	1	2- 2
2- 3	1	2 2	4

5. ábra- Megoldás 3.

3+ 1	2	8+ 4	3
2- 2	1- 4	3	1
4	4+ 3	1	2- 2
2- 3	1	2 2	4

6. ábra. Megoldás 4.

Forrás: <http://www.kenken.com/>

Milyen képességeket fejleszt a KenKen játék?

- finommotorika (kártyarakosgatással),
- számfogalom (10-es (nehezebb feladványoknál ennél bővebb) számkör megerősítése),
- megosztott figyelem (több tulajdonságra kell egyszerre figyelni),
- logikus gondolkodás (ok-okozati összefüggés, sorrendiség),

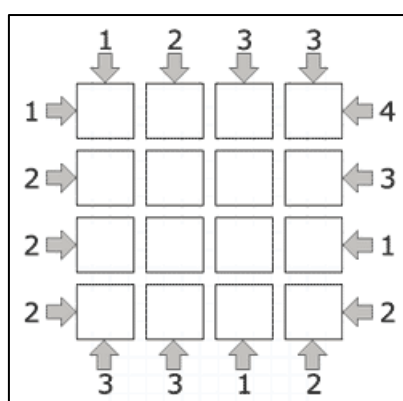
- divergens gondolkodás (egy-egy probléma több irányú megközelítése lehetséges),
- önellenőrzés (vegye észre, ha rontott: az ismétlődő számot vegye le a tábláról, kezdje újból a gondolatmenetet),
- szabálykövetés (a számok csak egyszer szerepelhetnek).

A <http://www.kenken.com/> oldalon található KenKen (vagy CalcuDoku <http://www.conceptispuzzles.com/index.aspx?uri=puzzle/calculudoku>) játékokban beállítható a kívánt négyzet mérete (akár 9×9-es is lehet), az alkalmazandó művelet (összeadás, összeadás-kivonás, szorzás, szorzás-osztás, összeadás-kivonás-szorzás-osztás) és a feladvány nehézsége, így akár több száz feladványból is válogathat az érdeklődő.

Skyscrapers (vagy Felhőkarcolók)

Ennek a játéknak is a Sudoku játék az alapja, itt azonban szükség van a helyes téri tájékozódásra is a feladványok megfejtéséhez, így ez a játék inkább már a 3.–4. osztályos alsó tagozatos diákoknak ajánlható.

A 7. ábrán látható Skyscrapers feladványban egy olyan négyzet található, amelynek 4 sora és 4 oszlopa van, ez azt jelenti, hogy a négyzet minden sorában és minden oszlopában az 1, 2, 3 és 4 számoknak kell szerepelniük úgy, hogy mindegyik szám mindegyik sorban és oszlopban csak egyszer fordulhat elő. Ebben a játékban a számok azonban nem csak számokat jelentenek, hanem egyben olyan tornyokat is, amelyek 1, 2, 3 vagy 4 emelet magasak. A négyzet kerületén található számok pedig azt jelzik, hogy ha az adott helyen állunk, akkor onnan hány tornyot láthatunk.



7. ábra. Skyscrapers feladvány

Forrás: <https://www.brainbashers.com/skyscrapers.asp>

<p>Diagram 1: A 4x4 grid with numbers 1, 2, 3, 3 above and 3, 3, 1, 2 below. Arrows point from the numbers to the grid cells. A '4' is circled in the top-right cell.</p>	<p>A pirossal bekarikázott 4-es szám azt jelenti, hogy erről a helyről nézve mind a négy torony látható, ez pedig csak úgy lehetséges, ha az 1. sorban innen nézve a tornyok növekvő sorrendben állnak egymás mögött, tehát ebben a sorban balról jobbra a beírandó tornyok magassága: 4, 3, 2, 1.</p>
<p>Diagram 2: A 4x4 grid with numbers 1, 2, 3, 3 above and 3, 3, 1, 2 below. Arrows point from the numbers to the grid cells. A '4' is circled in the top-left cell and a '1' is circled in the bottom-right cell.</p>	<p>A pirossal bekarikázott 1-es számok azt mutatják meg, hogy az adott pontokból csak egyetlen torony látható, ez pedig csak úgy lehetséges, hogy ha azokon a helyeken a legmagasabb torony áll. Ekkor azonban nem tudjuk, hogy a mögötte álló tornyok milyen sorrendben helyezkedhetnek el.</p>
<p>Diagram 3: A 4x4 grid with numbers 1, 2, 3, 3 above and 3, 3, 1, 2 below. Arrows point from the numbers to the grid cells. A '4' is in the top-left cell, a '3' is in the bottom-middle cell, and a '4' is in the middle-right cell.</p>	<p>A 10. ábrán a pirossal bekarikázott helyről 3 torony látható, és mivel tudjuk, hogy erről a helyről nézve ebben az oszlopban az utolsó helyen a 3 emeletes torony áll, így a tornyok fentről lefelé csak a 3, 4, 2, 1 sorrendben állhatnak.</p>
<p>Diagram 4: A 4x4 grid with numbers 1, 2, 3, 3 above and 3, 3, 1, 2 below. Arrows point from the numbers to the grid cells. A '4' is in the top-left cell, a '4' is in the middle-middle cell, a '2' is in the middle-middle cell, and a '4' is in the middle-right cell.</p>	<p>A pirossal jelölt helyről most már csak úgy láthatunk két tornyot, ha a tornyok ebben a sorban a 3, 2, 1, 4 sorrendben követik egymást.</p>

<p>A 4x4 grid with clues: top (1,2,3,3), left (1,2,2,2), right (4,3,1,2), bottom (3,3,1,2). The grid contains numbers: (1,1)=4, (1,2)=3, (1,3)=2, (1,4)=1; (2,1)=empty, (2,2)=4, (2,3)=empty (circled in red), (2,4)=empty; (3,1)=3, (3,2)=2, (3,3)=1, (3,4)=4; (4,1)=empty, (4,2)=1, (4,3)=4, (4,4)=empty.</p>	<p>A szabályoknak megfelelően a 3. oszlopban csak úgy fordulhat elő mindegyik számjegy, ha a pirossal bejelölt helyre 3-ast írunk.</p>
<p>A 4x4 grid with clues: top (1,2,3,3), left (1,2,2,2), right (4,3,1,2), bottom (3,3,1,2). The grid contains numbers: (1,1)=4, (1,2)=3, (1,3)=2, (1,4)=1; (2,1)=empty (circled in red), (2,2)=4, (2,3)=3, (2,4)=empty; (3,1)=3, (3,2)=2, (3,3)=1, (3,4)=4; (4,1)=empty, (4,2)=1, (4,3)=4, (4,4)=empty.</p>	<p>A pirossal karikázott helyre vagy az 1-es vagy a 2-es torony kerülhet, azonban ennek a sornak az utolsó helyére 1-es nem kerülhet (hiszen ekkor az utolsó oszlopban két 1-es állna), így ide csak 1-t írhatunk.</p>
<p>A 4x4 grid with clues: top (1,2,3,3), left (1,2,2,2), right (4,3,1,2), bottom (3,3,1,2). The grid contains numbers: (1,1)=4, (1,2)=3, (1,3)=2, (1,4)=1; (2,1)=1, (2,2)=4, (2,3)=3, (2,4)=2; (3,1)=3, (3,2)=2, (3,3)=1, (3,4)=4; (4,1)=2, (4,2)=1, (4,3)=4, (4,4)=3.</p>	<p>Innen pedig már azonnal adódik a rejtvény teljes megoldása.</p>

1. táblázat. A Skyscrapers feladvány megoldásának menete

Forrás: <https://www.brainbashers.com/skyscrapers.asp>

Milyen képességeket fejleszt a Skyscrapers játék?

- Térí tájékozódás, térbeli viszonyok észlelése,
- térlátás,
- logikus gondolkodás (ok-okozati összefüggés, sorrendiség),
- divergens gondolkodás (egy-egy probléma több irányú megközelítése lehetséges),
- megosztott figyelem (több tulajdonságra kell egyszerre figyelni),
- önellenőrzés (vegye észre, ha rontott: az ismétlődő tornyot vegye le a tábláról, kezdje újból a gondolatmenetet),
- szabálykövetés (a tornyok csak egyszer szerepelhetnek).

A <https://www.brainbashers.com/skyscrapers.asp> (vagy <http://www.conceptispuzzles.com/index.aspx?uri=puzzle/skyscrapers>) oldalon számos ilyen (és sok másfajta) feladványt találhatunk egyszerűbb és nehezebb változatban is.

Hidak és szigetek (vagy Hashi)

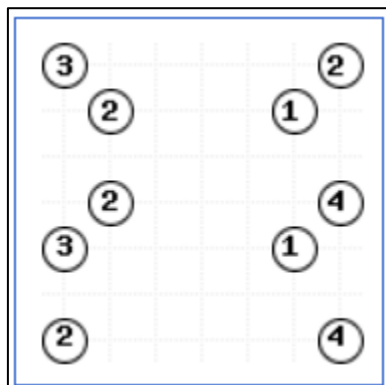
A játék tekinthető egy egyszerű gráfokkal kapcsolatos feladványnak is, ahol a szigetek jelentik az elkészítendő gráf csúcsait, a hidak pedig az éleit. A szabályok egyszerűsége azonban azt eredményezi, hogy a könnyebb feladványokat akár egy első osztályos tanuló is képes megoldani.

A játékban a körök jelölik a szigeteket, és a játékosnak hidakat kell rajzolniuk a szigetek közé az alábbi feltételeknek megfelelően.

- A hidaknak szigeten kell kezdődniük és végződniük.
- A hidak csak függőlegesen vagy vízszintesen haladhatnak, és nem keresztezhetnek sem más hidakat, sem szigeteket.
- Bármely két szigetet legfeljebb két híd köthet össze.
- Bármelyik szigetről bármelyik szigetre el kell jutni a hidakon keresztül.
- A szigethez csatlakozó hidak számának meg kell egyezniük a szigeten levő számmal.

A hidak és szigetek feladvány megoldása

Oldjuk meg a 8. ábrán látható Hidak és szigetek feladványt!



8. ábra. Hidak és szigetek feladvány

Forrás: <https://hu.puzzle-bridges.com/>

	<p>Az ábrát megfigyelve látható, hogy a jobb alsó sarokban levő szigetről érdemes kiindulni, hiszen onnan csak az alábbi módon indulhat ki a 4 híd.</p>
	<p>Ekkor azonban a bal oldalon középen elhelyezkedő szigetről a 3 híd csak a látható módon indulhat ki.</p>
	<p>Ekkor a bal felső sarokban levő szigetről (3-as) csak a jobb felső sarokban levő (2-es) szigetre vezethet egy híd, ahonnan csak a jobb oldali középső (4-es) szigethez húzhatjuk a hidat.</p>
	<p>Ezután a jobb oldali középső (4-es) szigetről kiindulva már az összes hiányzó hidat be tudjuk rajzolni.</p>

2. táblázat. A Hidak és szigetek feladvány megoldása

Forrás: <https://hu.puzzle-bridges.com/>

Milyen képességeket fejleszt a Hidak és szigetek játék?

- Megosztott figyelem (több tulajdonságra kell egyszerre figyelni),
- logikus gondolkodás (ok-okozati összefüggés, sorrendiség),
- számfogalom (10-es számkör megerősítése),
- finommotorika (helyes ceruzafogással),
- divergens gondolkodás (egy-egy probléma több irányú megközelítése lehetséges),
- önellenőrzés (vegye észre, ha rontott, s kezdje újból a gondolatmenetet),
- szabálykövetés.

A <https://hu.puzzle-bridges.com/> (vagy <http://www.logikaifeladatok.hu/kosdossze.html> vagy <http://www.conceptispuzzles.com/index.aspx?uri=puzzle/hasi>) oldalon minden nap újabb és újabb ilyen típusú rejtvényt találhatunk könnyebb és nehezebb változatban egyaránt.

Logigrafika (Grafilogika vagy Nonogram)

Ebben a játékban egy négyzetekre osztott téglalap bizonyos négyzeteit kell feketére színezni a téglalap oldalai mentén található számoknak megfelelően. (A beszínezett négyzetek megfigyelésével akár az elkészült alakzat kerülete vagy területe is kiszámítható.) Az egyszerűbb feladványokkal egy első osztályos tanuló is megbirkózhat, és az elkészült rajzban örömet lelheti, míg a nehezebb feladványok egy felnőtt számára is komoly kihívást jelenthetnek.

Logigrafika feladvány megoldása

Próbáljuk meg megfejteni a 9. ábrán látható feladványt!

	2	2	2	3	4
3					
3					
2					
2 1					
2					

9. ábra. Logigrafika feladvány

Forrás: <https://www.brainbashers.com/nonogrids.asp>

A vízszintes és függőleges oldalak mentén látható számok azt mutatják meg, hogy hány egybefüggő fekete négyzet található abban a sorban vagy oszlopban úgy, hogy több szám esetén a fekete négyzetcsoportok között legalább egy üres négyzetnek lennie kell. Több szám esetén, például a 9. ábra 4. sorában először 2, majd utána 1 fekete négyzet található úgy, hogy a két fekete csoport között legalább egy üres hely van. A megoldás menete (3. táblázat):

<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>2</th> <th>2</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>3</th> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <th>3</th> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="border: 1px solid red; border-radius: 50%;"></td> </tr> <tr> <th>2</th> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="border: 1px solid red; border-radius: 50%;"></td> </tr> <tr> <th>2 1</th> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="border: 1px solid red; border-radius: 50%;"></td> </tr> <tr> <th>2</th> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		2	2	2	3	4	3						3						2						2 1						2						<p>Az utolsó oszlop fölé írt 4-es azt mutatja, hogy ebben az oszlopban 4 egybefüggő fekete négyzetnek kell lennie, azonban nem tudjuk, hogy ezek az első vagy a második négyzettől indulnak-e, így csak az biztos, hogy a pirossal jelölt négyzetek lesznek biztosan feketék.</p>
	2	2	2	3	4																																
3																																					
3																																					
2																																					
2 1																																					
2																																					
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>2</th> <th>2</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>3</th> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <th>3</th> <td></td> <td style="border: 1px solid red; border-radius: 50%;"></td> <td style="border: 1px solid red; border-radius: 50%;"></td> <td style="border: 1px solid red; border-radius: 50%;"></td> <td style="background-color: black;"></td> </tr> <tr> <th>2</th> <td></td> <td></td> <td style="border: 1px solid red; border-radius: 50%;"></td> <td style="border: 1px solid red; border-radius: 50%;"></td> <td style="background-color: black;"></td> </tr> <tr> <th>2 1</th> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="border: 1px solid red; border-radius: 50%;"></td> <td style="background-color: black;"></td> </tr> <tr> <th>2</th> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		2	2	2	3	4	3						3						2						2 1						2						<p>A feketére színezett négyzetek már azonnal segítenek a pirossal jelölt négyzetek kiszínezésében, ha figyelembe vesszük a 2., 3., és 4. vízszintes sorokat.</p>
	2	2	2	3	4																																
3																																					
3																																					
2																																					
2 1																																					
2																																					
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>2</th> <th>2</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>3</th> <td></td> <td></td> <td style="border: 1px solid red; border-radius: 50%;"></td> <td style="border: 1px solid red; border-radius: 50%;"></td> <td></td> </tr> <tr> <th>3</th> <td></td> <td style="color: red; text-align: center;">X</td> <td style="background-color: black;"></td> <td style="background-color: black;"></td> <td style="background-color: black;"></td> </tr> <tr> <th>2</th> <td></td> <td></td> <td style="color: red; text-align: center;">X</td> <td style="background-color: black;"></td> <td style="background-color: black;"></td> </tr> <tr> <th>2 1</th> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="color: red; text-align: center;">X</td> <td style="background-color: black;"></td> </tr> <tr> <th>2</th> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		2	2	2	3	4	3						3		X				2			X			2 1				X		2						<p>A piros x-ek azt jelzik, hogy azokon a helyeken biztosan nem lehet feketére színezett négyzet (hiszen a vízszintes sorokban már megkaptunk egy-egy, a számoknak megfelelő feketére színezett alakzatot). A piros körök pedig azt jelzik, hogy azokon a helyeken a 3. és a 4. oszlopoknak megfelelően biztosan fekete négyzetet találunk.</p>
	2	2	2	3	4																																
3																																					
3		X																																			
2			X																																		
2 1				X																																	
2																																					

<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>2</th> <th>2</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td></td> <td></td> <td>■</td> <td>■</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>○</td> <td>×</td> <td>■</td> <td>■</td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>×</td> <td>■</td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>2 1</td> <td></td> <td></td> <td>○</td> <td>×</td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> <td></td> <td>○</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		2	2	2	3	4	3			■	■		3	○	×	■	■	■	2	○	○	×	■	■	2 1			○	×	■	2			○			<p>A 2. és a 3. sorban és a 3. oszlopban, a fekete négyzetek számára vonatkozó feltétel miatt, a piros körökkel jelölt helyeken nem lehet színezés, ezeket a helyeket piros x-szel jelöljük.</p>
	2	2	2	3	4																																
3			■	■																																	
3	○	×	■	■	■																																
2	○	○	×	■	■																																
2 1			○	×	■																																
2			○																																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>2</th> <th>2</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td></td> <td></td> <td>■</td> <td>■</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>■</td> <td>■</td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>■</td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>2 1</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>×</td> <td>×</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		2	2	2	3	4	3			■	■		3	×	×	■	■	■	2	×	×	×	■	■	2 1	○	○	×	×	■	2	○	○	×	×		<p>Az utolsó két sor piros körökkel jelölt négyzeteit feketére kell színezni ahhoz, hogy mindkét sorban teljesüljön a fekete négyzetek számára vonatkozó feltétel.</p>
	2	2	2	3	4																																
3			■	■																																	
3	×	×	■	■	■																																
2	×	×	×	■	■																																
2 1	○	○	×	×	■																																
2	○	○	×	×																																	
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>2</th> <th>2</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>■</td> <td>■</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>■</td> <td>■</td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>■</td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>2 1</td> <td>■</td> <td>■</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>■</td> <td>■</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>○</td> </tr> </tbody> </table>		2	2	2	3	4	3	○	○	■	■		3	×	×	■	■	■	2	×	×	×	■	■	2 1	■	■	×	×	■	2	■	■	×	×	○	<p>A piros körökkel jelölt négyzeteket nem lehet beszínezni, különben nem teljesülhetnének az 1. és a 2. oszlop, illetve az 5. sor feltételei, így ezekre a helyekre piros kereszt kerül.</p>
	2	2	2	3	4																																
3	○	○	■	■																																	
3	×	×	■	■	■																																
2	×	×	×	■	■																																
2 1	■	■	×	×	■																																
2	■	■	×	×	○																																
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>2</th> <th>2</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>■</td> <td>■</td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>■</td> <td>■</td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>■</td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>2 1</td> <td>■</td> <td>■</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>■</td> <td>■</td> <td>×</td> <td>×</td> <td>×</td> </tr> </tbody> </table>		2	2	2	3	4	3	×	×	■	■	■	3	×	×	■	■	■	2	×	×	×	■	■	2 1	■	■	×	×	■	2	■	■	×	×	×	<p>Az utolsó négyzet kiszínezésével pedig már a teljes feladvány megoldását kapjuk.</p>
	2	2	2	3	4																																
3	×	×	■	■	■																																
3	×	×	■	■	■																																
2	×	×	×	■	■																																
2 1	■	■	×	×	■																																
2	■	■	×	×	×																																

3. táblázat. Logigrafika feladvány megoldása

Forrás: <https://www.brainbashers.com/nonogrids.asp>

Milyen képességeket fejleszt a Logigrafika játék?

- Térí tájékozódás, térbeli viszonyok észlelése,
- finommotorika (színezéssel),
- megosztott figyelem (több tulajdonságra kell egyszerre figyelni),
- logikus gondolkodás (ok-okozati összefüggés, sorrendiség),
- divergens gondolkodás (egy-egy probléma több irányú megközelítése lehetséges),

- önellenőrzés (vegye észre, ha rontott, s kezdje újból a gondolatmenetet),
- szabálykövetés.

Ilyen típusú feladványokkal találkozhatunk például a <https://hu.puzzle-nonograms.com/> (vagy <https://www.brainbashers.com/nonogrids.asp> vagy <http://www.logikaifeladatok.hu/rejtvenyek.html>) oldalakon egyszerűbb és bonyolultabb változatokban is.

Összegezés

A dolgozatban bemutatott játékos logikai rejtvényekkel szerettem volna ötleteket adni a tanító szakos hallgatók matematika tantárgy-pedagógia és az óvodapedagógus hallgatók matematika-módszertan óráihoz. Továbbá célom volt annak bemutatása is, hogy az interneten ingyenesen milyen sokféle érdekes és izgalmas logikai feladvány érhető el már akár az óvodás korosztály számára is. „*A logikai játékok szabályai és a kreativitás fejlődése között is összefüggés van. A kreativitás alapja mindig a szabály, amely segít a világ dolgai között eligazodni. Ha nincs szabály, nem lehet tőle eltérni, nem lehet más megoldási módokat találni egy feladat megoldására. Ahogy Ranschburg Jenő mondta: »A kreativitás az, ha megpróbálom másképp csinálni, mint a többiek.« Ha valaki kreatív, a szabályos keretek figyelembevételével találja meg a megoldásokat.*”²

BIBLIOGRÁFIA

- Calcludoku [online] <http://www.conceptispuzzles.com/index.aspx?uri=puzzle/calcludoku> [2018. június 14.]
- Daily Nonogrids [online] <https://www.brainbashers.com/nonogrids.asp> [2018. június 14.]
- Daily Skyscrapers [online] <https://www.brainbashers.com/skyscrapers.asp> [2018. június 14.]
- Grafilogika [online] <http://www.logikaifeladatok.hu/rejtvenyek.html> [2018. június 14.]
- Hashi [online] <http://www.conceptispuzzles.com/index.aspx?uri=puzzle/hashis> [2018. június 14.]
- Hidak [online] <https://hu.puzzle-bridges.com/> [2018. június 14.]
- Hogyan használjuk a táblajátékokat a fejlesztésben? – 4. rész [online] <http://felelosszulokiskolaja.hu/cikkek/hogyan-hasznaljuk-a-tablajatekokat-a-fejlesztésben-4-resz> [2018. június 14.]

² Hogyan használjuk a táblajátékokat a fejlesztésben? – 4. rész [online] <http://felelosszulokiskolaja.hu/cikkek/hogyan-hasznaljuk-a-tablajatekokat-a-fejlesztésben-4-resz> [2018. június 14.]

Kenken [online] <http://www.kenken.com/> [2018. június 14.]

Kösd össze, ha tudod! [online] <http://www.logikaifeladatok.hu/kosdossze.html> [2018. június 14.]

Nonogram [online] <https://hu.puzzle-nonograms.com/> [2018. június 14.]

Skyscrapers [online] <http://www.conceptispuzzles.com/index.aspx?uri=puzzle/skyscrapers> [2018. június 14.]

Verestóy, B. (2016). *Logikai játékok alkalmazhatósága az óvodában* [Szakdolgozat]. ELTE TÓK, Budapest.

MÓNIKA BAGOTA
„ONLY” LOGIC – OR NOT?

In this paper I intend to show some playful logical puzzles which we have used for several years in the teaching of primary school teachers and pre-school teachers in their mathematical classes. Each of the games presented is basically a logical game (some of them are based on the well-known Sudoku game). However, for solving some of the exercises one needs not only logical thinking but for example the use of the four basic operations. In the case of some other puzzles the correct way of spatial orientation is also necessary for solving the logical problem. In some other cases we meet the problem of covering spaces and some basic properties of graphs.

BÉRCZY DÓRA JUDIT¹**Csoportdolgozat a tanulók szemszögéből**

Az értékelések korát éljük. Mindenről visszajelzést kell küldeni azonnal, vagy egy munkamenet lezárását követően. Értékeljük az intézményt, a tanárokat, a munkamódszereket, és értékeljük a tanórán a diákjainkat. A tanórai munkát, egy-egy témakört szummatív (minősítő) értékeléssel zárjuk. Ez a megszokott rend, ezt várja el az iskolai szabályzat pedagógiai programja is. A diákok tanórai munkájának értékelésekor alkalmazhatjuk a formatív (fejlesztő), diagnosztikus (helyzetfeltáró) és szummatív (minősítő) módszert. Azonban a naplóba csak a szummatív értékelés eredménye kerül. Nem mindegy, hogy milyen jegy kerül a naplóba, mert ez alapján fog a diák továbbtanulni. Ebből következik, hogy az sem mindegy, milyen módszerrel dolgozunk a tanórákon, és ehhez kapcsolódóan milyen módszerrel íratjuk meg a dolgozatokat. Tanulmányomban a diákok szemszögéből vizsgáltam meg a tanórai munkához és a témazáró dolgozathoz való viszonyt. Mindkettőt projektben végezték a diákok.

1. A projektoktatás, projektmódszer, kooperatív technikák

Több mint 100 évvel ezelőtt, 1918-ban Kilpatrick megalkotta a projektmódszert. Dewey kísérleti iskolájában már korábban ezzel a módszerrel dolgozott. Magyarországon Hortobágyi Katalin 1991-ben könyvében írja le, hogyan lehet projektmódszerrel a természetben oktatni (Kilpatrick, 1918; Hortobágyi, 1991; Kováts-Németh, 2010; Kováts-Németh, 2015).

1.1 Történeti áttekintés

A projektmódszer Kilpatrick (Kilpatrick, 1918) nézetei alapján a céltudatos tevékenységben rejlik. A céltudatos tevékenység az értékes élet része. Amennyiben az oktatást a céltudatos tevékenységre alapozzuk, akkor az oktatás folyamata megegyezik az értékes élettel (Kováts-Németh, 2015). A módszer abban nagyszerű, hogy az életből veszi a problémát, melyet a kíváncsiságtól vezérelt diákok közösen oldanak meg. Meghatározzák a célt, ami felé önálló kutakodás révén jutnak el.

Deweynél már ez a koncepció jelent meg kísérleti iskolájában: „*hozzuk az iskolát az élettel kapcsolatba, s ezzel szükségképpen minden tantárgyat is szoros viszonyba hoztunk egymással*”

¹ Doktorandusz, Soproni Egyetem, Roth Gyula Erdészeti és Vadgazdálkodási Tudományok Doktori Iskola; Szaktanár Soproni SzC Porpáczy Aladár Szakképző Iskolája, Kollégiuma és ÁMK-ja; szakovicsne.berczy.dora@gmail.com

(Dewey, 1912). Az életből vett példákat munkáltatva dolgozták fel, mintegy beletanultak a diákok az életbe.

Magyarországon Nagy László is hasonlóan, a gyerekek fejlődésének és érdeklődésének megfelelő tantervi koncepciót hozott létre. „...a legnagyobb mértékben az az irányzat van képviselve, amely a gyermek alkotó munkáját az ismeret-gyarapítás szolgálatába kívánja állítani” (Nagy, 1913, p. 281). Nagy munkásságát dolgozta fel „Domokos Lászlóné „Új Iskolájában” (1915–1949)” (Kováts-Németh 2010, p.203.), ahol a falusi életet hozta közelebb a gyerekekhez, akik érdeklődésük révén tanulták meg a falusi munkát, népszokásokat. Nemesné Müller Márta *Családi Iskolájában (1915–1943)*” (Kováts-Németh 2010, p.203.) is Nagy László koncepciója szerint dolgozott, a tevékenységorientált feladatokat részesítette előnyben.

1991-ben Hortobágyi Katalin megjelenteti *Projekt kézikönyvét*, melyben a projektmódszer használhatóságát mutatja be terepi viszonyok között (Hortobágyi, 1991). „A projekt olyan sajátos megismerési egység, amelynek középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen e probléma megválasztása és megoldása, hanem igen hangsúlyozottan az, hogy ezek folyamatában széleskörűen mozgósítsuk a középponti problémához kapcsolódó (a tanulók által részben már ismert vagy még felfedezésre váró) összefüggéseket és felszínre hozzuk a megoldási variációk sokféleségét” (Hortobágyi, 1993, p. 44).

A leírtakból kitűnik, hogy a projektmódszer nem új pedagógiai módszer. Mégis a gyakorlati közoktatásban a megjelenése elvértve fordul csak elő. A projektpedagógia maga azonban így is alternatívát jelent a jelenlegi oktatási stratégia mellett.

A projektoktatás egyik alkalmazható módszeréről, a kooperatív technikákról is elmondható, hogy már a 19. században megtalálhatók a gyökerei, mert már Parker is alkalmazta iskolai oktatásában (Horváth, 1998). A kooperatív technikák közül a legismertebbek Kagan technikái. Előtte Elliott Aronson szociálpszichológus is megalkotta a saját „mozaik módszerét” (Kereszty, 2009).

Összegezve elmondható, hogy ezeket a módszereket már egyáltalán nem lehet új módszereknek nevezni. Alkalmazni kell az említetteket az oktatásban, mert a munka világában már elvárt, hogy tudjanak az emberek egyénileg gondolkozni, kutatni és csoportban dolgozni. Ezeknek a mozzanatoknak a megtanítása, begyakorlása és belsővé válása az iskolákban kell, hogy megtörténjen.

2. A projektpedagógia jellemzői a szociális fejlődés szempontjából

„A projektpedagógia a hagyományos nevelés és oktatás alternatívája” (Kováts-Németh 2010, p. 202). A diákok tevékenységorientált feladatokat kapnak. Ezek a feladatok az élettel összefüggésbe hozhatók. Egyéni, páros és csoportos munkán keresztül, a gyerekek érdeklődésére alapozva készülnek el a feladatok, amelyeket be is mutatnak a diákok társaiknak (Hortobágyi, 1991; M. Nádasi, 2003; Hegedűs, 2002; Farkas, 2010; Kováts-Németh, 2010; Szákovicsné Bérczy és Schläffer, 2017). Bábosik (2006) szerint is a tanórai kereteket fel kell váltania a tömbösített óráknak, hogy a diákok személyisége minél jobban tudjon fejlődni a tevékenységorientált feladatok által (Bábosik, 2006).

A módszerek között megtaláljuk a személyes célok megismerését elősegítő, az önállóságot, kreativitást, valamint kutatást elősegítő és az együttműködést feltételező módszereket. E három nagy csoporton belül megtalálhatók például a következő módszerek: a tanulói kiselőadások, vita, kutatás, házi feladat, vetélkedő, projekt módszer, kooperatív technikák, szemléltetés, stb. (Kováts-Németh, 2010). A módszerek gazdag tárházából válogatva mindig az éppen aktuális téma, probléma feldolgozásának megfelelőt lehet kiválasztani. A diákok egyénileg, párban vagy csoportosan dolgoznak, a problémához igazodva.

A projekt módszer néhány jellemzője a szociális készségek fejlődésének szempontjából:

- „*alapvető szociális kritériumok gyakoroltatása, a demokratikus közülethez szükséges készségek elsajátítását (szabadság, önállóság, felelősség, partnerség, humanizmus, kompromisszum) elősegítése*”;
- „*tevékenységorientált, kreativitást, alkotást és együttműködést tesz lehetővé*”;
- „*fejleszti a tanulók kommunikációs készségét, elősegíti, hogy mások véleményét meghallgassák, egyúttal a helyes viselkedéskultúra megvalósulását*”;
- „*segít a szorongás, lámpaláz leküzdésében a csoportos tevékenység, a közös munka eredményeként*” (Kováts-Németh, 2010, pp. 211–212).

3. Értékelés a projektoktatásban

„A projektoktatás eredménye mindig egy produktum” (Kováts-Németh, 2010, p.213). A produktum fajtái lehetnek: egy probléma megoldása, materiális alkotás, esztétikai alkotás, tudás elsajátítása (Kilpatrick, 1918).

A produktumot a csoport tagjai közösen készítik el, együttműködve akár más, külső személyekkel is. Majd az osztálynak, iskolának közösen mutatják be az elkészült műüket.

A projekt előtt, amikor a probléma felvetése történik, egy előzetes tudásfelmérés zajlik, ez egy diagnosztikus értékelés. Szükséges ez ahhoz, hogy a tanár és a diákok is lássák, hogy ki mit tud, kinek milyen feladatot lehet kiosztani, miben kell, hogy fejlődjenek az egyes csoporttagok.

A munka közben formatív értékelésre számíthatnak a tanulók, mind társaik, mind tanáraik részéről. Ez az értékelés hozzásegíti őket ahhoz, hogy a munkájukat a lehető legjobban tudják elvégezni. Továbbá itt tanulják meg azt, hogyan kell értelmesen végighallgatni a különböző véleményeket. Nagyon fontos, hogy ezek a vélemények, értékelések jobbitó szándékúak legyenek. Erre tanítani kell a tanulókat, mivel eddigi tanulmányaikból nem ezt a mintát hozták magukkal. Sajnos a média is mindig negatív érzelmeket sugároz, amiből szintén nem tudnak diákjaink formatív értékelést tanulni.

A projekt értékelésénél tartózkodnak a tanárok a szummatív értékeléstől. Ez okozhatja a projektek alkalmazásának hátrányát, hiszen érdemjegyet ezáltal nem kapnak a diákok.

4. Értékelés a hagyományos oktatásban

A hagyományos oktatásnál a tanulói értékelésben a diagnosztikus értékelés, mely feltárja a diákok jelen tudását a témával kapcsolatban, csak elvétve figyelhető meg. Iskolaváltásnál az újonnan érkező diákoknál, nyelvi tudás felmérésénél szokták alkalmazni. Jegyképzés nem követi.

A formatív értékelés a tanulók hiányosságaira próbál rámutatni. Megmutatja, hogy az adott tananyag elsajátításában hol tart, mi az, amit még hozzá kell tenni a tudásához. Ezt az értékelési formát is követheti érdemjegy adása, bár jobb lenne, ha csak figyelmeztető, jobbitó szándékkal vetnék be a tanárok ezt az értékelési formát.

A szummatív (minősítő) értékelés kemény magot képez az oktatási folyamatban. A gyerek teljesítményét méri egy elvárt szinthez képest. Lezárja az addig tanultakat, nincs lehetőség már a javításra. Befolyásolja a jegy az adott diákot, néha ez vezet a „beskatulyázáshoz”, továbbá hatással van a továbbtanulási esélyeire, a munkához való viszonyára, és a pillanatnyi családi hangulatra is (amennyiben a szülőt érdekli a gyermeke iskolai teljesítménye). *„Tény, hogy a hazai közoktatási rendszer elsősorban a minősítő (szummatív) értékelésre épül”* (Brassói–Hunya–Vass, 2005).

5. A projektben folyó munkák értékelése

A kísérletünk azért újszerű, mert a több héten át tartó projektben folyó munkát egy projekt-csoportdolgozattal zártuk. A dolgozat egyik felét önállóan kellett megoldani, míg a másik felét csoportban.

A tanítási órák alatt a diákok a projektmunkájukat az osztály többi tagjának bemutatták, majd közösen megbeszélték. Itt formatív értékelés történt. A kijavított bemutatóra már a csoportok pontokat kaptak, és a pontokból a megszokott rend szerint, a befektetett munka fejében a csoport tagjai jegyet tudtak képezni. A kapott pontokat a csapatkapitány szétosztotta annak megfelelően, hogy ki, mennyit tett a csoportmunkához. Az összegyűjtött pontok egy előre meghatározott pontrendszer alapján megmutatták az érdemjegyet.

Ezt követte egy témazáró dolgozat, amit kicsit átalakítottunk az eddigi munkákhoz igazodva. A már megtanult tényanyagot felhasználva a csoport tagjaira, azaz jelen esetben 5 főre írtuk meg egyesével a kérdéseket. Előállítottunk öt különböző lapot, minden lapon más-más kérdésekkel, azaz differenciált kérdéseket kaptak a tanulók.

A kísérletünkben feldolgozott témakörök az *Atomi aktivitás, Elektromosság, Mágnesesség*. Ezen témakörben feldolgozott órák témái: napenergia, atomenergia, energialábnyom, elektromosság, a mikrohullámú sütő működése, az emberi szervezet és az elektromos mező kapcsolata. A másik témakör: *Mi a fény; Energianyerés az élővilágban*. Ezen témakörön belül megvitattott órák témái: a fény szerkezete, hullámhossz, az emberi szem, a növények színe, a fény hatása az állatokra, madárvonulás, anyagcsere, helyes táplálkozás, népi ételek a Fertő-tájon.

A kérdéseket úgy állítottuk össze, hogy a csoport tagjai között lehessen differenciálni. Voltak egyszerűbb, az ismeret szintjén lévő kérdések és voltak az alkalmazás szintjén lévő kérdések is. A csoporton belül a diákok válogatták szét a lapokat, annak megfelelően, hogy ki melyik nehézségi fokú kérdéssort tudja megoldani. Már itt is önállóan dönthettek.

5.1 A csoportdolgozat jellemzői

A csoportdolgozatunk jellemzőit leginkább Kagan (2009) módszerével lehet összehasonlítani. Az amerikai módszerhez képest kicsit változtattunk, hogy alkalmazható legyen nagyobb tananyag mérésére, és jobban megfeleljen a hazai elvárásoknak.

Egyéni feladatok: A csoporton belül minden diák kapott egy feladatlapot, amin öt különböző kérdés szerepelt. Kagan (2009) módszerében mindenkinek azonos kérdések jutnak. Azonban a külön kérdésekkel, melyek differenciált kérdések voltak, a csoporton belül az egyes tanulók tudását is le tudtuk mérni. A csoporttagok közötti segítséget megengedtük. Egyrésztől azért,

mert ezzel az empatikus készségüket is mérni szerettük volna. Másrészt pedig azért, mert az óra 45 perce csak akkor volt elég a dolgozat megírására, ha mindenki pontosan tudta a tananyagot. Ennek következtében a felfokozott idegi állapotban kapott segítséget az agy jobban raktározta, gyakorlatilag az így kapott tudás is megmaradt. Ezt a jelenséget Selye 1936-os kutatása óta tudjuk, de nem alkalmazzuk kellőképpen.

Kagannál (2009) kevesebb anyagmennyiséget dolgoznak fel egy-egy tudáspróbánál. A mi csoportdolgozatunknál a már említett témákat illesztettük be a dolgozatba, hiszen nem érünk rá ilyen nagy témazáró dolgozatoknál arra, hogy részenként, több órán keresztül írják a tanulók a dolgozatot.

A dolgozat kérdéseinek összeállítása a tanár részéről is munkaigényes feladat, hiszen a csoportok 5 fősek voltak, és mindenkinek öt különböző, differenciált kérdést kellett készíteni. Ezáltal összesen 25 különböző kérdést fogalmaztunk meg.

Az egyéni lapokra a tanulók a témazáró dolgozatnak megfelelő értékű jegyet kaptak.

Csoportdolgozat: A csoporttagoknak közösen is meg kellett oldani a feladatokat. Ez azt jelentette, hogy az egyénileg elkészített feladataik kérdéseit látták viszont a csoportlapon, ahova a témáknak megfelelően voltak csoportosítva a kérdések. Ezen a lapon már nem javíthattak. A gyors formatív értékelés után, amit a csoporttagok hajtottak végre, a csoportlapra már a helyes választ írták. A megbeszélte válaszok által még jobban rögzültek az adott témák a diákoknál, így mindenki a csoporton belül elérte az elvárt szintet. Erre a csoportlapra a normál feleletnek megfelelő értékű jegyet kaptak a tanulók. Kagan (2009) *Tudáspróba a csoportnak* elnevezésű gyakorló tudáspróbát használ, azonban nem értékeli jeggyel.

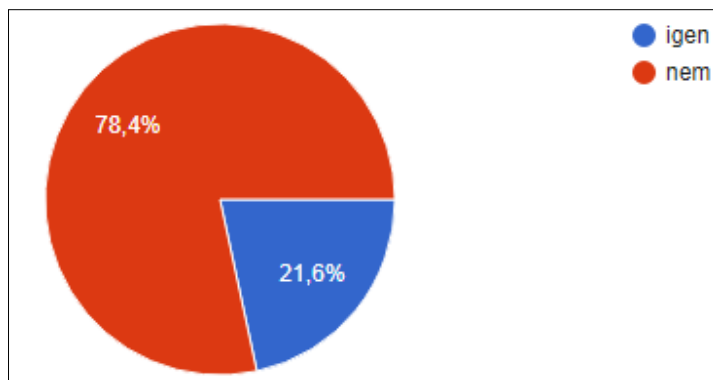
Összegezve, az általunk alkalmazott csoportdolgozatnál a diákok külön-külön differenciált feladatlapjukra kapnak egy témazáró értékű jegyet, ami mindenkinél más. A csoportdolgozatokra, amit közösen megbeszélnek, kapnak egy felelet értékű jegyet, ami a csoporton belül minden diáknál azonos lesz.

5.2 A kérdőív kiértékelése

A kérdőívet 74 kilencedikes évfolyamon tanuló diák töltötte ki. Valamennyien részt vettek a Komplex természettudományos tantárgy óráin. A vizsgálatot két éven keresztül is megismételtük. A kérdőívet a dolgozat megírása után egy héten belül töltötték ki a diákok elektronikus formában, otthonukban.

Arra a kérdésünkre, hogy *Írtál-e már, ezen kívül, olyan csoportdolgozatot, ahol mindenkinek volt külön munkája?* 74 fő válaszadóból 58-an azt felelték, hogy nem. Ebből arra következtettünk, hogy az ilyen módszerrel írt dolgozatokat nem alkalmazzák a tanárok. Továbbá nem

differentiálnak a tanárok dolgoztatás közben, hanem mindenkinek ugyan azt a kérdéssort adják (1. ábra). Viszont ha még tovább gondolkoztunk, amit már leírtunk problémának, itt megerősítést nyert, hogy nem alkalmazzák a tanárok a projektmódszert és a kooperatív technikákat, többek között azért, mert a számonkérésnél már más módszert kellene alkalmazniuk. Az itt bemutatott csoportdolgozat éppen ezt a problémát szeretné feloldani.



1. ábra. Írtál-e már, ezen kívül, olyan csoportdolgozatot, ahol mindenkinek volt külön munkája?

A diákok a csoporton belül szétszították az öt különböző feladatlapot, és felhívtuk a figyelmüket arra, hogy a csoportdolgozatot együtt kell elkészíteniük. Innentől úgy érezték, hogy a csoportdolgozat a fontosabb. Továbbá örültek annak, hogy nekik csak 5 kérdésre kell válaszolniuk a 25 kérdés helyett, amit a csoportlapon láttak. Ezt tükrözi a „Tetszett-e, hogy neked csak egy részét kellett megoldani a dolgozatnak?” kérdésre adott válaszaik (2. ábra). Itt kitűnik az is, hogy öt diák nem tudott, és nem is akart együtt dolgozni a társaival. Azonban a maradék 69 főnek nagyon tetszett, hogy csak 5 kérdést kapott. Ezzel úgy érezték, hogy ténylegesen meg kell tenni mindent a csoportért. Hiszen 5 feladatot meg lehet oldani. Az építő egymásrautaltságot nagy mértékben ki lehetett használni. Mivel a feladat súlyától látszólagosan megszabadultak, már jó kedvvel álltak neki a dolgozat megírásához. Ez nagyban kell ahhoz, hogy elérjük közben a személyiségformáló hatását a csoportdolgozatnak. Itt már az egymásra figyelésüket, empátikus készségüket tudtuk fejleszteni.



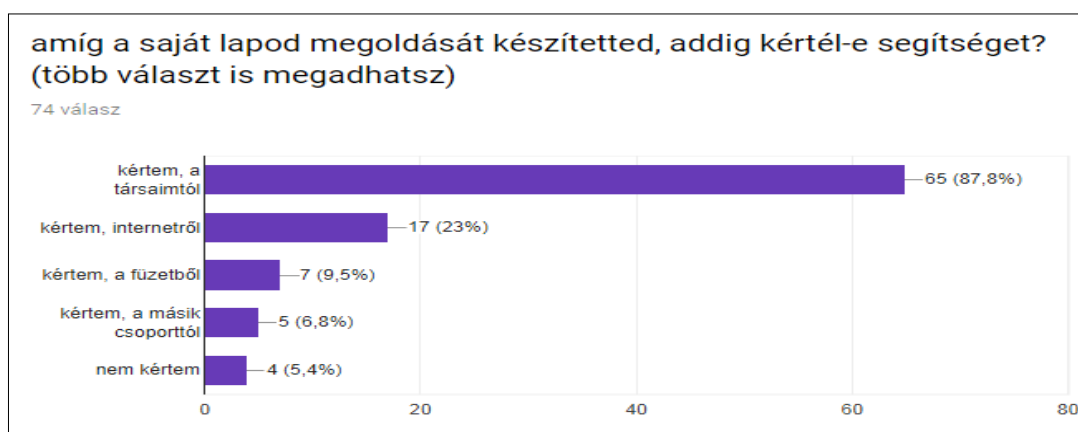
2. ábra. Az egyénileg elvégzett munkához való viszony

Nagyon érdekesek a következő kérdésünkre kapott válaszok. A diákok a dolgozatoknál mindig megpróbálnak puskázni, információt begyűjteni mindenhol. Ez most nekik megengedett volt a csoporton belül. A munka alatt nem volt tapasztalható hangoskodás, próbáltak olyan csöndben „pizmogni”, mint a normál dolgozatírás közben. Néha még fel is sandítottak, hogy valóban megbeszélhetik-e a feladatokat. „A megoldólapra ráírtátok, amit a többiek kidolgoztak, vagy előtte megbeszéltétek?” (3.ábra) kérdésre 60,8%-uk (45 fő) válaszolta, hogy előtte megbeszélték. Nagyon fontos ez a válasz a diákok részéről. Hiszen a feladatok kortársi interakciókat szabályozó funkcióját figyelhetjük itt meg. A dolgozat közben, ahol amúgy is kevés az idő, egymás felé fordulnak, értékelik, amit a másik írt. Mivel egy csoporton belül a közös cél elérése érdekében tevékenykednek, itt nagyban ment a formális értékelés, hiszen nem megbántani akarta a csoporttársát, hanem javítani a gondolatain. Azaz az ilyen jellegű dolgozat szociálisan értékes, közösségfejlesztő hatású, amit néha hiányolunk az ifjúságnál.



3. ábra. A csoportdolgozat megbeszélésének aránya

A következő kérdés („Amíg a saját lapod megoldását készíted, addig kértél-e segítséget?”) válaszainál (4. ábra) még inkább látszik, hogy a csoport tagjai egymásban megbíznak, és inkább egymástól várják a segítséget elsősorban, nem az internettől. A készségfejlesztő funkcióját figyelhetjük meg a csoportdolgozatnak. Egymással interakcióba léptek a diákok, kommunikációs és kooperációs készségük fejlődött. Továbbá a szövegértési képességüket és a kérdéstechnikájukat is tudtuk formálni. Minél gyorsabban el tudták olvasni és értelmezni a feladatot, és tömören megfogalmazni a kérdésüket, annál hamarabb kapták meg a helyes választ társaiktól.



4. ábra. Kitől kér a diák segítséget dolgozatírás közben?



5. ábra. A csoport biztonságot ad

Kagan (2009) építő egymásrautaltságát láthatjuk a következő kérdésre (5. ábra) adott válaszokban is. A kérdésünk így szólt: „Véleményed szerint könnyebb vagy nehezebb csoporton belül dolgozatot írni?”. Ahogy látjuk az 5. ábrán, 86,5 %-uk válaszolta, hogy könnyebb együtt megoldani a feladatokat. Mivel az órákon és otthon is csoportokban kellett dolgozniuk, kialakult

bennük, hogy mindig interakcióban vannak a másik emberrel. Kérdezhetnek a másiktól, megerősítést kapnak, számíthatnak egymásra. Egy normál dolgozatírás közben elszigetelten, egyedül, szó nélkül kell teljesíteniük, ami negatívan stresszeli a legtöbb diákot. Ha a munka világára szeretnénk felkészíteni őket, akkor a csoportban dolgozás és a csoportdolgozat elengedhetetlen, hiszen a mintát itt tanulják meg, hogyan kell hatékonyan együttműködni másokkal.

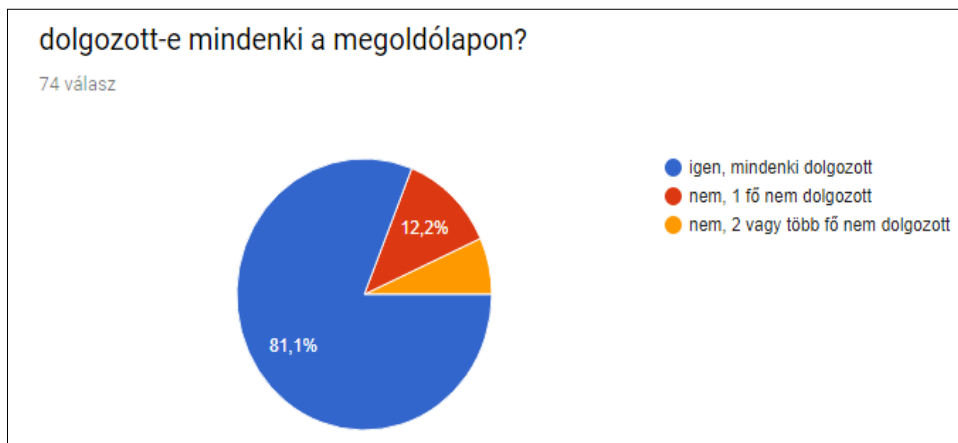
A 6. ábra szemlélteti, hogy mennyire szeretnek csoportban dolgozni, mennyire gyámoltalannak érzik magukat egyedül a diákok. A csoportdolgozat kérdéseire a választ már tanulták, mindet projektben megoldották, bemutatták. Az „*El tudta volna készíteni egyedül a 25 kérdéses dolgozatot?*” kérdés válaszai alapján látható, hogy 85,1% (63 fő) nem bízik magában. Inkább a csoport mögé bújik, ahonnan pozitív visszajelzéseket kap. A csoportos feladatok által a szociális és cselekvési képességeiket fejleszthetjük, ahol a reális önértékelésük kialakul. Együtt tudnak dolgozni másokkal, ami a későbbi munkájukhoz nagyon szükséges, és ezzel együtt képesek lesznek kommunikálni és mások érdekeit szem előtt tartani.



6. ábra. Csoportban könnyebb dolgozni

A „*Dolgozott-e mindenki a megoldólapon?*” kérdésre a válaszok (7. ábra) többsége, 81,1%-a *igen* volt. Ez azt mutatja nekünk, hogy 60 fő a 74-ből nem várt a csoporton belül található jobb tanulóra, hogy megoldja helyette a feladatokat. Mindenki kivette a részét a munkából, hiszen csak 5 feladatra kellett megadni a választ. Majdnem mindenki felelősnek érezte magát a csoportjáért. A legfontosabb, normaközvetítő funkciója érvényesült itt a feladatoknak. A társadalmunkban betöltött különböző szerepek fontos alapja az, hogy mindenki tudja, hogyan kell viselkedni, milyen szabályok érvényesek rá. Aki felelősséget érez saját maga és mások munkája iránt, annál elértük a konstruktív életvezetést. Ennek a kérdésnek az elemzése mutatta azt, hogy

nyugodt szívvel osztályozhattuk önállóan is a tanulókat, mert a saját feladatát mindenki elkészítette egyénileg, többnyire. Amit pedig a társaitól kérdezett, az a pozitív hatású stressznek köszönhetően jól rögzült.



7. ábra. Mindenki dolgozott a csoportban

A csoporton belül még azok is megértették az „Értetted-e, hogy a csoport által készített megoldólapon is kapsz osztályzatot?” kérdést (8. ábra), akik nem voltak hajlandók együttműködni. Ugyanis a 74 főből 70 diák azt felelte, hogy megértette. Ez azért szomorú, mert ha visszatekintünk az előző kérdésre és a 7. ábrára, akkor látjuk, hogy 14 fő nem dolgozott együtt a többiekkel. Az ő szociális képességeiknek a fejlesztése elsőrendű feladat. Különben a társadalom számára kívülállók lesznek, amit nem engedhetünk meg.



8. ábra. A csoportdolgozat is jegyet ér

A „Próbáltad-e megmondani a társadnak, hogy csak akkor kaphattok mindannyian jobb jegyet, ha mindenki dolgozik” kérdés (9. ábra) az előző kérdés megerősítése volt. 83,8%-uk, 62 fő

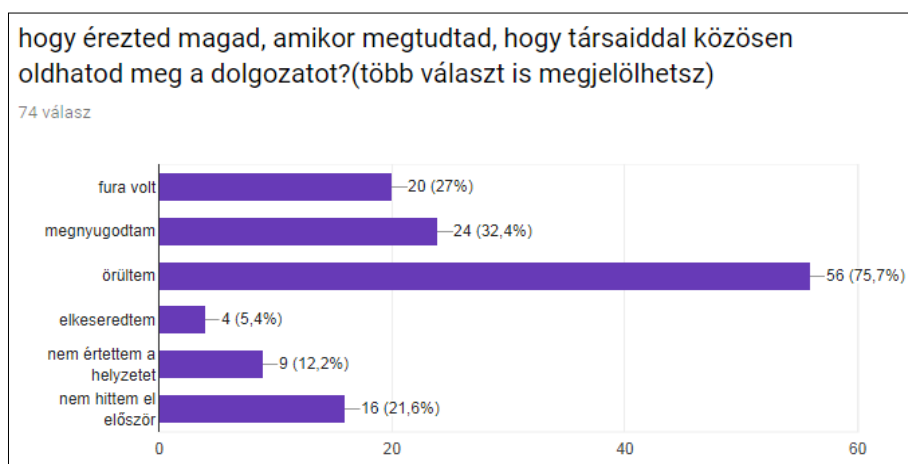
válaszolta, hogy mindenki megértette a feladatot. Itt a „nem foglalkoztam velük” választ adók száma 3 fő. Ha végignézzük a diagramokat, akkor mindegyiknél előjön 3-5 ember, akik a csoportmunkától teljesen elszigetelődnek. Ez a csoportdolgozat-módszer arra is alkalmas, hogy az antiszociális diákokat kiszűrje, és patrónus tanárt lehessen melléjük találni. Az osztálytermi viselkedésből, illetve a kérdőív anonimitását megváltoztatva, ha csak a tanár láthatja, hogy melyik diák melyik választ adta, akkor egyszerű a perifériára szorult diákok felkutatása. Jelen esetünkben ezek a tanulók nem érezték jól magukat a közösségükben, másik iskolába szerettek volna menni, azonban mindegyiküknél a szülő kényszerítő ereje érvényesült iskolaválasztásnál. Ezek a diákok a negatív viselkedésükkel kényszerítették ki később a szülőkből az iskolaváltást. Természetesen ez a kérdőívől nem derül ki, de ezt lehetett tapasztalni, s a kérdőív elemzésével az egyes tanulók osztályhoz való viszonyára tudtunk következtetni. A következő kérdésnél ugyanezeknek a személyeknek az ellenállása is látható (10. ábra).



9. ábra. A csoporttagok ösztönzése

A „Hogy érezted magad, amikor megtudtad, hogy társaiddal közösen oldhatod meg a dolgot?” kérdésre több válasz is adható volt. Azonban az előbb említett, periférián lévő tanulók válaszaik közül az egyik az „elkeseredtem” volt. Láthatjuk azt is a 10. ábrán, hogy a tanulók a „megnyugodtam” és az „örültem” válaszokat jelölték többnyire. Ez arra enged következtetni, hogy a tanulók feloldódtak a csoportdolgozat közben, és nyugodtan, a kérdésekre koncentrálnak, a legjobb eredményt tudták produkálni. Látható továbbá a „fura volt” válaszok nagy száma is. Ez annak köszönhető egyrészt, hogy nem tudták, hogy csoportban fognak dolgot írni. Amikor a tanár az óra eleji szervezés után arra kérte őket, hogy alakítsanak csoportokat, akkor először értetlenül ültek, mert ők a szokásos dolgozatírásra készültek. Utána a magyarázatot követően kialakították a csoportokat. A másik ok, amelyre már az első kérdésből is következtetni

lehetett, hogy nem írtak még hasonló módon dolgozatot sem projektben, sem kooperatív technikával.



10. ábra. Viszony a csoportdolgozathoz

A következő kérdés még nyomatékosabbá tette a diákok tetszésnyilvánítását. Arra, hogy „Szeretnéd-e, hogy a többi dolgozat is hasonló legyen?”, (11. ábra) 64 fő válaszolta, hogy *igen*, 1 fő azt, hogy *nem*. A többség mindegyik osztályban szívesebben írna csoportdolgozatot a tantárgyon belül. Ez pozitív visszajelzés, mert jelenti az *igen* válasz azt is, hogy a csoportbeosztás jól sikerült, megismerték egymást a tanulók. Másrészt arról is, hogy szeretnek csoportban dolgozni, egy-egy projekt elkészítésénél megbíznak a társaikban, jól el tudják osztani az eléjük kerülő feladatokat. Továbbá ösztönzik egymást a további kérdések megválaszolására.



11. ábra. Szeretnéd-e, hogy a többi dolgozat is hasonló legyen?

Az utolsó, „Szívesen írnál-e más tantárgyaknál ilyen típusú dolgozatot?” kérdésre (12. ábra) 66 fő válaszolta, hogy *igen*, 3 fő azt, hogy *nem*. A többség válasza alapján elmondható, hogy megbíznak a tanulók egymásban. Szívesen beszélgetnek egymással, nemcsak tanulásról, hanem

egyéb, apró-cseprő dolgaikról is. Ha megtanulják a feladatokat felosztani egymás között, akkor más tantárgyaknál is tudják alkalmazni ezt a technikát. Ez előremutató egyrészt az élethosszig tartó tanulás elérésében. Másrészt a csoportban való munkálkodásban, ami elvárt a munka világában. A 3 fő tanulónak szociális téren nagyon sok segítségre van szüksége a társaitól, tanáraitól és a szüleiktől egyaránt.



12. ábra Szívesen írnál-e más tantárgyaknál ilyen típusú dolgot?

Összefoglalás

Összefoglalva elmondható, hogy a több mint 100 évvel ezelőtt kitalált oktatási módszereket és technikákat alkalmazni kell, mert a mai kor gyerekeire is jó hatással vannak. Egyre több a tananyag, egyre kevesebb idő alatt kell megtanítani velük azt a tudást, amelyet alkalmazniuk kell majd felnőttként. Ezt pedig csak összehangoltan, több érzékszervet bekapcsolva lehet.

A projektoktatást, projekt módszert alkalmazó tanárok, azért, hogy az értékelésüknél, témazáró dolgozatoknál se kelljen eltérni a megszokott munkaformától, alkalmazhatják a tanulmányban bemutatott csoportdolgozatot. A csoportdolgozat előnyei, hogy projektben dolgozik a csoport minden tagja. Mindenki egy időben, de más-más feladaton munkálkodik, a tudásképességének megfelelően. Nem a tanár differenciál, hanem a tanulók egymás között. Szociálisan értékes fejlődés figyelhető meg a projektben dolgoztatott tanulóknál. Empatikus készségük fejlődik, dolgozat közben is segítséget nyújtanak egymásnak. Határozottan javul a tervezési készségük, képesek lesznek beosztani idejüket. A csoporton belül képesek lesznek megfogalmazni kérdéseket az adott problémával kapcsolatban és képesek lesznek egy stratégia mentén felosztani a feladatokat.

A csoportdolgozatot követő kérdőív eredményeinek értékelésével világosabbá válhatnak a tanár számára az osztályon és a csoportokon belüli viszonyok. Továbbá a vizsgálatot folytató tanár számára az is egyértelmű ennek a kérdőívnek köszönhetően, hogy a kísérletben részt vett,

itt három osztály közül melyikben nem jó a csoportok felosztása, és melyik osztályban nem egységes az osztályközösség. Ennek segítségével meg lehet keresni az osztályon belül a kirekesztett, vagy magát kirekesztettnek érző tanulókat, és lehet rajtuk segíteni, hogy be tudjanak illeszkedni, és értékes részét képezzék az osztálynak.

BIBLIOGRÁFIA

- Bábosik, I. (2006). A feladat, mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 4. sz. [online] <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00102/2006-04-ta-Babosik-Feladat.html> [2018.06.13.]
- Brassói, S. – Hunya, M. – Vass, V. (2005). A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 7–8. sz. [online] <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fejleszto-ertekeles-az-iskolai-tanulas-minosegenek-javitasa> [2018.04.13.]
- Dewey, J. (1912). *Az iskola és társadalom*. Budapest: Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai)
- Farkas, A. (2010). Gondolatok a projektmódszer történetéhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 1–2. sz. [online] http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz_2010_1-2_208-213.pdf [2018.03.14]
- Hegedűs, G. (szerk.,) (2002). *Projektpedagógia*. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar.
- Hortobágyi, K. (1991). *Projekt kézikönyv*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Hortobágyi, K. (1993). *Erdei Iskola*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Horváth, A. (1998). *Kooperatív technikák, Hatékonyság a nevelésben*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Kagan, S. – Kagan, M. (2009). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.
- Kereszty, Zs. (2009). Szerkesztő az olvasóhoz. In: Kagan, S. – Kagan, M., *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, Vol.19. No. 4. pp. 319–335.
- Kováts-Németh, M. (2010). *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Pécs: Comenius Kiadó.
- Kováts-Németh, M. (2015). *Iskolafejlesztés a reformpedagógiában*. Győr: Palatia Kiadó.
- M. Nádasi, M. (2003). *Projektoktatás*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.

- Nagy, L. (1913). Irányok és törekvések az alkotó munka terén. In: Répay, D. és Ballai, K. (szerk.), *Az Első Magyar Országos Gyermektanulmányi Kongresszus naplója s a vele kapcsolatos kiállítás leírása.* (pp. 280–288) Budapest: Fritz Ármin Könyvnyomdája.
- Szákoviczné Bérczy, D. J. – Schläffer, R. (2017). A környezetpedagógia megjelenése a közoktatásban. In: *Hazai és külföldi modellek a Projektoktatásban.* (pp. 257–263) Budapest: Óbudai Egyetem, CD.

DÓRA BÉRCZY

GROUP PAPER FROM THE STUDENTS' POINT OF VIEW

We live in the era of instant assessment of nearly everything. In our case at the end of a particular period of a project. The institute, the teachers the methods and our students are being evaluated constantly. The performance of the students or a certain topic are closed by a summative (qualifying) evaluation. It is expected by the policy of our school and the syllabus. Moreover, other methods are also acceptable during the lessons, such as formative (developing), diagnostic (situational) and summative (qualifying) ones. However, only the summative grade is recorded in the register. This can be crucial because the grades have enormous impact on the admission to the universities. This means that the methods used in the lessons should be co-ordinated with the ways the tests are composed. The aim of this paper is to examine this process from the students' point of view. This was accomplished in two projects.

CSIKÓSNÉ MACZÓ EDIT¹**Online segítséggel a hallgatói lemorzsolódás ellen –
A Dunaújvárosi Egyetem Avatar-programjának bemutatása**

Ahhoz, hogy az Európai Unió oktatással kapcsolatos stratégiai célkitűzésének eleget tudjunk tenni, miszerint 2020-ra a felsőoktatással rendelkezők arányát növelni kell a tagállamokban, komoly figyelmet kell fordítanunk a lemorzsolódás problémájára, vagyis a felsőfokú tanulmányokat végzettség megszerzése nélkül elhagyó hallgatókra.

A Dunaújvárosi Egyetem Hallgatói Sikeresség Támogatása (HASIT) néven egy olyan komplex rendszert dolgozott ki 2012-ben, mely minden oldalról megpróbálta feltárni a lemorzsolódás okait, s megelőzni a problémát. Ennek egyik legfontosabb alapja az ún. AVATAR-monitoring program, amely vizuálisan jelenít meg a hallgató számára minden olyan információt, amely a tanulmányi előrehaladásához szükséges, így idejében felismerhetők azok a hiányosságok, amelyeknek a kezelésével megelőzhető az intézményből való kiesés.

A felsőoktatás expanziójának következtében egyre változatosabb az a kép, amely a hallgatók előzetes tudásában, kompetenciáiban és összetételében bontakozik ki előttünk. Az 1990-es éveket megelőzően az egyetemeken és főiskolákon a legalább jó középiskolai érdemjeggyel rendelkező, többségében értelmiségi családból származó diákok továbbtanulása volt a jellemző. A rendszerváltást követően azonban megnövekedett a diplomások kereseti előnye, így az oktatásba való egyéni befektetésnek is magas lett a megtérülési rátája, ami a jelentkezők számának ugrásszerű emelkedését eredményezte (Kertesi–Köllő, 2006). A bekerülő hallgatók között egyre inkább jelen lettek azok is, akik nem rendelkeznek a tanulmányaik sikeres teljesítéséhez szükséges alaptudással, és nem ritkán különböző tanulási problémákkal, részképesség-hiányokkal is küzdenek. Ráadásul sokan – elsőgenerációs diplomások lévén – családjuktól sem tudják megkapni azt a szakmai és mentális segítséget, ami segítség lehetne a diploma átvételéhez vezető úton (Szabó, 2018).

Ezek a háttérben lévő okok is hozzájárultak ahhoz, hogy a hallgatói létszám emelkedésével a lemorzsolódó diákok aránya is jelentősen nőtt. Lemorzsolódóknak a mi értelmezésünkben az adott intézményből végzettség megszerzése nélkül távozó hallgatók számítanak. Az Oktatási

¹ Tanársegéd, Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központ; csikosne@uniduna.hu

Hivatal 2015-ös statisztikája alapján az alapképzésben tanulók 36%-a, míg az osztatlan képzésben tanulók 39%-a morzsolódik le a felsőoktatásból, s különösen érintettek ebben a műszaki, informatikai és természettudományos területek. Az is megfigyelhető, hogy a tanulmányok hátrahagyásának legkritikusabb időszaka az első év: hisz a középiskolából érkező diák egészen más oktatási rendszerhez van szokva, mint ami a felsőfokú intézményben fogadja. A tanulmányi ügyekben való tájékozódás, a követelmények teljesítése, a terhelések nem arányos időbeli megoszlása, vagy az egy-egy oktatóval felmerülő esetleges konfliktus sokszor okozhat gondot, amit sokan nem képesek kezelni, és az első év során távoznak az intézményből (Molnár, 2012). Számos kutatás igazolja, hogy ha a hallgató meg tud birkózni az első évben tapasztalható nehézségekkel, akkor nagyobb az esély arra, hogy megszerzi a kitűzött végzettséget. Horn 4 éven át tartó vizsgálata is kimutatta, hogy a beiratkozott hallgatók 39%-a szakította meg felsőfokú tanulmányait az első év után – ami meglehetősen magas arány –, de az a 61%, aki beiratkozott a második évre, már sikeresen vette az akadályokat a diploma megszerzéséig (Horn, 1998).

A lemorzsolódás jelensége azonban nemcsak hazai, hanem nemzetközi szinten is problémát jelent, ezért az Európai Unió stratégiai célkitűzése között szerepel, hogy 2020-ra a felsőoktatással rendelkezők arányát 40 %-ra emelje a tagállamokban a 30-34 év közötti korosztályban. Ebből a magyarországi vállalás 27-33% között mozog, a különböző szakoktól függően (Borbás, 2012).

A lemorzsolódás hatékony megelőzésének céljából ezért 2016-ban megalakult a Magyar Rektori Konferencia Lemorzsolódási Munkacsoportja, a Dunaújvárosi Egyetem rektorának vezetésével. A megbeszélések során összegyűjtötték azokat a jó gyakorlatokat, amiket az egyes intézmények kidolgoztak és alkalmaznak a probléma kezelésére, s ennek során jól kirajzolódott, hogy tulajdonképpen mindenki egy adott területre fókuszált a megelőzés során: van, aki a nyelvi képzéseit erősítette meg, hogy a nyelvvizsga hiánya ne legyen akadálya a diplomaátvételnek; van, aki a hátrányos helyzetűek csoportjának nyújtott támogatást, és vannak olyanok is, akik a kritikus tárgyakhoz biztosítottak felzárkóztató órákat. Komplex, minden területen megoldást kínáló program tehát nem létezett, ezért a Dunaújvárosi Egyetem továbbvitte a 2013-ban már létrehozott Hallgatói Sikeresség Támogatása (HASIT) programját, s 7 alprojekt keretében dolgozott ki globális kezelési stratégiát a lemorzsolódásra (András, 2016).

Az alprojektek különböző szempontból világítanak rá a háttérben meghúzódó okokra. Hallgatói oldalról például azoknak a tényezőknek a feltárásával foglalkoznak, amelyek közvetlenül vagy közvetve okozói lehetnek a lemorzsolódásnak, mint pl. családi háttér, anyagi helyzet, motiváció stb. Az oktatói oldalról a módszertani kultúra, az attitűdbeli és szerepértelmezési prob-

lémák kerülnek a középpontba, míg az intézményi részről a követelmények, átjárhatóság, oktatásszervezési kérdések a főbb vizsgálati szempontok. A program egészének legfőbb alapját és egyben egyediségét azonban az AVATAR névre elkeresztelt virtuális monitoring rendszer adja, ami a hallgatók aktuális teljesítményének és haladásának vizuális megjelenítésére szolgál. Létrehozását az tette szükségessé, hogy a felsőoktatásban is már többségben van jelen az ún. netgeneráció, akik beleszülettek a digitális korba, természetes számukra a multimédiás eszközök használata, online élik és intézik életüket a nap 24 órájában, éppen ezért nagyfokú az igényük a vizuális ingerek, források iránt is (Tari, 2012).

A programhoz minden egyetemi oktatónak és beiratkozott hallgatónak ingyenes hozzáférése van, a belépéshez csupán az egyéni Neptun-kód szükséges. A rendszer minden olyan forrás adatait feldolgozza és beépíti, ami a hallgatóval vagy az oktatóval kapcsolatos: információkat szűr le a Neptun és Moodle alapján, valamint a Tanulmányi Osztály és a hallgatókhoz rendelt szakmentorok bejegyzései szerint. A program elsődleges célja, hogy azonnali és jól értelmezhető képet adjon arról, hogy a hallgató – a korábban megállapított indikátorok alapján – éppen hogyan áll a tanulmányaival, feladataival, a tantárgyak teljesítésétől a hiányzásokon át a vizsgákkal és egyéb tanulmányi ügyekkel kapcsolatos teendőikig. A rendszer az összteljesítményt egy hétfokú érzelmi skálához hozzárendelt AVATAR-figurával is szemlélteti, aki arckifejezésével rögtön jelzi a belépőnek az aktuális elégedettségi állapotot (1. ábra).



1. ábra. Elégedettségi állapot jelzése

Forrás: www.hasit.uniduna.hu

A felület kialakításánál az egyszerűség és a felhasználóbarát kezelés került a fókuszba, azonban az első évre beiratkozó hallgatóknak egy szakmentori konzultáció keretében külön is ismertetésre kerül a program. Az első belépést követően mindenki létrehozhatja saját, egyedi AVA-

TAR-profilját: kiválaszthatja a neki tetsző figurát, az oldal színét, a felhasználói nyelvet (külföldi hallgatókra való tekintettel angolul is elérhető), illetve azt, hogy miről szeretne értesítéseket kapni (2. ábra).

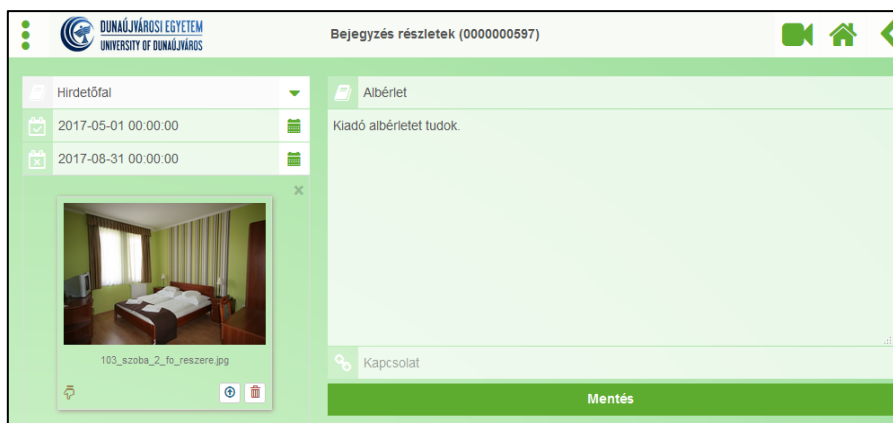


2. ábra. Egyéni AVATAR-beállítások

Forrás: www.hasit.uniduna.hu

A program további nagy előnye, hogy lehetőséget ad a hallgatóknak arra is, hogy előre lássák, ráépülés esetén mely tantárgyak teljesítése a legfontosabb tanulmányaik időben való befejezéséhez, és a mintatantervek alapján akár új karriertervet készíthetnek maguknak. Így azt is előre megtervezhetik, hogy a végzés után esetleg milyen további szakokon szeretnének továbbtanulni.

Az oldalon megtalálható egy hirdetőfal és faliújság rész is, melynek köszönhetően olyan információkról is lehet értesülni, amelyek szintén az egyetemi élet megkönnyítését, támogatását szolgálják (pl: lakhatási- és munkalehetőségek). Ezekben a felületeken bármelyik hallgató elhelyezhet egyéni hirdetést is (pl. korrepetálást vállal, lakótársat keres stb.), az opció használata természetesen itt is ingyenes (3. ábra). A naptár-fülnek köszönhetően pedig már a belépéskor egyértelműen látszik, melyek azok a feladatok, amelyek a hallgatóra az adott napon/héten/hónapban várnak. Itt szintén különböző színeket kapnak a már elvégzett és a még nem teljesített teendők.



3. ábra. Hirdetőfal-felület

Forrás: www.hasit.uniduna.hu

Az oktatóknál az elégedettségi szintet az alábbi indikátorok szerint jelzi a rendszer: rögzítette-e az órák nyilvántartását, a jelenléte; milyen arányban vannak jelen a hallgatók az óráin; a félévközi feladatait ellátta-e (jegybeírások, feladatkiírások); tájékoztatta-e időben a hallgatókat a szükséges teendőkről. Ezekről a kötelezettségekről nemcsak maga az oktató kap visszajelzést, hanem a hozzáférési joggal rendelkező tanszékvezető/intézetigazgató is, így ő is tudja figyelmeztetni kollégáját az elmaradások pótlására a hallgatók érdekében.

A Dunaújvárosi Egyetemre beiratkozott hallgatók mellé az első évben egy szakmentor kerül, aki személyes támogatást nyújt a tanulmányi és egyéb ügyekkel kapcsolatban segítségkérés esetén. Az AVATAR-rendszerben a szakmentor külön listán követheti a rá bízott mentoráltak előmenetelét, így szükség esetén ő is időben tud jelezni a hallgatónak, ha valami elmaradás következtében veszélybe kerülne a féléve teljesítése.

A program számos egyéb funkcióval bír még (pl. játék, polimédiás súgó stb.); a jelen tanulmány a leglényegesebb tartalmi pontokat emelte ki. A 2016/17-es tanévben mért adatok alapján elmondható, hogy az oktatók esetében pozitív változás következett be az adminisztráció (óratartás és hallgatói jelenlét rögzítése a Neptunban), az évközi feladatok időben történő kiírása, a zh-k javítása, a félévközi és vizsgajegyek időben történő beírása terén, míg a hallgatók esetében az óralátogatás, az évközi feladatok elvégzése, a tantárgyak teljesítése, a mintatanterv szerinti haladás mutatott az előzőekhez képest kedvezőbb képet (András–Rajcsányi–Molnár–Szabó, 2017).

A tapasztalatok beépítésével az AVATAR-program fejlesztése folyamatosan zajlik, a legújabb verziója a 2018/19-es tanévben indult, ahol már a módosított indikátorok alapján történik az értékelés, emellett az AVATAR-figura kiválasztása már teljesítménytől is függ (jobb eredmények – jobb karakter), s egy managementszintű hozzáférés kerül bevezetésre a munkáltatói hie-

rarchia alapján, hogy csak a legfontosabbakat említsük a változtatások közül. Reményeink szerint a fejlesztések hozzájárulnak majd ahhoz, hogy a segítségnyújtás még célirányosabb és hatékonyabb legyen a hallgatók számára, s megelőzhetőek legyenek azok a problémák, amelyek lemorzsolódáshoz vezethetnek.

BIBLIOGRÁFIA

- András, I. [et al.] (2016). *Felsőoktatási tanácsadás.*, Dunaújváros: DUE.
- András, I. – Rajcsányi-Molnár, M. – Szabó, Cs. (2017). *A hallgatói sikerességet támogató HASIT program tevékenységei és eredményessége 2012-2017.* Dunaújváros: DUE.
- Borbás, L. (2012). *Európai elvárások – magyar válaszok. Az Európa 2020 stratégia üzenete Magyarországnak.* [online] http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/04_Borbás_László.pdf [2018.05.10.]
- Horn, L. (1998). *Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in Their First Year. Statistical Analysis Report.* Washington D.C.: U.S. Department of Education, [online] <https://nces.ed.gov/pubs99/1999087.pdf> [2018.05.05.]
- Kerteszi, G. – Köllő, J. (2006). Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle*, 53. évf. 3. sz. pp. 201–225.
- Molnár, B. (2012). A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás lehetséges okai. In: Buda András, Kiss Endre (szerk.), *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai: a VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata* (pp. 350–357). Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
- Szabó, Cs. (2018). *A HASIT FSA3 stratégiai terve* [Belső tanulmány]., Dunaújváros: DUE.
- Tari, A. (2012). Kik ezek a gyerekek? A Z generáció az iskolapadban. Fordított szocializáció és netkultúra kamaszkorban. In: Tóth-Mózer, Sz. – Lévai, D. – Szekszárdi, J. (szerk.), *Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet*, (pp. 17–24.) [online] http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf [2018. május 20.]

EDIT CSIKÓSNÉ MACZÓ

THE STUDENTS' VIRTUAL PRESENCE – AVATAR-SYSTEM AGAINST DROP-OUT

In order to fulfill the requirements of strategic goals of the European Union connected to education – namely, by 2020 the number of people having degree has to be increased in the EU, the problem of drop-out has to be taken into consideration more, so those students who leave the higher education without a degree have to be attended more.

The University of Dunaiújváros has worked out a special, complex system in 2012 called Supporting Student Success (SSS – HASIT), which tries to explore the reasons of drop-out from different kinds of aspects and to prevent this problem. One of this system's most important basis is the so called AVATAR – monitoring program, which visualizes all the information that is essential for students' educational development, and in this way those deficiencies, which cause drop-out, could be realised and treated in time.

JÁREB OTTMÁR¹**A kognitív terhelés csökkentése generatív erőforrásokat felszabadító módszerekkel kontakt osztálytermi környezetben**

Kutatásom célja az oktatás hatékonyságát növelő olyan módszerek keresése és vizsgálata, amelyek a hatékonyságot a tanulók testi, lelki és szellemi állapotának javításával növelik. A pszichológiának a tanulók pszichofiziológiai állapotával, ezen belül is a stresszel és a szorongással kapcsolatos kutatási eredményei alapján olyan módszereket vizsgáltam, amelyek kontakt osztálytermi környezetben javíthatják a tanulók mentális állapotát. A mentális állapot javítására alkalmas módszerek közül főleg a fekvő helyzetben végzett hosszabb, egy egész tanórát kitöltő lazítással foglalkoztam. Az álló helyzetben végezhető, rövidebb, az óra elején, közben és a végén is alkalmazható, néhány perces lazítás hatásainak részletesebb vizsgálata a későbbi kutatásom tárgyát képezi. A kutatás elméleti háttereként a kognitív terhelés elméletét választottam. A kognitív terhelés különböző megközelítési lehetőségei közül a legújabb, a generatív erőforrásokat is figyelembe vevő változatot használtam. A kognitív terhelés elméletnek ez az új változata már lehetőséget nyújt arra, hogy a motivációt és a bevonódást mint a generatív erőforrásokat növelő, illetve a stresszt és a szorongást mint a generatív erőforrásokat csökkentő tényezőt is az elmélet keretein belül értelmezzük. Ezen elméleti kereteken belül már könnyen elhelyezhető a lazítás, mint egy olyan tényező, amely a stressz és a szorongás csökkentésével növeli a generatív erőforrásokat, és ezzel jelentős mértékben hozzájárulhat a tanulás eredményességének növeléséhez. A generatív erőforrásokkal és a lazítással kapcsolatos irodalom rövid összefoglalása után részletesen bemutatom az előkutatásom eredményeit. Az előkutatást félig strukturált interjúkkal, egy-egy oldalas egyéni írásos beszámolókkal és kérdőívekkel végeztem középiskolákban és egyetemeken oktató tanárokkal, valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karán, illetve a Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Karán tanuló olyan hallgatók körében, akik a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal által 27282/162/2016 sz. alatt akkreditált – a fizikai és mentális egészség fejlesztését többek között a szorongás és a stressz oldásával célzó – pedagógusképző program alapján tanulták meg ezeknek a lazító módszereknek a használatát és oktatását. Az eredmények részletes bemutatása után vázolom a további kutatási terveket és lehetőségeket. A tapasztalatok közül külön kiemelésre érdemesnek tartom, hogy a gyakorlatban a vártnál jóval nagyobb az aktivitás ezen a területen, ami jó alapot ad a további elméleti és gyakorlati kutatások számára. A kontakt osztálytermi oktatás vizsgálata során szerzett tapasztalatokra építve a továbbiakban majd a távoktatási környezetben alkalmazható hasonló módszerek hatékonyságnövelő képességét vizsgálom empirikus módszerekkel, olyan pszichofiziológiai szenzorok használatával, mint például az EKG, EEG, bőrellenállás- és bőrhőmérséklet-mérő. A további kutatás fő céljának azt tekintem, hogy meg lehessen állapítani, hogy mely módszerek építhetők be az oktatástervezés gyakorlatába, például a Nexius-modell kiegészítéseként.

¹ PhD hallgató; Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; ottmar@jareb.hu

1. A kutatás célja

Kutatásom célja az oktatás hatékonyságát növelő olyan módszerek keresése és vizsgálata, amelyek a hatékonyságot a tanulók testi, lelki és szellemi állapotának javításával növelik. A kutatás első részének középpontjában a kontakt osztálytermi környezetben alkalmazott azon módszerek állnak, amelyek a mentális állapot javítását generatív erőforrások felszabadításával, ezen belül is főleg a stressz és a szorongás oldásával növelik. A módszerek közül főleg a fekvő helyzetben végzett hosszabb, egy egész tanórát kitöltő lazítással foglalkoztam. Az álló helyzetben végezhető rövidebb, az óra elején, közben és a végén is alkalmazható, néhány perces lazítás hatásainak részletesebb vizsgálata a későbbi kutatásom tárgyát képezik. Céloom annak megállapítása, hogy ezek a gyakorlatok milyen hatással vannak tanulók mentális állapotára. A kontakt osztálytermi környezetben szerzett tapasztalatok alapján további céloom annak a megvizsgálása, hogy ezek a módszerek alkalmasak-e az oktatástervezés elméletébe és gyakorlatába történő beépítésre, illetve olyan módszerek kifejlesztése és empirikus vizsgálata, amelyeket távoktatási környezetben is eredményesen lehet használni a szorongás és a stressz oldására. Az empirikus vizsgálatok elvégzéséhez az oktatástervezés egyik legújabb modelljének, a Nexius-modellnek (Ollé és mtsai, 2015; Ollé, 2018) a használatát tervezem.

2. A kutatás elméleti háttere

2.1. A memória működését leíró kognitív modellekről és a kognitív terhelésről

A memória működését sok szempont alapján lehet vizsgálni. Egy lehetséges megközelítési mód, hogy csak az információ tárolását vizsgáljuk. Ekkor elegendő, ha csak két fogalommal dolgozunk:

- rövid távú memória (*short time memory* – STM) és
- hosszú távú memória (*long time memory* – LTM).

Ebben a modellben a két memória mindegyike passzív, csak tárolási funkciót lát el. Ha azonban a tárolási funkció mellett az információ feldolgozása is érdekel bennünket, akkor szükségünk van egy újabb fogalom bevezetésére is. Az empirikus kutatások során az információfeldolgozással kapcsolatos jelenségek modellezésére nagyon hasznosnak bizonyult a munkamemória fogalmának a bevezetése. Ez a fogalom a rövid távú memória helyére kerülhet úgy, hogy átveszi annak főbb jellemzőit, és kiegészül a tanulás során folytatott egyes kognitív tevékenységekkel. Ekkor a modell részei a következők:

- munkamemória (*working memory* – WM) és
- hosszú távú memória (*long time memory* – LTM).

A munkamemória a rövid távú tárolóképessegen kívül rendelkezik irányító/végrehajtó funkciókkal is. Ezen funkciók közül a három kiemelt tevékenység az információk szűrése, rendezése és integrálása. A rövid távú tárolási funkció vizsgálata alapján célszerűvé vált a munkamemória további felbontása két, egymástól jelentős mértékben függetlenül működő részre: a vizuális és az auditív alrendszerre. A hosszú távú memóriában tárolt elemeknek és ezen elemek szerepének a részletesebb vizsgálata pedig azt mutatta meg, hogy az empirikus kutatási eredmények alapján a modellt még tovább kell finomítani. Az új tudás kialakulása során figyelembe kell venni a hosszú távú memóriában tárolt tudás mennyiségét és szerkezetét is, mert ezek is jelentősen befolyásolják a munkamemóriában zajló alkotó folyamatokat. Így a rövid távú memóriához képest a munkamemória szerepe nemcsak annyiban változott meg, hogy passzív tárolóból aktív szereplővé lépett elő, hanem a korábban a hosszú távú memóriának alárendelt szereplőből együttműködő társsá vált. A külvilágból beérkezett információkból és a hosszú távú memóriából átvett tudásreprezentációkból itt jön létre az új tudás. Az empirikus kutatások eredményei azt mutatják, hogy a hosszú távú memóriában levő séma alapú tudásstruktúrák mennyisége, minősége és szervezettségének foka a tanulást befolyásoló tényezők között kiemelkedő fontosságú. Az tanulás során az új sémák kialakításában részt vevő folyamatok különbözőképpen terhelik a munkamemóriát. Ezt a terhelést nevezzük kognitív terhelésnek.

2.2. A kognitív terhelés elméletének klasszikus korszaka

A kognitív terheléssel foglalkozó irodalomban kezdetben a sémák és a munkamemória fogalmak mellett a kognitív terhelés fogalma még részekre bontás nélkül szerepelt (Sweller, 1988).

Később a kognitív terhelést

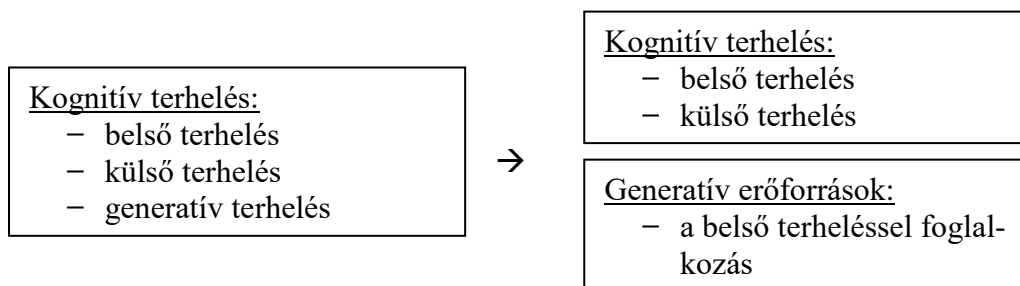
- külső (felesleges / oda nem tartozó / idegen – *extraneous cognitive load*),
- belső (szükséges / lényeges – *intrinsic cognitive load*) és
- generatív (értelmet generáló / értelmező – *germane/generative cognitive load*)

részekre bontották (DeLeeuw és Mayer, 2008). E szerint a felfogás szerint a külső terheléshez azok az információ és feladatok tartoznak, amelyek a megtanulandó tananyag szempontjából feleslegesek, és ezáltal nehezítik a tanulást. Például olyan szövegrészek, hanganyagok, képek, videók stb. jelenléte a tananyagban, amelyekhez nem tartozik oktatási cél. A belső terheléshez azok az információk és feladatok tartoznak, amelyekre a ténylegesen hasznos tananyagrészek

elsajátításához szükség van, ezek segítségével jönnek létre az új ismeretek mentális reprezentációi. A generatív terhelés alatt azt a terhelést értjük, amelyek elősegítik a tananyag központi, lényeges elemeinek mélyebb, alaposabb megértését, új mentális reprezentációk létrehozását és a meglévő struktúrákba történő beágyazását. Ezekben a folyamatokban nagy szerepet játszik a tanuló motiváltsága².

2.3. A kognitív terhelés elméletének módosulása az újabb kutatások tükrében

A további kutatások során úgy találták, hogy a generatív terhelés lényegében megkülönböztethetetlen a belső terheléstől, ezért nem célszerű ugyanarra a jelenségre két fogalmat használni. A külső és a belső terheléstől eltérően a generatív terhelés elméleti megfontolások alapján került bele az elméletbe, és nem pedig olyan kísérleti eredmények következtében, amelyeket e nélkül a fogalom nélkül nem lehetett volna megmagyarázni. Ezért az a javaslat született, hogy a kognitív terhelést csak két részre bontsák. Ez alapján elég kétféle fogalmat, a külső és a belső terhelés fogalmát használni (Kalyuga, 2011). De a „generatív” kifejezés sem tűnt el, csak új értelmet kapott. A korábbi generatív terhelés (*germane load*), azaz értelmet generáló/értelmező terhelés kifejezés helyére a generatív erőforrások (*germane resources*) kifejezés, mint a belső terhelést okozó tényezőkkel történő foglalkozáshoz szükséges, a tanuló által mozgósított erőforrásokat, például a tanuló motiváltságát és bevonódását is leíró fogalom került (Kalyuga és Liu, 2015) (1. ábra). Így a kognitív terhelés elmélete szerintem egy olyan fogalommal bővült, amelyhez már jól illeszthetők a szorongásra és a stresszre vonatkozó vizsgálatok is. Mivel a szorongást és a stresszt többek között lazítással is jól lehet oldani, ezért a kognitív terhelés elmélete alkalmassá vált a lazítás hatásainak kezelésére is.



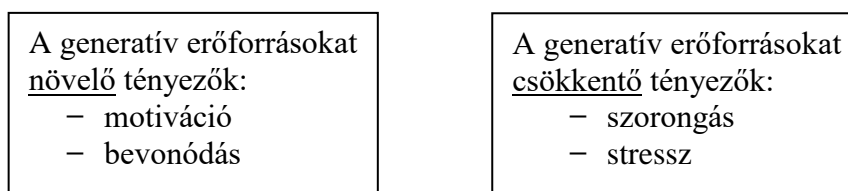
1. ábra. A kognitív terhelés elméletének változása

Saját szerkesztésű ábra

² A téma egy részletesebb kifejtése többek között a szerző egy másik tanulmányában is megtalálható (Járeb, 2015).

2.4 A generatív erőforrásokra ható tényezők

Az új értelmezés következtében a kognitív terhelés elméletébe beilleszthetők azok a módszerek, amelyek a generatív erőforrásokat növelik, mint például a motiváció és a bevonódás növelésére szolgáló módszerek, illetve azok a módszerek, amelyek a generatív erőforrások használatát akadályozó tényezőket, mint például a szorongást és a stresszt csökkentik (2. ábra). Annak ellenére, hogy ilyen módszerek a pszichológiában régóta ismertek, például a tudatos jelenlét alapú stresszcsökkentés (*MBSR, Mindfulness Based Stress Reduction*) (Kabat-Zinn, 2003; Szondy, 2012) vagy a tudatos jelenlét alapú kognitív terápia (*MBCT, Mindfulness Based Cognitive Therapy*) (Teasdale és mtsai, 2016; Perczel Forintos, 2017), ezeknek az elemeknek a vizsgálata még új és viszonylag fejletlen terület a kognitív terhelés elméletén belül, és az oktatástervezésben történő hasznosításuk sem megoldott.



2. ábra. Generatív erőforrásokra ható tényezők

Saját szerkesztésű ábra

2.5 A szorongás és a stressz hatása pszichológiai és orvosi kutatások alapján

Gaskó Krisztina (2011) a szorongás oldását a hatékony tanulás belső feltételei között említi. Szerinte a tanulás kezdete előtt nagyon fontos, hogy megfelelő lelki állapotba hozzuk magunkat, azaz önmagunkat motiválva hangolódjunk rá a tanulásra.

Kálmán (2011) szerint a tanulóról alkotott elképzelések összefüggéseinek feltárásához a pszichológiában elfogadott öt, a személyiség alapszerkezetét meghatározó faktort, a „Nagy Ötök”-et szokták felhasználni. Ez a következő alapvető személyiségvonásokból tevődik össze:

- extraverzió (pl. magabiztosság, önbizalom, társaságkedvelés),
- barátságosság (pl.: melegség, szeretetre méltóság, engedelmes szolgálatkészség),
- lelkiismeretesség (pl.: kitartás, célokért való küzdelem, teljesítményre való törekvés),
- emocionalitás/neuroticizmus (pl.: szorongásélmény),
- intellektus (képzeletgazdagság, logikus gondolkodás, tapasztalatok iránti nyitottság).

A szorongást normális és kóros formájában is különböző (részben műszerekkel jól mérhető) tünetek kísérik: a szívverés erősödése, pupillatágulás, izomfeszülés, remegés, reszketés stb.

Héjja-Nagy (2015) a tanulói aktivitást online környezetben vizsgálva irodalmi adatok alapján megállapítja, hogy a tanulás sikerességének biztosításához önmagában nem elegendő az önszabályozott tanulási stratégiák ismerete és fejlesztése. Az egyéb meghatározó tényezők között többek között a motivációt, a kognitív szükségleteket és a teljesítményérzelmeket említi. A teljesítményérzelmekek közvetlenül a teljesítményre irányuló viselkedéshez, illetve eredményekhez kötődnek, azaz majdnem minden tanulási folyamatot fenntartó, teljesítményhez kapcsolódó érzés ide tartozik. Ezek között fontos szerepet játszik a szorongás is, amelynek oldásával növelni lehet a tanulási teljesítményt.

Bagdy (2014) a stressz lazító gyakorlatok által történő oldásának és a koncentrálnak a kapcsolatát hangsúlyozza, felhívva a figyelmet a belső erőforrások megfelelő használatának fontosságára. A lazítás hatására intenzitásában is, és időtartamában is megnövekedett koncentráció képesség elősegíti a jobb tanulási eredmények elérését.

Neurológiai vizsgálatok is alátámasztják, hogy ellazult állapotban, azaz amikor az alfa hullámok dominálnak, a figyelem jobban megmarad, több alfa hullám esetén az egyén boldogabb (Dinyáné Szabó, 2014).

A boldogsággal kapcsolatban még fontosnak tartom megemlíteni Csíkszentmihályi Mihály megállapítását, miszerint a flow mint tökéletes élmény szoros kapcsolatban van a tanulással és a boldogsággal (Csíkszentmihályi és Massimini, 1985; Csíkszentmihályi, 1997a), amit úgy is megfogalmazott, hogy „amikor a tanulásban örömet leltem, mindig megmaradt a fejemben” (Csíkszentmihályi, 1997b, p. 4).

Összefoglalásként a kognitív terhelés elméletének nyelvén megfogalmazva a szorongás és a stressz oldásával generatív erőforrások szabadulnak fel, ezzel csökken a nemkívánatos kognitív terhelés. A nemkívánatos kognitív terhelés csökkenésének következtében pedig a tanuló növelni tudja a tanulási teljesítményét.

3. A kutatás jellege, módszerei és eszközei

A feltáró előkutatás során félig strukturált interjúkat készítettem egyetemeken és középiskolákban oktató tanárokkal, egyéni írásos beszámolót kértem az egyetemi órákon részt vevő hallgatóktól. A hallgatók egy részének írásbeli kikérdezésére kérdőíveket alkalmaztam, kikérve a véleményüket a hosszabb lazító gyakorlatokat tartalmazó órákon szerzett tapasztalataikról.

4. A kutatás során megkérdezett személyek

Félig strukturált interjút 4 személlyel készítettem, akik közül egy egyetemi tanár, egy középiskolai tanár és iskolaigazgató, egy középiskolai és egyetemi tanár, egy pedig középiskolai tanár és kutató biológus. Mindegyikük évek óta használ olyan, a generatív erőforrások felszabadítására alkalmas, a megszokottaktól jelentősen eltérő módszereket, amelyek bármilyen tanórába könnyen beépíthetők és egyszerűen alkalmazhatók.

Egyéni írásos beszámolót az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának 6 olyan hallgatója – leendő tanító, illetve óvónő – készített, aki a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal által akkreditált pedagógusképző program alapján tanulta meg ezeknek a módszereknek a használatát.

A kérdőíveket a Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Karán a tanulásmódszertan kurzus keretében lazító gyakorlatokat is végző 21 egyetemi hallgató töltötte ki. Az első, a hosszabb lazító gyakorlatokra vonatkozó záró kérdőívet 16 hallgató, a második, a hosszabb lazító gyakorlatokra vonatkozó utánkötéses kérdőívet az anonimitás miatt csak feltételezhetően ugyanaz a 16 hallgató, valamint további 5 hallgató, azaz összesen 21 hallgató töltötte ki.

5. A kutatás eredményei

5.1 Az oktatók és hallgatók száma

A kutatás azzal a – számomra meglepő – eredménnyel járt, hogy az általam vártnál jóval nagyobb az aktivitás ezen a területen. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH) által 27282/162/2016 sz. alatt akkreditált program alapján eddig több mint 70 oktatót képeztek ki lazító gyakorlatok végzésére, és jelenleg is több mint 20 további leendő tanító és óvónő részesül az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karán ebben a képzésben. A Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Karán két éve folyó oktatás során több mint 280 hallgató gyakorolhatta eddig intézményes keretek között a lazítást, a közoktatásban intézményes keretek között gyakorlók száma is meghaladja a 200-at.

A 4 oktató közül 3 az NSZFH által akkreditált program alapján, egy pedig más program alapján oktat.

5.2. Az interjúk

A félig strukturált interjúkat két nővel és két férfival, foglalkozásuk szerint egy egyetemi tanárral, egy középiskolai tanár és iskolaigazgatóval, egy középiskolai és egyetemi tanárral és egy

középiskolai tanár és kutató biológussal készítettem. Az interjúalanyok kora 50, 62, 77 és 46 év. A beszélgetések időtartama egyenként 20, 16, 47 és 36 perc volt. A fő kérdéseim és a válaszok a következők voltak:

– *Milyen módszereket alkalmaz a tanulók testi, lelki és szellemi állapotának javítására?*

1. teljes testi lazítás fekvé, nyújtó- és légzőgyakorlatok,
2. nyújtó- és légzőgyakorlatok, koncentrációs gyakorlatok, gerincerősítés,
3. álló helyben nyújtó- és légzőgyakorlatok,
4. fekvé relaxáció, testtudatosság fejlesztése, vezetett meditáció.

– *Mikor alkalmazza a módszereket (óra elején / közben / végén)?*

1. egy dupla óra első felében,
2. teljes óra,
3. óra elején,
4. dupla óra.

– *Milyen hosszú egy-egy gyakorlat?*

1. kb. 30 perc,
2. 5–30 perc,
3. 7–8 perc,
4. dupla óra.

– *Milyen eredményei vannak a gyakorlatok alkalmazásának?*

1. utána sokkal nyitottabbak, odafigyelőbbek, jobban elgondolkodnak, eredményesebbek,
2. fokozottabb egymásra figyelés, agresszió csökkenése,
3. koncentráltabbak, fegyelmezettebbek az óra hátra levő részén,
4. nyugodtabbak a következő órán.

– *Hány tanuló van egy-egy csoportban? Körülbelül hányan végezték ezeket a gyakorlatokat?*

1. 12 fő/csoport, 80+ fő,
2. 10–20 fő/csoport, 50+ fő,
3. 10–12 fő/csoport, 120+ fő,
4. 6–10 fő/csoport, 30+ fő.

5.3. Az egyéni beszámolók

Az egyéni beszámolók a következő fontos pozitív elemeket hangsúlyozták: a lazító gyakorlatok csökkentik a szorongást és a stresszt, mentálisan fejlesztő hatásúak, segítenek a koncentráció javításában, megnyugtatnak, kikapcsolnak, feltöltenek és inspirálnak. Néhány mondat a beszámolókból: „*a kurzus számomra kikapcsolódást, edzést, feltöltődést és számos új ötletet adott a későbbi pedagógiai pályámhoz*”; „*...a gyakorlatokat bátran lehet alkalmazni a mindennapi testnevelésben*”; „*... rengeteg pozitívumot tapasztaltam saját magamon [...] mentális letisztulást*”; „*... jobbá tették az életem...*”; „*segít koncentrálni, könnyebben veszem így az akadályokat, és a pozitív gondolkodásra sarkall...*”.

5.4. Az első kérdőíves felmérés eredménye

A Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Karán az első kérdőívvel a hosszabb, fekvő helyzetben végzett lazító gyakorlatok alkalmazásáról megkérdezett 16 hallgató 50%-a válaszolta azt, hogy a tanórán kívül is végez szorongást és stresszt oldó, azaz a generatív erőforrások felszabadítását segítő gyakorlatokat. Sajnos a másik fele a gyakorlatokkal való megismerkedés után sem használta a tanult lazító technikákat.

5.5. A második kérdőíves felmérés eredménye

A második, utánkövetéses kérdőívet kitöltők visszajelzései között a következő pozitívumok szerepeltek: *megnyugtató, frissítő, pihentető, felszabadít, segít ellazulni, kevésbé vagyok stresszes, lendületet ad a tanuláshoz, könnyebb leülni és elkezdeni tanulni, segít összpontosítani, jobban tudtam koncentrálni*. A negatív visszajelzések az alábbiak voltak: *nem lazítok, semmit nem tapasztaltam, túl sok időt töltök lazítással tanulás előtt, ritmusból kiesés, kevés kedv visszamerülni, lazítás alatt is gyakran a feladaton dolgozik az agyam, a lazítással nem értek egyet, keleti vallási és szellemi háttere van, ami inkább rossz hatású*.

A konkrét kérdésekre adott válaszok a következőképpen alakultak:

– Alkalmaz-e a tanuláshoz kapcsolódóan lazító gyakorlatokat?	igen	60%
– A lazítás hatására jobb kedvel tanul-e?	igen	84%
– A lazítás hatására jobban össze tudja-e szedni a gondolatait?	igen	89%
– A lazítás hatására jobban emlékezik-e a tanultakra?	igen	84%
– A lazítás hatására jobban átlátja-e az összefüggéseket?	igen	89%
– A lazítás hatására kevésbé fárad-e el tanulás közben?	igen	79%

6. Tervezett további lépések

A kontakt osztálytermi körülmények között végzett lazító gyakorlatok hatását vizsgáló előkutatás eredményei alapján a kutatás folytatásaként távoktatási környezetben fogom megvizsgálni a lazító gyakorlatok hatását. Az eddig kvalitatív módon feltárt jelenségek pontosabb megismerése és a távoktatásban alkalmazható módszerek kidolgozása érdekében olyan, pszichofiziológiai szenzorokat (EKG-t, EEG-t, bőrellenállás- és bőrhőmérséklet-mérőt) használó empirikus vizsgálatokat tervezek, amelyekkel kvantitatív módon vizsgálható ezeknek a módszereknek a kognitív terhelésre gyakorolt hatása (Ferreira et al., 2014).

BIBLIOGRÁFIA

Bagdy, E. (2014). *Relaxáció, megnyugvás, belső béke*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Csikszentmihályi, M. – Massimini, F. (1985). On the psychological selection of bio-cultural information. *New Ideas in Psychology*, Vol.3, Issue 2, pp. 115–138. DOI: [10.1016/0732-118x\(85\)90002-9](https://doi.org/10.1016/0732-118x(85)90002-9)

Csikszentmihályi, M. (1997a). Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In: Bass, J. J. (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 72–89). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Csikszentmihályi, M. (1997b). *Flow – Az áramlat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

DeLeeuw, K. E. – Mayer, R. E. (2008). A Comparison of Three Measures of Cognitive Load: Evidence for Separable Measures of Intrinsic, Extraneous, and Germane Load. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 1, pp. 223–234. DOI: [10.1037/0022-0663.100.1.223](https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.223)

Dinyáné Szabó, M. (2014). *Tanulásmódszertan*. Budapest: Semmelweis Egyetem.

Ferreira, E. – Ferreira, D – Kim, S.J. – Siirtola, P. – Röning, J. – Forlizzi, J.F. – Dey, A.K. (2014). Assessing real-time cognitive load based on psychophysiological measures for younger and older adults. In: *2014 IEEE Symposium on Computational Intelligence, Cognitive Algorithms, Mind, and Brain (CCMB)*, IEEE (2014), pp. 39–48. DOI: [10.1109/CCMB.2014.7020692](https://doi.org/10.1109/CCMB.2014.7020692)

Gaskó, K. (2011). A tanulás pszichológiai értelmezése. In: Nahalka, I. (Ed.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése – Hatékony tanulás*. (pp. 20–40) Budapest: Bölcsész Konzorcium.

- Héjja-Nagy, K. (2015). Tanulási stratégiák és a tanulói aktivitást befolyásoló egyéni feltételek online környezetben. In: Lévai, D. – Papp-Danka, A. (Ed.), *Interaktív oktatásinformatika*. (pp. 33–49) Eger: ELTE Eötvös Kiadó.
- Járeb, O. (2015). A tanulói terhelés és a tanulási teljesítmény összefüggései eltérő online oktatástervezési környezetekben. In: Lévai, D. – Papp-Danka, A. (Ed.), *Interaktív oktatásinformatika*. (pp. 121–129) Eger: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kabat-Zinn, J. (2003): Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, Vol.10, Issue 2, pp. 144–156. DOI: [10.1093/clipsy/bpg016](https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016)
- Kalyuga, S. (2011). Cognitive Load Theory: How Many Types of Load Does It Really Need? *Educational Psychology Review*, Vol.23, Issue 1, pp. 1–19. DOI: [10.1007/s10648-010-9150-7](https://doi.org/10.1007/s10648-010-9150-7)
- Kalyuga, S. – Liu, T.C. (2015). Managing Cognitive Load in Technology-Based Learning Environments. *Educational Technology & Society*, Vol. 18, No. 4, pp. 1–8.
- Kálmán, O. (2011): A tanulás pszichológiai értelmezése. In: Nahalka, I. (szerk.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése - Hatékony tanulás*. (pp. 41–66) Budapest: Bölcsész Konzorcium,
- Ollé, J. – Kocsis, Á. – Molnár, E. – Sablik, H. – Pápai, A. – Faragó, B. (2015). *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Eger: Líceum Kiadó.
- Ollé, J. (2018). Oktatástervezés: a tevékenységközpontú digitális tananyag strukturális és módszertani sajátosságai. In: Ollé János és Mika János (szerk.) *Iskolakultúra és környezetpedagógia*. (pp. 59–68) Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Akadémiai Bizottság.
- Perczel Forintos, D. (2017). Tudatos jelenlét alapú intervenciók (MBI, Mindfulness Based Interventions) In: Vizin, G. – Ajtay, Gy. – Simon, L. (szerk.), *Kihívások a kognitív viselkedésterápiában*. (pp. 25–33) Budapest: VIKOTE.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, Vol.12, Issue 2, pp. 257–285. DOI: [10.1207/s15516709cog1202_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)
- Szondy, M. (2012). *Megélni a pillanatot. Mindfulness, a tudatos jelenlét pszichológiája*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Teasdale, J. – Williams, M. – Segal, Z. (2016). *Tudatos jelenlét a gyakorlatban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

OTTMÁR JÁREB

THE REDUCTION OF COGNITIVE LOAD WITH THE HELP OF METHODS RELEASING GENERATIVE RESOURCES IN CONTACT CLASSROOM ENVIRONMENT

The goal of my research is to increase the efficiency of education by finding and examining methods that improve the physical, psychical and mental state of the students. Based on research results on psychophysical state of the students, particularly on anxiety and stress, I studied methods that can improve students' mental state in a contact classroom environment. Among the methods suitable to improve the mental state I chose longer relaxation in lying position lasting one hour. The examination of the effects of shorter relaxation in upright position at the beginning, during and at the end of the lesson is the subject of a subsequent research. As the theoretical background of the research, I chose the theory of cognitive load. Among the various approaches to cognitive load, I chose the most recent variant using the term of generative resources. This new version of cognitive load theory provides an opportunity to use relaxation as a mean to reduce stress and anxiety thus increasing generative resources and improving the efficiency of learning. After a brief summary of literature about the generative resources and relaxation, the results of the research will be discussed in details. In the pre research I analyzed by semi-structured interviews, reports and questionnaires the methods and effects of the program Nr. 27282/162/2016 accredited by the National Agency for Vocational and Adult Education aiming at the development of physical, psychical and mental health by reducing anxiety and stress. The study was conducted mainly on the lecturers and students of the Faculty of Primary and Pre-School Education of the Eötvös University and Ybl Miklós Civil Engineering Faculty of Szent István University. After the detailed description of the results further research plans and opportunities will be presented. Among the experiences, it should be emphasized that the activity in this area is much higher than expected, which is a good basis for further theoretical and practical research. Based on the experience gained in the study of contact classroom education, I will examine the efficiency gains of similar methods that can be applied in the distance learning environment using empirical methods with psychophysical sensors such as ECG, EEG, skin resistance and skin temperature gauge. The main purpose of a further study is to examine the methods that could be included in practice of instructional design, using for example the Nexius model.

JELENSZKYNÉ FÁBIÁN ILDIKÓ¹**Partnerintézmények, együttműködési formák, jó gyakorlatok
a Pécsi Tudományegyetem tanárképzésében**

A Pécsi Tudományegyetemen 2015. január 1-től működik Tanárképző Központ a tanárképzést, pedagógusképzést folytató karok képzéshez kapcsolódó munkájának az összehangolására. Feladatait hálózati együttműködésben látja el. A tanulmány ezen együttműködések formáit, szintereit mutatja be, különös tekintettel a tanárképzéshez kapcsolódó gyakorlati képzés vonatkozásában.

A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Központja az egyetem pedagógusképzési tevékenységének koordináló szervezeti egysége. A 2011. évi nemzeti felsőoktatásról szóló törvény rendelkezése szerint: „*azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol általános iskolai vagy középiskolai tanárképzés legalább kettő szakon folyik, a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja.*”² A törvény alapján a Pécsi Tudományegyetemen is létrejött a Tanárképző Központ, és megkezdte működését. A nevében tanárképző központ az egyetem minden képzési szintű pedagógusképzését koordinálja, a feladatokat a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés, óvó- és tanítóképzés vonatkozásában a Tanárképző Központ Alsófokú Pedagógusképzési Alközpontja látja el. Vezető testülete a döntési, véleményező, javaslattevő és ellenőrzési jogkörrel rendelkező Tanárképző Központ Tanácsa, melyben a képzésben érintett karok és az oktatási tevékenységet végző szervezeti egységek képviselője valósul meg. Elnöke a Központ főigazgatója, társelnöke az oktatási rektorhelyettes. A Tanárképző Központ jól körülhatárolt koordinációs felelősségi kör mellett és az érintett karok által elfogadottan végzi a munkáját. A központnak kulcsszerepe van a tanárképzésben a szakmódszertan, a pedagógia és pszichológia, az iskolai gyakorlatok, a gyakorlóléhelyek vezetőtanárai és mentortanárai közötti együttműködés, az összehangolt szakmai fejlődés, a formális és informális kapcsolatok erősítésében. Ezen feladatahoz rendszeres, előre megtervezett, előkészített egyeztetéseket, fórumokat szervez, ahol időt és teret ad az alulról jövő kezdeményezéseknek, visszajelzéseknek, és az

¹ felsőoktatási referens, Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Központ; fabian.ildiko@pte.hu

² 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV> [2018.05.10.] 103. §

egyeztetések eredményeit visszacsatornázza a képzésfejlesztésbe. A hazai tanárképzésre jelenleg jellemző kettősség a Pécsi Tudományegyetem esetében is fennáll. A 2013-tól bevezetett, felmenő rendszerű kétszakos osztatlan tanárképzés mellett kifutó jelleggel jelen van még a Bologna-rendszerű osztott képzés is, így párhuzamosan kell biztosítani az új és a korábbi képzéstípus elvégzéséhez is az oktatást. Az új osztatlan képzés fontos eleme, hogy az egyéni iskolai gyakorlat időtartama a korábbihoz képest fél évről egy évre emelkedett. A tanulmányban bemutatott együttműködési formák elősegítik a mindkét képzés érintettjei közti rendszeres párbeszédet, együttműködést.

Hálózati együttműködések

A Tanárképző Központ feladatai ellátásában számos partnerrel tart szakmai kapcsolatot, mind az egyetemen belül, mind külső partnerekkel. Ahhoz, hogy szakmai-tartalmi, szervező és koordináló feladatait hatékonyan el tudja látni, partnereivel széleskörű oktatási hálózatban működik együtt. A hálózati együttműködés főbb szereplőit, az együttműködés tartalmi vonatkozásait a tanulmány egyes részei részletesebben is tartalmazzák. További fontos szereplői az együttműködésnek a szakmódszertant oktatók köre, akikkel félévente szakmai megbeszélést szervez, a szakképzettség-felelősök köre, akiknek a véleményét fontos kérdésekben kikéri, és határozathozatal után tájékoztatást ad, és a kari koordinátorok, akik a kari oktatásszervezési feladatokban a Tanárképző Központ munkatársai, kapcsolattartók. Az egyetemen kívüli együttműködés fontos szereplői a régi oktatási központjai, tankerületi központjai, a szakképzési centrumok, egyéb fenntartói a köznevelési intézményeknek, és a dél-dunántúli régió másik felsőoktatási intézménye, a Kaposvári Egyetem.

Dél-Dunántúli Regionális Pedagógusképző Fórum

A pedagógusképzés regionális együttműködésének jó gyakorlata alakult ki a Dél-Dunántúlon a térség két felsőoktatási intézménye, a Pécsi Tudományegyetem és a Kaposvári Egyetem konzorciális együttműködésével. Első lépésként egy Dél-dunántúli Regionális Pedagógusképzési Szolgáltató és Kutatóközpont (DRPK) jött létre a Pécsi Tudományegyetemen a TÁMOP – 4.1.2.-08/1/B-2009-0003 „A kompetencia alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése” című pályázat keretében 2010-ben, a kompetencia alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése céljából, a projektben

vállaltaknak megfelelően önálló szervezeti egységeként. Ez a szervezeti egység aztán 2016 decemberében az újabb pedagógusképzés fejlesztését célzó TÁMOP 4.1.2.B.2-13-1-2013-2014 számú „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” című projekt keretében kidolgozott javaslat szerint átalakult Dél-Dunántúli Regionális Pedagógusképző Fórummá (DRPF). Az átalakulás fő indoka az volt, hogy az első projektben létrehozott testület még az osztott tanárképzés feladataira épült. Az osztatlan tanárképzés bevezetése 2013-ban, illetve a tanárképző központok kialakítása új körülményeket teremtett, s az ezen változásokhoz való alkalmazkodáshoz megfelelőbbnek mutatkozott egy fórum jellegű együttműködés a régió köznevelési és felsőoktatási intézményei számára a kompetencia alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése, az ezzel összefüggő projektfeladatok összehangolása céljából. A Fórum félévente megtartott üléseire meghívást kapnak a Pécsi Tudományegyetem és a Kaposvári Egyetem tanárképzésben érintett vezetői, oktatói, a dél-dunántúli tankerületi központok és oktatási központok vezetői, a két egyetem gyakorló iskoláinak és partnerintézményeinek az igazgatói. Az ülések lehetőséget teremtenek a pedagógusképzés szakembereinek, a gyakorló- és partnerintézményi vezetőknek a személyes találkozásra, kapcsolatépítésre, a hálózati együttműködés erősítésére, a pályázati együttműködések koordinálására.

Szakmai együttműködés a gyakorló iskolával

A Pécsi Tudományegyetem korábbi három pécsi gyakorló köznevelési intézménye 2015. augusztus 24-től összeolvadással történő egyesítéssel egy gyakorlóintézményként működik tovább Pécsi Tudományegyetem Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium és Óvoda néven. Az összevont intézmény székhelye a korábbi Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola, amely 1989-ben vált az egyetem gyakorlóintézményévé. A székhelyintézményben 4 évfolyamos gimnáziumi és kifutó rendszerben szakgimnáziumi képzés folyik. A Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola, illetve jogelőd intézménye a 2. Számú Gyakorló Általános Iskola 1977 óta működik gyakorlóiskolaként. 2003 óta a 8 évfolyamos általános iskolai képzés mellett 4 évfolyamos gimnáziumi képzést is folytat. Az Egyetem legrégebbi gyakorlóiskolája a korábbi nevén 1. Számú Gyakorló Általános Iskola, melyben 1950 óta folyik a pedagógusjelölt hallgatók gyakorlati képzése 8 évfolyamos általános iskolai keretek között.

A Tanárképző Központ Tanácsa a következő feladat- és hatáskörrel rendelkezik a gyakorlóintézmények vonatkozásában: véleményezési joga van a vezetőtanári pályázatok elbírálásában, javaslattevési joga van a vezetőtanári megbízások pályázati feltételeire és a megbízások kiadására, döntési joga van a vezetőtanári szerephez szükséges kritériumrendszerrel. A Tanárképző Központ és a PTE Gyakorló Iskola tagintézményei közreműködnek a tanárképzésben részt vevő hallgatók gyakorlati képzésében, a Bologna-rendszerű osztott és az új osztatlan tanárképzés iskolai gyakorlataiban, hospitálásaiban, a szakmódszertani, az általános pedagógiai, a csoportos tanítási és összefüggő egyéni iskolai gyakorlatban.

A vezetőtanárok a tanárjelöltek gyakorlati képzéséhez kapcsolódó feladataik mellett magas színvonalú szakmai műhelyekben tevékenykednek, az egyetemi képzésben módszertani és neveléstudományi tárgyak oktatói, kísérő szemináriumok vezetői, szakdolgozatok konzulensei, felvételi és záróvizsga-bizottságok tagjai. A mesterpedagógusok egy része szaktanácsadóként támogató fejlesztő, köznevelési szakértőként ellenőrző-minősítő tevékenységet folytatva vesz részt a köznevelés minőségének fejlesztésében, minőségbiztosításában. A gyakorlóiskolai vezetőtanárok, pedagógusok rendszeres meghívottak szakmódszertani megbeszéléseken, mentor-találkozókon. A Tanárképző Központ által szervezett Mentor Fórum rendezvények házigazdái, a vezetőtanárok szekcióvezetői teendőket látnak el.

Szakmai együttműködés a partnerintézményekkel

A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Központja feladatkörébe tartozik, hasonlóan más tanárképző központokhoz, a gyakorlati képzés szakmai irányítása, az intézményen kívül, partnerintézményekben, egyéb gyakorlóléhelyeken történő képzés szakmai felügyelete, olyan kapcsolat- és szabályrendszer működtetése, mely a gyakorlóléhely és a hallgatói tevékenység minőségének biztosítását szolgálja (Csapó és mtsai, 2015).

A Tanárképző Központ megalakulása óta minden évben partnerintézményi pályázatot ír ki a tanárképzés szakmai gyakorlataiban való együttműködésre, külön a köznevelési intézmények számára, az összefüggő egyéni gyakorlatokban való együttműködésre, és külön a közösségi pedagógiai gyakorlatban való együttműködésre olyan szervezetek, intézmények számára, melyek nem köznevelési intézményként végeznek oktató-nevelő munkát. A pályázat célja olyan partnerintézményi kör kialakítása, melyben a partnerek elkötelezettek a pedagógusjelöltek szakmai fejlődésének támogatásában, mentorpedagógusai pedig elhivatottak a hallgatók felkészítésében. A két év alatt összesen 62 köznevelési intézmény és 35 közösségi pedagógiai gyakorlatban partner szervezet kapta meg a PTE Partnerintézménye címet.

Partnerintézményi és gyakorlatvezető mentor-kritériumok

A Központ döntéshozó testülete, a Tanárképző Központ Tanácsa meghatározta, melyek azok az elvárások, melyeket fontosnak tart a partnerintézményekkel és gyakorlatvezető mentorokkal kapcsolatosan.

A partnerintézményi kritériumok szerint a PTE partnerintézményévé válhat az a köznevelési intézmény, mely pedagógus jelöltek fogad az Egyetemről a tanárképzésben előírt szakmai gyakorlat teljesítésére, az együttműködésre vonatkozóan rendelkezik a fenntartó hozzájárulásával, a pedagógusközösség hozzájárulásával és intézményi szakmai ajánlattal. Az intézményi szakmai ajánlat tartalmazza, hogy az iskola mely alapfeladatokat lát el, mely alapfeladatok ellátásához milyen nevelési-oktatási módszereket alkalmaz, milyen egyedi, példaértékű pedagógiai tevékenységekkel, nevelési-oktatási programokkal rendelkezik, milyen, a tudás megosztására alkalmas pedagógiai hálózatban, oktatásfejlesztési programokban, mely módszerek átadásában és beépítésében rendelkezik gyakorlattal, a hallgatók szakmai gyakorlatának teljesítését milyen szervezeti keretek és milyen oktatásszervezési formák között tudja biztosítani. Ezen szakmai bemutatkozó anyagok a Tanárképző Központ honlapján a partnerintézményi adatbázisban mindenki számára, így a hallgatók számára is hozzáférhető.

A PTE partnerintézményének gyakorlatvezető mentorpedagógusává válhat az pedagógus, aki képes irányítani a gyakorlati képzésében a hallgatók szakmai munkáját, támogatja a pedagógusjelöltet a tanítás tervezésében, alkalmat ad az önreflexióra, a fejlesztő értékelés elveinek megfelelően bátorítja a jelöltet, kiemeli erényeit, és tanácsot ad a tapasztalt hiányosságok korrekációjához, szakmailag, módszertanilag jól felkészült, pedagóguskompetenciáit folyamatosan fejleszti, és legjobb tudása szerint eredményesen alkalmazza tanítványai körében a tantermi gyakorlatban, segíti a hallgatót egyéni fejlesztési tervének kidolgozásában, a hallgató kompetencia-térképének pontosításában. A mentorpedagógus rendelkezik nevelési-oktatási intézményben pedagógus-munkakörben szerzett 10 év szakmai gyakorlattal, az intézményvezető ajánlásával, Pedagógus II. minősítéssel, gyakorlatvezető mentortanári vagy vezetőtanári szakvizsgával, szakmai bemutatkozó anyaggal, mely röviden tartalmazza, mely tanári kompetenciák fejlesztését tudja a hallgatóval való együttműködésben a leghatékonyabban támogatni. Ezen szakmai bemutatkozó anyagok is nyilvánosak, megtekinthetők a Tanárképző Központ honlapján a partnerintézményi Adatbázisban. A partnerintézményekre vonatkozóan a PTE Tanárképző Központ Tanácsa által elvárt kritérium továbbá, hogy az intézmény pedagógusjelöltek

befogadására alkalmas munkakörülményekkel (épülettel és megbeszélésekre, felkészülésre alkalmas helyiséggel, a pedagógusjelöltek tájékoztatásához és a gyakorlat teljesítéséhez szükséges iskolai dokumentumokkal, segédanyagokkal, informatikai eszközökkel) rendelkezik.

A vezetőtanár/mentortanár munkájának hallgatói értékelése

A külső gyakorlólhelyeken, partnerintézményekben a mentorpedagógusok vezetik be a hallgatókat az iskola világába, segítik őket az egyéni összefüggő (osztott képzésben féléves, osztatlan képzésben két féléves, egyéves időtartamú) gyakorlat teljesítésében. A PTE Tanárképző Központ koordinátori szerepet vállalt abban, hogy belső konszenzus eredményeként elfogadásra kerülhessenek a vezetőtanárral, mentortanárral kapcsolatos elvárások. A gyakorló iskolai vezetőtanárok, a partnerintézmények mentortanárai, illetve a neveléstudomány, szakmódszertan egyetemi oktatói mentorforumok szekcióiban véleményezték a javaslatokat, és a hallgatói önkormányzat is megtette az ajánlásait. Az így elkészült kritériumrendszert végül a Tanárképző Központ Tanácsa vitatta meg és hagyta jóvá. A szempontsor alapul szolgál a vezetőtanárok és mentortanárok munkájának szakmai és hallgatói értékeléséhez. Ennek a folyamatnak a nyomán 2017 szeptemberétől a Pécsi Tudományegyetem az osztatlan tanárképzés csoportos és egyéni összefüggő iskolai gyakorlataira is alkalmazza az oktatói munka hallgatói értékelését, egy fejlesztő támogató értékelőlap elektronikus kitöltésével. A kérdőívben 10 fokú skálán, adott szempontrendszer és szöveges értékelés segítségével lehetőségük van a hallgatóknak arra, hogy a gyakorlóiskolai vezetőtanárok és a partnerintézmények mentorpedagógusai gyakorlatvezető munkáját értékeljék. Az értékelés mellett a hallgató szöveges véleményt fogalmazhat meg a vezetőtanár, mentortanár munkájáról, a gyakorlólhellyel és a gyakorlat lebonyolításával kapcsolatos tapasztalatairól. A hallgatói értékelés elvárásai, melyek a hallgatói önkormányzat aktív közreműködésével formálódtak, a Tanárképző Központ Tanácsa jóváhagyása után kerültek bevezetésre. A hallgatói értékelés elvárásai szerint a vezetőtanár/mentortanár

- szakmai-módszertani támogatást adott a tanítási órákra való felkészüléshez,
- segítséget adott az iskolai életbe való beilleszkedéshez, valamint a tanórán kívüli tanári feladatok megismeréséhez,
- lehetőséget adott a rendszeres konzultációra,
- rendszeres visszajelzést adott a hallgató munkájáról,
- szakmódszertani ismereteket adott át,
- szabadságot biztosított a hallgatónak a saját elképzelései megvalósításához,

- objektivitással és részletesen elemezte a hallgató tanóráit, visszajelzése során fejlesztő értékelés elemeit is alkalmazva,
- gyakorlati tanácsokkal segített a problémák megoldásában,
- partnernek tekintette a hallgatót a közös munkában, megfelelő stílusban és hangnemben kommunikált a tanárjelölttel,
- hozzájárult ahhoz, hogy a hallgató reális pályaképet alakítson ki a tanári hivatásról.

A beérkezett értékelések fontos visszajelzések a gyakorlóléhely, a hallgatókat vezető, mentoráló pedagógusok és a képzőhely számára.

Mentor Fórum

A Tanárképző Központ minden tanévben két alkalommal, tanévkezdéskor és tanévzáráskor fórumot szervez azon szakemberek számára, akik a hallgatók iskolai gyakorlatokra való felkészítésében, a gyakorlatok vezetésében, a hallgatók mentorálásában közreműködnek. A résztvevők a neveléstudomány, a szakmódszertan oktatói, gyakorlóiskolai vezetőtanárok és a partnerintézmények mentorpedagógusai, de részt vesznek a hallgatói önkormányzat képviselői is. Ezen szakmai találkozókön a meghívottak plenáris előadásokat hallgathatnak meg a tanárképzés, az iskolai gyakorlatok aktuális kérdéseiről, szekciókban oszthatják meg a tapasztalataikat és fogalmazhatnak meg fejlesztési javaslatokat a képzőhely számára. A szekciók tantárgyak, tantárgycsoportok alapján szerveződnek, jó alkalmat adnak az azonos szakos kollégák számára a kapcsolatépítésre, együttműködések kialakítására, a szakmódszertani, vezetőtanári, mentori tapasztalatok elemzésére a szaktárgyi tanítási, csoportos iskolai és az összefüggő egyéni gyakorlatok viszonylatában. A rendezvény végén véleményt kérünk a résztvevőktől a fórum eredményességéről, és javaslatokat kérünk a következő évi fórum tematikájára. A szaktárgyi szekciók mellett a közösségi pedagógiai gyakorlatnak is van egy szekciója. Ebben a szekcióban a gyakorlatban közreműködő partnerszervezetek képviselői vitatják meg a mentorálási tapasztalataikat, a gyakorlat módszereiről, tartalmi és szervezési kérdéseiről cserélhetnek tapasztalatokat, fogalmaznak meg fejlesztési javaslatokat. A fejlesztési javaslatok nyomán indult el a közös gondolkodás egy bemutató fórum létrehozásáról is.

Bemutakozó Fórum

Az osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók és a közösségi pedagógiai gyakorlatban közreműködő partnerszervezetek közötti élő kapcsolat kialakítása érdekében, a partnerintézmények részéről felmerült igényeket alapul véve a Tanárképző Központ kidolgozott egy bemutatkozó fórum programot, melyet évente két alkalommal, a tanulmányi félévek kezdetén szervez meg. A résztvevő partnerszervezetek egy-egy standnál fogadják, tájékoztatják az érdeklődő hallgatókat a szervezet oktató-nevelő munkájáról, a gyakorlat teljesítésének a lehetőségeiről. Amennyiben az osztatlan tanárszakos hallgató nem köznevelési intézményben kívánja elvégezni ezt a típusú gyakorlatát, ezen alkalommal a rendezvény ideje alatt közvetlenül is jelentkezhet a partnerszervezeteknél a gyakorlat teljesítésére. A közösségi pedagógiai gyakorlat partnerszervezetei együttműködési megállapodás keretében biztosítják a hallgatók 50 órás közösségi szolgálatának a támogatását, tapasztalatszerzési lehetőséget nyújtanak a tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein, felzárkóztatásában vagy pótvizsgára való felkészítésében. Mindehhez vállalják, hogy a gyakorlat idejére a hallgató számára pedagógus végzettségű mentort biztosítanak. A közösségi pedagógiai gyakorlat partnerszervezetei széles tevékenységi kínálattal rendelkeznek. Vannak a szervezetek között olyanok, amelyek céljai között szerepel hátrányos helyzetű fiatalok felzárkóztatása, a társadalmi befogadás elősegítése, tanulási nehézségek feloldása, szociális különbségek enyhítése, a fogyatékkal élő fiatalok segítése, életkörülményeik javítása, cigány/roma gyermekek és fiatalok oktatása, nevelése, identitásuk erősítése, a cigány kultúra átadása. Vannak partnerszervezetek, amelyek a tehetséggondozás, művészeti nevelés, környezeti nevelés területén, hasznos szabadidő eltöltés, szakkörök, nyári táborok szervezésében, lebonyolításában tudják fogadni a hallgatókat. A pályázat útján PTE Partnerintézménye címet elnyert civil szervezetek, tanodák, közművelődési intézmények, szakmai szervezetek mindegyike aktív társadalmi felelősségvállására ösztönöz, a szervezeteknek igényük és képességük van a hallgatókat bevonni a társadalmi tanulás, érzékenyítés folyamatába, hogy elkötelezettebbé váljanak a társadalmi igazságosság iránt. A Tanárképző Központ a partnerintézményi hálózattal, az információátadás és -fogadás aktív működtetésével biztosítani kívánja, hogy a közösségi szolgálat keretében végzett tevékenységet a hallgatók minél jobban hasznosítani tudják a tanulási folyamataikban (Rapos és mtsai., 2015).

Gyakorlóiskolai és partnerintézményi online Adatbázis

A formális és informális kapcsolatok erősítésének fontos színtere a Tanárképző Központ honlapján létrehozott Adatbázis felület. Az elektronikus tartalom több irányban kíván adatokat szolgáltatni a tanárképzésben együttműködő partnereknek és a hallgatóknak. A Partnerintézmények–Mentorok adatbázisban az érdeklődő megismerheti azon partnerintézmények szakmai bemutatkozó anyagát, az iskolák sajátosságait, mely intézmények a PTE partnerintézményeként a gyakorlatok helyszínéül szolgálnak. Megismerheti azon pedagógusok szakmai bemutatkozó anyagát, akik a hallgatók mentorálásában közreműködnek, megfelelő képzettséggel rendelkeznek. A PTE Gyakorló Iskola–Vezetőtanárok adatbázisban megismerhetik a székhelyintézmény és a tagintézmények szakmai ajánlatát és a vezetőtanári megbízással tevékenykedő pedagógusok szakmai bemutatkozását. A képzésben részt vevő hallgatók számára az adatbázisok lehetőséget adnak arra, hogy a tanulmányaikhoz fontos információkat gyűjtsenek, tájékozódjanak a gyakorlóléhelyek szakmai tevékenységéről, azok szakmai támogató környezetéről, megismerhessék a vezető- és mentortanárokat, tájékozódhatnak arról, hogy a pedagógusok mely tanári kompetenciák fejlesztését tudják a hallgatóval való együttműködésben a leghatékonyabban támogatni. A vezető- és mentortanárok számára az adatbázisok lehetőséget adnak arra, hogy tájékozódjanak egymás munkájáról, felvegyék egymással a kapcsolatot az együttműködéshez, a szakjuknak megfelelő szakmai munkaközösségek kialakításához. Az egyetemi oktatók, szakmódszertani, pedagógiai-pszichológiai tárgyak oktatói számára is tájékozódási lehetőséget kínálnak az adatbázisok a köznevelési intézményekről, a köznevelés tanárképzésben közreműködő szakembereiről.

Összegzés

A tanulmány a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Központja azon együttműködési formáit, szakmai kapcsolatait mutatta be, melyek a tanárképzés szabályozása és a képzésben részt vevők igényei alapján az elmúlt évek során alakultak, formálódtak, és napjainkban is tovább fejlődnek, újabb elemekkel egészülnek ki. Szükségletek hívták életre, és szükségletet próbálnak kielégíteni. A Tanárképző Központ körvonalazódó együttműködési kultúrája hozzájárul ahhoz, hogy a Pécsi Tudományegyetem pedagógusképzése gyakorlatorientáltabb képzés legyen, minél inkább együttműködésen alapuló tanulási környezetben valósuljon meg, igazodva az európai szintű célkitűzésekhez is.

BIBLIOGRÁFIA

- Csapó, B. – Bodorkós, L. – Bús, E. (2015). A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása. In: Horváth, A.–nJakab, Gy. (szerk.), *A tanárképzés jövőjéről, Pedagógusképzések – OFI koordinációval, Harmadik kötet*, (pp. 29–42). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Rapos, N.– Kopp E.– Czető, K.– Kálmán, O.– Mészáros, Gy.– Tókos, K.– Seresné, B. E. (2015). Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására. In: Rapos, N. – Kopp, E. (szerk.). *A tanárképzés megújítása*, (pp. 215–282). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV> [2018.05.10.]

ILDIKÓ JELENSZKYNÉ FÁBIÁN

PARTNER INSTITUTIONS, FORMS OF COOPERATION, GOOD PRACTICES IN TEACHER TRAINING
AT UNIVERSITY OF PÉCS

The Teacher Training Center has been operating at the University of Pécs since 1 January 2015 to coordinate the work of the faculties of teacher training. It performs its tasks in network collaboration. The study presents the forms and scenes of these collaborations, especially with regard to practical training related to teacher training.

KARÁCSONY ILONA¹**Iskola és egészségügy összekapcsolódása, az iskola és az egészségügy feladatai az egészséges életmódra nevelésben**

Egészségmutatók alapján jelentős a hátrányunk az egészségügyi ellátással elkerülhető, és a népegészségügyi beavatkozásokkal megelőzhető megbetegedések és halálozások tekintetében. Kedvező irányú változás minél fiatalabb korban elkezdett egészséges életmódra nevelés által várható, melynek a vonatkozó jogszabályok általi színopsziséra törekedtem a köznevelés és az egészségügy oldaláról. Az egészségre irányuló nevelés-oktatás interszektoriális tevékenységként jelenik meg, mely interprofesszionális szakmák közti együttműködésre épül. A feladatvégzés pontos definiálása csak az egészségügyi jogszabályokban jelenik meg: az egészség fejlesztése, védelme (egészségnevelés, egészségügyi felvilágosítás) és a betegségek megelőzése, míg területei a köznevelés részéről is pontosan leszabályozottak. Az egészséges életmódra nevelés célcsoportjai az egészségügy oldaláról felölelik a pedagógusokat, a szülőket, míg a nevelési-oktatási intézményekben a tanulókra fókuszáló teendők jelennek meg. Összességében az egészséges életmódra nevelés jogszabályi determináltsága az ágazatokon belüli és közötti kooperáción alapuló multidimenzionális, mindennapokba ágyazott, több komponensű feladatellátás a köznevelés és az egészségügy részéről.

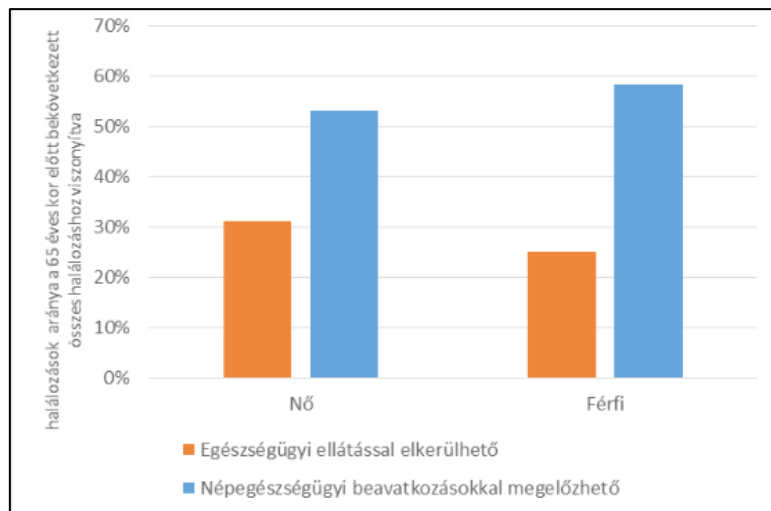
Bevezetés

„Mindenkinek joga van a testi és lelki egészséghez”²

A 2016-ban készült hazai Egészségjelentés adatai alapján minden negyedik (26%) haláleset megfelelő népegészségügyi beavatkozással megelőzhető lett volna. Az idő előtti halálozást – 65 éves kor előtti halálozások – a nők 54%-ánál (n=5745), a férfiaké 58%-ánál (n=12160) lehetett volna kivédeni adekvát népegészségügyi tevékenységekkel (Varsányi és Vitrai, 2017). A népegészségügyi beavatkozásokkal megelőzhető korai halálozás mértéke közel kétszerese az egészségügyi ellátással megelőzhető korai halálozásnak (1. ábra).

¹ oktató, PTE Egészségtudományi Kar Ápolástudományi, Alapozó Egészségtudományi és Védőnői Intézet, Védőnői és Prevenációs Tanszék; ilona.karacsony@etk.pte.hu

²Magyarország Alaptörvénye XX. cikk, Magyar Közlöny 2001. 43.sz. p. 10663



1. ábra. Az egészségügyi ellátással elkerülhető és a népegészségügyi beavatkozásokkal megelőzhető halálozás aránya a 65 éves kor előtt bekövetkezett összes halálozáshoz viszonyítva

Forrás: Varsányi és Vitrai (2017): Egészségjelentés 2016. p.35.

Az egészségmutatók kedvező változása minél fiatalabb életkorban elkezdett, élethosszig tartó, állami feladatvállaláson alapuló, több szektor egyirányba haladó népegészségügyi tevékenységeinek összességétől várható. Az egészségügyi ellátórendszernek és a köznevelés intézményeinek meghatározó szerepe lehet az egészségveszteségek csökkentésében. Tanulmányomban az egészségi állapot javítására irányuló cselekvések hazai szabályozását tekintem át a jelenleg érvényben lévő legfőbb jogszabályok alapján a nevelés-oktatás és az egészségügy oldalról.

Egészségügy és egészségfejlesztés

Az 1997. évi egészségügyről szóló CLIV. törvényben megfogalmazottak útmutatóul szolgálnak minden egészségügyi szolgáltató számára ezen kívül minden egészségügyi és egészségfejlesztési tevékenységre, tehát a köznevelésben működő ezirányú feladatokra is. A nevezett jogszabály bevezetőjében található az egészség fogalmi meghatározása, amely egy rendszerszemléletű megközelítés: „*az egészség az egyén életminőségének és önmegvalósításának alapvető feltétele, amely döntő hatással van a családra, a munkára és ezáltal az egész nemzetre*”³. A Nemzetközi Egészségügyi Szervezet által 1946-ban megfogalmazott egészség komponensei nem kerültek megnevezésre – a testi, a lelki, a szellemi és a társadalmi faktorok (Aszmann (Ed.), 1998) –, de ezen felül a holisztikus egészség szemlélet elemei, a szociális és a spirituális dimenziók, a bio-pszicho-szociális-spirituális paradigma sem jelenik meg a törvényben (Csimá,

³1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700154.TV> [2018.04.30.]

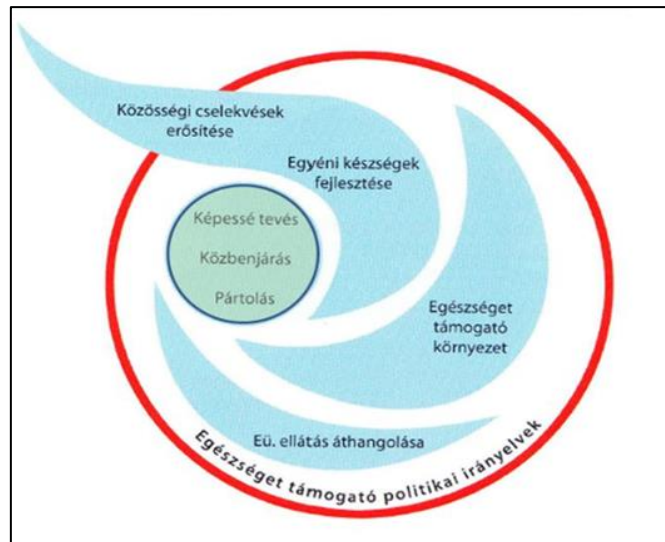
2013). Az egészség említett összetevői állandó kölcsönhatásban állnak egymással, mintegy rendszer részeként befolyásolják egymás működését. De a rendszerszemlélet más oldalról való megközelítése jelenik meg a fentebbi egészségdefinícióban, melyről Kulcsár Zsuzsanna is beszél, hogy a szervezet kóros működése kihat a szervezet egészére, az önmegvalósításra, életműködésre, valamint, tágabban értelmezve, az egyént és az őt körülvevő szociális hálót is tekintjük rendszernek, akkor az adott embernél bekövetkező elváltozások kihatnak a család és a környezete életére is (Kulcsár, 1998).

A törvény együttműködést fogalmaz meg az egészség megőrzésében, fejlesztésében és helyreállításában, az egészségügyi ellátórendszer prioritása helyett. Az egészségügyi szervezet kiemelt partnerei a szociális ellátórendszer, a környezetvédelem, a politikai szektor, valamint az egészségre orientált társadalmi gyakorlatok; ez utóbbi például az oktatási intézmények, civil szervezetek, állami intézmények, egyéb szervezetek egészségfejlesztésre irányuló tevékenységei. Az egészségügyi szervezet alap- és szakellátásának fő profilja a gyógyítás, de emellett teendője még az egészség fenntartása, fejlesztése is. A jogszabály szövegében több helyen is elsőként fogalmazódik meg az egészség megtartása, fejlesztése, majd defektusok, deficitek esetén az egészségi állapot visszaállítása, a teendők felsorolása egyben rangsorként is értelmezhető. De a fejlesztés elsődlegessége mellett valamennyi cselekvési terület együttes megvalósítása szükséges a mindennapi gyakorlatban.

Az egészségi állapot javítására irányuló cselekvések a népegészségügyi feladatellátás köré tartoznak. Ezek: *„állami és önkormányzati szervek, gazdasági, civil szervezetek, valamint egyének részvételével megvalósított, elsősorban lakossági csoportokat, közösségeket célzó tevékenység, az egészség védelme és fejlesztése, a betegségek, sérülések és rokkantság megelőzése érdekében”*⁴. Az iskolai közösség falain belül is jelen vannak a népegészségügyi teendők a fentebb említett ágazatok bevonása mellett, interszektoriális feladatellátással több szervezet közös munkája révén (Ádány, 2011).

A jogszabályban az egészségfejlesztés megfogalmazása az 1986-ban az Ottawa Chartában megjelenteknek feleltethető meg (2. ábra): olyan tevékenység, mely során az egyén képessé válik saját erőforrásait megfelelő hatékonysággal mozgósítani és azt felhasználni, alkalmazni, ezáltal tudja saját egészségi állapotát a legmagasabb szinten megvalósítani (Kishegyi és Makara, 2004).

⁴1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700154.TV> [2018.04.30.] 35. § (1)



2. ábra. Az egészségfejlesztés emblémája

Forrás: Kósa (2010): *Van-e hazai közmegegyezés arról, hogy mi az egészségfejlesztés?* p. 4.

Az egészségfejlesztés összetevői: „a lakosság egészséggel kapcsolatos ismereteinek bővítésére, az egészséges magatartásra, az egészséget veszélyeztető ártalmak és megbetegedések megelőzésére irányuló tevékenység”⁵.

Megelőzés, az egészségfejlesztés része a jogszabály értelmében kockázati tényezőkre, veszélyeztető ágensekre, azok azonosítására, csökkentésére, kivédésére, elkerülésére, megismertetésére, ezen faktorokkal szembeni ellenálló képesség fokozására, vagy azok egyensúlyban tartására fókuszál. „Az egészségkárosító hatások megelőzése rendszeres ellenőrzési, tájékoztatósi, felvilágosító és fejlesztő tevékenységen alapul”⁶. A korábban említettek alapján a 35.§ (1) bekezdése népegészségügyi tevékenység keretébe sorolja a megelőzés és fejlesztés mellett az egészség védelmét is. Ez utóbbi teendő eszközeinek megfogalmazása is megjelenik a jogszabályban, melyek a következők: egészségnevelés, primer prevenció ellátás keretében alkalmazott védőoltások, egészségügyi felvilágosító tevékenység és a másodlagos megelőzés keretébe tartozó szűrővizsgálatok. Még érdemes egy fogalmat megemlíteni, mit ért az egészségügyi törvény egészségnevelés alatt: egyrészt az egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretek, módszerek közvetítését, másrészt a kóros állapotok megelőzését, felismerését, az egyéni és a közösségi lehetőségekre és felelőségekre helyezve a hangsúlyt. Az egészségnevelés korrekciókkal foglalkozik, a baj elhárítására koncentrál, a jelen kihívásaival néz szembe, pedig a cél a jövő felé

⁵1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700154.TV> [2018.04.30.] 37. § (1)

⁶1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700154.TV> [2018.04.30.] 36. § (3)

tekintés (Meleg, 2006). A mindennapokban valamennyi egészségügyi szakembernek folyamatos feladatai vannak mind az egyéneket, mind a közösségeket megcélózva az egészséges életmódra nevelésben – az egészség fejlesztése, védelme (nevelés, felvilágosítás) és a kórállapotok kivédése, megelőzése révén. Ami megvalósulhat a betegellátás keretein belül, közösségi rendezvényeken, az egészségügyi intézmények falain kívül munkahelyeken, iskolákban, civil szervezeteknél egyéni tanácsadás, előadások, klubok vezetése, önszorgító csoportok támogatása által. Az egészségügyi ellátórendszer egészségfejlesztésre irányuló tevékenységének megvalósításához szervezetek, ágazatok együttműködése szükséges. A feladatok végzésében részt vevő partnerek köre széles, de közöttük az interszektoriális együttműködés mellett interprofesszionális feladatellátásnak is meg kell jelennie, az intézmények szolgáltatásainak, munkájának, összehangolása révén. Az egészség fejlesztésének mindennapokban való megjelenése az egészségügyi törvény útmutatása alapján minden egészségügyi dolgozó, illetve valamennyi ezen tevékenységet végző egyén feladata a helyi sajátosságok, az egyéni diszpozíciók feltérképezését követően, az elméleti ismeretek mellett a használható gyakorlati individuális oktatás-nevelés megvalósítása révén. Ennek célja az egyéni erőforrások mozgósításának elősegítése és alkalmazása, a képessé tevés elérése.

Köznevelés és egészségfejlesztés

Az egészséges életmódra nevelés, a gyermekek, harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődésének elősegítése a köznevelési intézmények feladatát, működését szabályozó 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről bevezető alap gondolata. A jogszabályban az egészséges életmód alapfeltételeként a biztonságos és egészséges környezet került megnevezésre, összetevőiként a testmozgás, a pihenőidő, a szabadidő a sportolási és az étkezési lehetőségek elérhetővé tétele a gyermekek számára. A törvényben foglaltak értelmében a gyermekek, tanulók kötelessége, hogy *„óvja saját és társai testi épségét, egészségét; a szülő hozzájárulása esetén részt vegyen egészségügyi szűrővizsgálaton, elsajátítsa és alkalmazza az egészségét és biztonságát védő ismereteket”*⁷, és joga is van, hogy *rendszeres egészségügyi felügyeletben és ellátásban részesüljön*⁸. Köznevelési törvényben nem kerül megfogalmazásra az egészség, egészségfejlesztés fogalma és annak összetevői, de az egészségügyi törvényben meghatározottakra épülnek a fel-

⁷2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> [2018.04.30.] 46. § (1) e

⁸2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> [2018.04.30.] 46. § (6) d

adatok. A nevelési-oktatási intézmények egészségre irányuló tevékenységei köteleességeket írnak elő az egyének számára, a kapott ismeretek mindennapi használatát, alkalmazását várják el, aktív, folyamatos cselekvő magatartást. Ennek megvalósításához a pedagógiai megsegítés mellett az intézményekben folyamatosan működő, elérhető egészségügyi jelenlét lehet erőforrás. Az egészségügyi ellátótól aktív szolgáltatást vár el a nevelésre-oktatásra vonatkozó törvény, a felügyelet mellett ellátás biztosítását, melynek igénybevételét lehetővé kell tennie az intézményeknek. Az iskolákban a tanulóknak joguk van az iskolák létesítményeit, eszközeit, felszereléseit használni, így beleértendő lehet ebbe az iskola-egészségügyi rendelő is.

A tanulók egészségének, biztonságának védelmével kapcsolatos feladatokat részletesen a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet⁹ tartalmazza. Az egészségfejlesztés folyamatos tevékenysége teljes körű jelzővel való bővülése kitágítja a feladatokat, sokkal inkább mindennapokba ágyazottá, minden gyermek számára biztosítottá teszi az egészségre irányuló cselekvést. A gyakorlati megvalósítást a teljes körű iskolai egészségfejlesztés szakmai koncepciója (beavatkozási és intézkedési javaslatokat tartalmazó gyűjtemény) segíti (Solymossy, 2016).

Helyi szinten a nevelési-oktatási intézményekben az adott szervezet lehetőségeihez, sajátosságaihoz igazodó helyi pedagógiai program részét alkotó, a gyermekek biológiai, társadalmi, életkori sajátosságait figyelembe vevő egészségfejlesztési programban jelennek meg az egészség fejlesztésére, védelmére és a megelőzésre irányuló cselekvési területek, feladatok. A helyi egészségfejlesztési program elkészítése szakmai együttműködés révén a nevelőtestület és az iskola-egészségügyi szolgálat közös gondolkodásával valósul meg.

Az egészségfejlesztés megvalósításában az egészségügyi törvény a teendőket, a köznevelési törvény a feltételeket és a cselekvési lépéseket határozza meg. A köznevelési intézmények egészséges életmódra irányuló feladatai teljes körűek, az adott szervezet fejlesztésén kell, hogy alapuljanak, az egész intézményt érintve, annak személyi, tárgyi feltételeit is. A köznevelési intézmények teendői, hogy elősegítsék, elérhetővé tegyék, biztosítsák az egészséges életmód kivitelezését (pedagógusok és más szakterületek szakembereinek bevonásával, tanórán belüli és kívüli foglalkozások, klubok, szakkörök, projektnapok eseti, illetve rendszeres megvalósításával, valamint a mindennapokba ágyazottan, az egészségorientált környezet, étkezés (menza, büfé), szabadidő-eltöltés, sportolás révén). A tanulók feladatai pedig, hogy részt vegyenek, el-sajátítsák, alkalmazzák a köznevelési szervezetek által adott, az egészséges életmódot célzó lehetőségeket. A nevelési-oktatási intézmények egészségfejlesztésre irányuló tevékenységei a

⁹ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200020.EMM> [2018.04.30.]

helyi közösségbe ágyazottan, a helyi állapotokra épülve, több szektor bevonásával, több szinten, több beavatkozási ponton, koordináltan, rendszeresen megvalósuló feladatok kell, hogy legyenek (Járomi és Vitrai., 2017). Ez aktivitást kíván az intézmény valamennyi aktorától (pedagógustól, tanulótól, iskola-egészségügy szakembertől, iskolai egészségfejlesztőtől, iskolapszichológustól, mentálhigiénés szakembertől, óvodai és iskolai szociális segítőtől, iskolarendőrtől, technikai személyzettől), és érinti az iskola kapuin belül lévő valamennyi színteret, külső/belső környezetet, s valamennyi ott eltöltött időt.

Iskola-egészségügyi ellátás és egészségfejlesztés

Az iskola összetett belső rendszerében a tanulók egészségfejlesztésében kiemelt feladata van az iskola-egészségügyi team munkájának, mely az 1997. évi egészségügyről szóló CLIV. törvényalapján minden nevelési-oktatási intézményben elérhető orvosi ellátás a gyermekek és tanulók részére. Az iskolaorvos és a védőnő önálló feladatkörrel, de egymást kiegészítve végzi teendőit. Az iskolában dolgozó egészségügyi szakemberek elsődleges tevékenysége a tanulók szomatikus, mentális állapotának folyamatos nyomon követése (Szőke, 1998). Feladatuk még az iskola tárgyi és mentálhigiénés környezetének folyamatos figyelemmel kísérése, segítése, egészséges iskolai környezet kialakítása, amely támogatja a fizikai és lelki jóllétet is (Ipolyi és Harjáné Brantmüller, 2017).

Az iskola-egészségügyi ellátás szakembereinek feladatait, az orvosi és az iskolavédőnői-
ifjúsági védőnői teendőket a 2015. évi CXXIII. törvény az egészségügyi alapellátásról¹⁰ ösz-
szegzi. Az egészségügyi alapellátás hosszú távú, személyes kapcsolaton alapuló, folyamatos
ellátás, melyben mind az egyéni (gyógyítás, gondozás, rehabilitáció egészségi állapot figye-
lemmel kísérése, egészségügyi felvilágosítása, nevelése, egészségfejlesztése, egészségtervezé-
sének támogatása), mind a közösségi ellátás (betegségek megelőzését és korai felismerését
szolgáló ellátás) biztosítása megjelenik. Az egyéni ellátásba az egészségügyi törvényben meg-
fogalmazott cselekvéseken kívül megemlítődik új elemként az egészségtervezés. Igaz, az
egészségtervezés jelen van az egészségügyi törvényben, de közösségi, térségi tervezés kapcsán
helyi önkormányzati feladatoként. Az egyéni egészségtervezés egyéni ellátás keretében az
egészségkép elkészítését, a szükséglet felmérését követően a beavatkozási lehetőségek mérle-
gelésén alapuló interszektoriális cselekvési program az adott egyén egészségi állapotának javítá-
sa érdekében (Füzesi et al., 2015).

¹⁰ 2015. évi CXXIII. törvény az egészségügyi alapellátásról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1500123.TV> [2018.04.30.]

Az alapellátás keretébe tartozó feladatvégzés az iskola-egészségügyi ellátás, egyéni és közösségi ellátás. Legfőbb célja az egészség érdekében annak megőrzése, megelőzése és a fejlesztése, az iskolai egészségfejlesztésben való részvétel.

Az iskola-egészségügyi ellátásról szóló 26/1997. (IX. 3.) NM¹¹ rendelet szabályozza minden köznevelési intézményre kiterjedően a nappali rendszerű iskolai oktatásban részt vevő gyermekek, fiatalok egészségügyi ellátását. A feladatokat team-munkában az ellátandó diákok létszámának függvényében rész- vagy teljes munkaidejű iskolaorvos és védőnő végzi, szoros együttműködésben az iskola dolgozóival, szülőikkel, és további ágazatok közötti és ágazatokon belüli intézményekkel. Az iskola-egészségügyi ellátás tevékenységeinek sarokpontjai az idők folyamán változatlanok maradtak: megelőző jellegű feladatok (a tanulók szűrővizsgálatai, fogadóórák, járványügyi feladatok), betegellátással kapcsolatos teendők (elsősegélynyújtás, chronicus beteg gyerekek folyamatos gondozása), szakértői döntéshozatal (testnevelési besorolás, pályaalkalmassági vizsgálatok) és oktatás, egészséges életmódra nevelés (szülők, diákok, pedagógusok részére) (Karácsony, 2018).

Az iskola-egészségügyi szakemberek edukációs feladatai az oktatási intézmény valamennyi elsődleges aktorát érintik: egészségügyi információk közlését a szülőikkel, pedagógusokkal, illetve részvételt iskolai egészségtan oktatásában a tanulók számára.

Az iskolaorvos és az iskolavédőnő feladatai – melyek a gyakorlatban az iskola valamennyi szereplőjét érintik – a tanintézmények egészséges életmódra nevelésében összetettek: az egészség-ismeretek közvetítése és az egészség-készségek kialakítása mellett (tanórán belül, szakkörök, klubfoglalkozások, projektnapok, kortársképzés, egyéni tanácsadás, szülői értekezletek, nevelési értekezletek során) a tanulók alkalmassági vizsgálatainak, szűrővizsgálatainak (pszichés, szomatikus fejlődés, tápláltsági állapot, gerinc és a láb statikai állapota, érzékszervek funkciója, pajzsmirigyműködés, belgyógyászati státusz, fogazat épsége, nemi fejlődés vizsgálata) folyamatos végzése, a tanulók krónikus betegsége esetén gondozása, valamint az iskola külső-belső környezetének figyelemmel kísérése. Mindez az egészséget középpontba helyező fejlesztő javaslatok révén valósulhat meg. Az iskola-egészségügyi ellátás a komplex, teljes körű iskolai egészségfejlesztés egy fontos láncszeme. Preventív-curatív ellátás egységére épülő tevékenység az iskola mindennapjaiban való jelenlét és ellátás az egészségi állapot fenntartásáért, javításáért az egyének és a közösségek megszólításával, bevonásával; alapköve a folyamatosság, az állandóság – hosszú távú kapcsolat.

¹¹ 26/1997. (IX. 3.) NM rendelet az iskola-egészségügyi ellátásról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700026.NM> [2018.04.30.]

Összegzés

A köznevelés és az egészségügy részéről próbáltam a legjelentősebb jogszabályok alapján azonoságokat, kapcsolódási pontokat keresni az egészséges életmódra nevelésben. Az egészségügyi törvényben az egészségi állapot javítását célzó tevékenységek pontos meghatározásai sorvezetőként szolgálnak a praxis számára, melyek nem szinonimái egymásnak. Egyértelmű definiálás alapját adja a köznevelési törvény ez irányú cselekvéseinek. Az egészségfejlesztést gyakorlatában meghatározó nemzetközi dokumentuma, az Ottawa Charta alapjai realizálódnak a vonatkozó hazai jogszabályokban. Szoros koherencia van a jogszabályok között abban, hogy tenni, és hosszú távú eredményt elérni csak az ágazatok közötti interprofesszionális együttműködésen alapuló feladatellátással lehet, az egyének és közösségek bevonásával, aktív részvételével.

BIBLIOGRÁFIA

1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700154.TV> [2018.04.30.]
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> [2018.04.30.]
2015. évi CXXIII. törvény az egészségügyi alapellátásról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1500123.TV> [2018.04.30.]
- 26/1997. (IX. 3.) NM rendelet az iskola-egészségügyi ellátásról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700026.NM> [2018.04.30.]
- Ádány, R. (2011). *Megelőző orvostan és népegészségtan*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Aszmann, A. (Ed.) (1998). *Az iskola-egészségügy kézikönyve*. Budapest: Anonymus.
- Csima, M. (2013). Az egészségérték közvetítésének pedagógiai aspektusai. In: Bertók, R. – Barcsi T. (Ed.), *Etikák, identitások, perspektívák: szemelvények az erkölcselmélet és a kortárs hivatásetikák köréből*, (pp. 299–304). Pécs: Ethosz Tudományos Egyesület: Virágmandula Kft.
- Füzesi, Zs. – Krenyácz, É. – Terebessy, A. – Túri, G. – Varsányi P. – Vitrai, J. (2015). *E-tananyag Közösségi egészségtervezők számára*. Budapest: ÁEEK. [online] http://virtualisiskola.enkk.hu/ilias.php?ref_id=67080&obj_id=52888&cmd=showSummary&cmdClass=ilinfoscreengui&cmdNode=s1:f6&baseClass=iLMPresentationGUI [2018. március 10.]

- Ipolyi, D. – Harjáné Brantmüller, É. (2017). Fiatalkori párkapcsolatok minősége. In: Haffner, T. (Ed.), *IV. Fiatalok Európában Konferencia Tanulmánykötete*, (pp. 164–174). Pécs: Sopianae Kulturális Egyesület.
- Járomi, É. – Vitrai, J. (2017). Az iskolai egészségfejlesztés hazai és nemzetközi szemléletének bemutatása. *Egészségfejlesztés*, 58. évf 1. sz. pp. 36–48. DOI: [10.24365/ef.v58i1.145](https://doi.org/10.24365/ef.v58i1.145)
- Karácsony, I. (2018). Az intézményesült iskola-egészségügyi ellátás részvétele az iskolai egészséges életmódra nevelésben, a felvilágosítástól a teljes körű fejlesztésig. In: Karlovitz, J. (Ed), *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*, (pp. 143–152). Komárno: International Resarch Institute.
- Kishegyi, J. – Makara, P. (2004). *Az egészségfejlesztés alapelvei (Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai)*. Budapest: Országos Egészségfejlesztési Intézet.
- Kósa, K. (2010). Van-e hazai közmegegyezés arról, hogy mi az egészségfejlesztés? *Népegészségügy*, 88. évf. 1. sz. pp. 3–10.
- Kulcsár, Zs.(1998). *Egészségpszichológia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Magyarország Alaptörvénye XX. cikk, Magyar Közlöny 2001. 43.sz. p. 10663
- Meleg, Cs. (2006). Az iskolai egészségnevelés koncepcionális keretei. In: Bárdossy, I. – Forray, R. K. – Kéri K. (Ed.), *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*, (pp. 191–213). Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Solymossy, J. B. (2016). Teljes körű iskolai egészségfejlesztési koncepció. *Egészségfejlesztés*, 57. évf. 1. sz. pp. 53–54.
- Szőke, K. (1998). Az iskola épület és tárgyi környezete. Közegészségügyi teendők az iskolában. In: Aszmann, A. (Ed.), *Az iskola-egészségügy kézikönyve*, (pp. 528–529). Budapest: Anonymus.
- Varsányi, P. – Vitrai, J. (2017). *Egészségjelentés 2016 Információk a népegészségügyi beavatkozások célterületeinek azonosításához a nem fertőző betegségek és az egészségmagatartási mutatók elemzése alapján*. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.

ILONA KARÁCSONY

INTERCONNECTEDNESS OF SCHOOL AND HEALTH CARE, THE TASKS OF SCHOOLS AND HEALTH CARE CONCERNING THE EDUCATION OF HEALTHY LIFESTYLE

According to health indicators, we suffer a significant lag regarding diseases and mortality which can be avoidable with health services and public health interventions. Positive trends could be seen if healthy lifestyle has been promoted as early as possible. I am striving to summarize it in a form of synopsis in the manner of employing the related provisions of law on behalf of public health and public education. Education and pedagogy related to health issues appear to be inter-sectoral activities, which builds on the cooperation of interprofessional occupations. The exact definitions of functions appear in health related provisions of law including health development, protection of health (health education, health enlightenment) and prevention of disease while their fields are precisely defined in public education as well. The target group of education of healthy lifestyle includes educators, parents, while in institutions of education and pedagogy student-focused functions are present. As a whole, legal determination of educating healthy lifestyle is a variable multi-component task, which is also multidimensional, embedded into the daily routine, and based on cooperation within and amidst the sectors on behalf of public education and public health service.

ANGOL NYELVŰ TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2019.1.11

ORSOLYA BARTAL¹

The Role of the Teacher and the Blended-Learning Method

In our digital and globalized world it is beyond dispute that we, as teachers, need to renew ourselves both professionally and methodologically from time to time. According to Kristóf Nyíri (academic professional MTA) it is reflected – even in 2018 – on the one hand that in the knowledge society life-long learning (LLL) is compulsory and educating people besides working at the same time, and on the other hand the Internet is supposed to be the usual and natural way of everyday orientation and administration/communication (Nyíri, 2003). The teacher would like to join the new society of knowledge even during the lessons or outside of it as the interferer of science, art, languages etc. In the latest decades the role of teachers (at all levels of education) has been going on tremendous changes parallel with the institution of Hungarian education. The roles had to adjust to these changes and expectations. In my study I would like to highlight the role/s of teachers while using blended/mixed-learning method in-, and outside the classroom especially in university education focusing on language teaching.

Introduction

In our digitalized world it is beyond dispute that we need professional and methodological renewal from time to time. As Kristóf Nyíri (academic professional MTA) briefly summarizes the challenges of the present, which is still valid in 2017, on the one hand in the knowledge society life-long learning (LLL) is compulsory and educating people besides working at the same time, and on the other hand the Internet is supposed to be the usual and natural way of everyday orientation and administration/communication (Nyíri, 2003). The world of Internet influences school life and the whole world of education. The teacher, as the mediator of knowledge, has to join the virtual world during the lessons and outside them. Theoretically we get loads of useful advice from many different sources. Everybody is able to show and tell something new, wonderful and useful. However, if we would like to renew, modernise or make our good-practices more enjoyable for our students without much technical background, it often

¹ PhD hallgató, nyelvtanár, Dunaújvárosi Egyetem, Társadalomtudományi Intézet; bartal.orsolya01@gmail.com

causes some difficulties. In most of the cases we do not even know how to start. We are waiting for some magic (or somebody else) to start it and solve it.

To my mind helping students to become digital citizens (Ollé, 2012) is also highly important during a cross-cultural language lesson or course, as well. It is the task of the educational institution, from one hand, to improve this process. As Ollé (2012) says „we need to be open and let the world flow in and out”. For a teacher it should be basic to be ready for the flow and development of the changes of the educational and informational technological world around us. The digital competences and digital change (Racsko, 2017) that concern the education and its development should be followed by the tutors/mentors. The process of electronic learning environment (Racsko, 2017 p.11) is around us in the classroom, too.

In my study I will present an online English language material which was carried out by myself at the University of Dunaujváros under the HASIT project, which was dedicated to support students' success (SSS) in the higher education to prevent drop-out. (Szabó, 2017) I suppose that many of us have already done test papers, questionnaires or different kinds of materials at home with the help of a computer to motivate our students and to support their success. Many of us have already got a lot of experiences in this field, or at least thesaurus of knowledge from teachers' resource materials. The teachers' intention is to organise and digitalise these materials, which have been collected during many years, so that they could use it whilst teaching.

I will introduce this online material for the inquirer from the earliest steps – from its idea - until the digitalization. I undertake to show how a teacher can start and realise to make online material from his/her own well-tryed materials with the help of the technical devices at home or in the institution. I am going to share practical devices, know-hows which the teachers can rely on.

1. The Relevance of the Topic

There are a lot of questions concerning this theme: to use modern or to use traditional materials in the classroom. The experiences are besides using both or mixed version of the above mentioned ones. To tell the truth, we know that it is difficult to realise the right proportion during a lesson. Due to the lack of time we cannot carry out every step we have planned for the given session. As teachers in practice we know that the amount of materials is not in proportion to the time we have at a lesson. We need to manage time well and have to hand on as much as we can from the material and according to the abilities our students have.

The acquisition of Informational technologies could be our helping hand. These days every institution and classroom is equipped with ICT devices. However, it is a question how we are able to use them. As far as I am concerned, two crucial problems lie in it. One of them is that often there are situations deriving from the incompleteness of technical devices and their not well-handled situations (for instance the non-existence of an overhead projector cable or a bulb). The other one is when the teacher is not aware of the digital competences. Nevertheless, the situation is not so dark. We can see development of Internet access in Hungary, which merely influences the accessibility and online existence of students and families (concerning the studies). The teachers are trying to improve their IT competences continuously with official and non-official courses.

The children of the digitalized world are highly motivated in using technical gadgets. They are 'digital inborns/Natives' (Prensky, 2001), they were born into it. Nowadays teachers are digital immigrants (Prensky, 2001). The students have demand for using these gadgets at school and not just during IT lessons. We, teachers, need to get closer to Z/Y generation by different tools.

As for me, the method is very important and essential, whose main mediator is the teacher. The personality and smile of the teacher is not to be neglected. The direct smile, the body language, the motivation and the power of live voice are crucially essential in this alienated world (Varga, 1998).

An online material which is connected to traditional, classroom teaching (blended/mixed) can be a tool for treating the above mentioned problem and can make our methods more effective to reach the goals. An own, self-tailored material with a well-trying methodology will be able to provide our students nice results. All we need is willpower and determination!

2. Teaching English in an Online Environment (brief review)

In this section I would shortly glance out how language teaching can be realised in online environment. We can distinguish three different bigger platforms. Firstly, the web-platform, secondly the network communication tools and last but not least, the CD-ROMs. In my study I would prefer the material accessible on the web-platform.

As Hoopingarner suggests „technology is a kind of tool, which helps the teaching and learning process, broadens the possibilities of input, provides an additional tool for language practice and serves an interactional platform for task-based learning processes” (Hoopingarner, 2009).

We could mention endless benefits of the material reached via online platforms, such as, motivation towards technology, use of the material independently of space and time, synchronous and asynchronous learning possibilities, full of experiences. Hereby I would highlight the role of the teacher which is so important and methodologically dominant as well. If the student only uses the web platform, he/she will not use proper methods to reach the goal. The lack of the presence of the teacher would distort the desired aim. My belief is that those roles of the teachers are needed whom we call a tutor, a mentor or a facilitator.

3. The Introduction of the Process of Making E-learning Material

3.1 The Idea

The intention of the idea was to make an organised, well-structured online material which is dedicated to help students at the University of Dunaújváros to prepare successfully for the intermediate level state examination of English (B2 level). Anyway, this could be any other motivation, for example a project or outside inspiration or assignment.

3.2 The Determination of the Aim

The determination of the aim defines the further steps of the online material development. We have to be aware of the following information: the target group, the age of the group, the language level of the students, the requirements, the time expended (both for the development process and study).

3.3 Structure

The limits are the freedom and fantasy of the teacher. If there is no special requirement towards the developer, then the own demands and methods can determine the structure of the online material. Collecting our experiences onto one platform can be very challenging and inspiring for a devoted teacher. This process is about the organisation of techniques and well-tried methods collected through several years.

3.4 Technical Background

It is a crucial question. It has already been mentioned that this question could be a negative drawback for a teacher mostly in state education in Hungary. The insufficient technical background or knowledge of it can set back the implementation and the realisation of the project. However, with an average personal computer and Internet access at home we can carry

out our goal at a certain level. (We can complete the basis of the material, but it will not be enough for presenting it on a web platform.)

3.5 Filling it up with Content – Time/ Work

This is going to be the lion's share of the duty. As for my opinion, this is the most time consuming and tiring part of the development. We have to collect loads of tasks, methods, ideas so that the material on the online platform could become motivating and attractive. It is the most useful phase of the development procedure. The teacher can archive and organise the tasks into a portfolio. It takes a long time but it is worth.

3.6 Phasing the Operations

The developer needs to consult the information specialists continuously about the possibilities and forms available in the system (in this case Moodle) of the web platform. It can tie our hands and the implementation of the tasks. If they are supposed to be units supported by videos, then studio works will also be needed. It is also a big challenge, but it is needless to say that it is exciting and not an ordinary duty. We can gain experience and learn from it a lot. We have the opportunity to create individual, own-designed video and voice recordings tailored to the language level of our target group.

3.7 Feedback / Making Corrections

A test phase is ought to be done while the mistakes could be filtered. It is really important approaching the end of the work. It is also the time for making refinements. Phasing the experiences and making corrections are crucial.

4. Results, Conclusion

Before the students could have gained the availability of the online material I asked them to fill in a questionnaire in connection with their preferences and demand in advance. The participants of the mini-research were active and passive students of the University of Dunaújváros (DUE), in numbers 35. They took part in a course of English language sponsored by a project which aimed to help the students pass the B2 level language exam by which they could get to hand their degrees. The course lasted for 13 weeks during a semester and it was optional to take the exam or not (if they felt ready for it or not). The age group of students was from 19-35, both part time and full time students were able to take part in the course as a target group of DUE

students. The aim of the survey was to get to know the students' attitude towards the online courses and traditional classroom activities. The results of the micro survey can be seen below:

Questionnaire – Using online language material besides classroom methods

- 1) Have you ever used online material at the same time with traditional classroom course with the help of a teacher?
Yes 55% *No 45%*
- 2) Would you use online learning material in Moodle system to your English studies?
Yes 75% *No 25%*
- 3) Would you like to use material reached via web-platform that you could use any time and place you wish?
Yes 95% *No 5%*
- 4) Would you prefer a language course based on online material mentored by a teacher with classroom teaching as well?
Yes 85% *No 15%*
- 5) Which platform would you prefer to keep in touch with your teacher once a week?
E-mail 40 % *Chat 40 %* *Forum 25 %*
- 6) Would you likely to use listening and video aids to support your studies in this system?
Yes 95 % *No 5%*
- 7) How much time could you deal with the online material weekly besides the 4 classroom lessons?
1 hour/week 20% *2 hours / week 60 %* *3 hours/ week 15%*
4 hours or more/ week 5 %

From the results it can be seen that the students are motivated and willing to use the mixed (blended) material. The questionnaire helped me to get to know the students' attitude towards online material. I can state that I gained positive feedback. It means that students at the University of Dunaújváros prefer to use blended (mixed) materials now and in the future as well.

With the help of the survey I also would have liked to know the demands set up towards an online language material. Hereby I would list some of the students' suggestions: precise, easy to handle, transparent, should match the language levels, useful video and listening material, diversified tasks. In the future, concerning the development of teaching aids, these aspects would help a lot to take into account, not to mention that the present online material could be improved along these preferences.

5. Summary

I am at the early steps of my research but I suppose that the practice and theory will mature together. There are a lot of good possibilities in the testing and statistical functions of Moodle system which can be surely a helping hand for the teachers to get more information and feedback. One of the most important benefits of blended-learning method is the possibility of the personal contact with the teacher. Besides the individual learning process, group teaching could not be neglected, either. The students are able to study independently from time and place and they also have the opportunity to consult the mentor teacher.

As a disadvantage it has to be mentioned that the pupils do not always sit along the video and listening aids at home. This fact is proved by the data provided by the Moodle system.

With this study I intend to encourage my colleagues to digitalize their well-tried practical teaching materials that could be reached online as well to make the students' development more efficient.

BIBLIOGRAPHY

- Hoopinger, D. (2009). „Best Practices in Technology and Language Teaching”. *Language and Linguistics Compass*, Vol. 3. Issue 1. pp. 222–235. DOI: [10.1111/j.1749-818x.2008.00123.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2008.00123.x)
- Nyíri, K. (szerk.) (2003). *Virtuális egyetem Magyarországon.*, Budapest: Typotex.
- Ollé, J. (2012). Digitális készségek szerepe a tanulásban – IKT eszközök és az Internet. In: *Alma a fán: Fókuszban a tanulás támogatása*, (pp. 46–55), Budapest: Tempus Közalapítvány
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon (MCB University Press)*, Vol. 9. Issue. 5, pp. 1–6. DOI: [10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)
- Racsko, R. (2017). *Digitális átállás az oktatásban*. Debrecen: Gondolat Kiadói Kör.
- Szabó, Cs. M. (2017). Pilot Nyelvi Projekt a Dunaújvárosi Egyetemen In: Fodorné Tóth, K. (szerk.), *Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása: Higher Education, Lifelong Learning and Implementation of UN Sustainable Development Goals*. (pp. 138–154.) Pécs: MELLearn Egyesület.
- Varga, M. (1998). A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban, *Új Pedagógiai Szemle*, 48. évf. 7–8. sz. [online] <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00018/1998-07-ta-Varga-Pedagogus-szerepek.html> [2018. 03. 26.]

MÓNIKA DEÁKNÉ KECSKÉS¹**Becoming a Good Chamber Musician – a Kodály Approach**

The Kodály-concept is often associated with the relative solfa and choir singing. Both are important features, although the concept involves variable forms of activities. Being a member of the academic staff at the University in Győr, I have had the opportunity to teach methodology for primary school teachers as well as keyboard skills and solfeggio to professional instrumentalists at university level. In the course of my research conducted among my students at the Faculty of Arts of Széchenyi University, I experienced that the difference in the background of primary school music education might influence the development of future musical competences. Due to the limitations of this paper, I will focus on competences which may have an effect on being an accomplished chamber musician.

Being a member of the academic staff at the University in Győr, I have had the opportunity to teach methodology for primary school teachers as well as keyboard skills and solfeggio to professional instrumentalists at university level. The instruction of school music based on Kodály's principles is one of the subjects in the Hungarian music teacher training programme. Beside music lessons, musical activity itself is a versatile methodical tool in the hands of future primary school teachers with regards to other subjects like Maths or Science. While exploiting it, they have to ensure that their lesson plan contains which musical activity to choose to revise and which ones can be used to make their pupils memorise something. They also have to specify what kind of competences (Communication in the Mother Tongue, Communication in Foreign Languages, Mathematical Competence, Competences in Natural Sciences, Digital Competence, Learning to Learn, Social and Civic Competences, Sense of Initiative and Entrepreneurship, Aesthetic and Artistic Awareness and Expression) they intend to develop with the help of the given musical activity. The most obvious cross-effect of musical activity - e.g. singing in choir – can be seen best in Aesthetic and Artistic Awareness and Expression. Social Competences may also play an important role in the future career of students attending a university of music. In the course of my research conducted among my students at the Faculty of Arts of Széchenyi University, I experienced that the difference in the background of primary school music education might influence the development of future musical competences, like singing,

¹ egyetemi docens, Széchenyi István Egyetem Művészeti Kar/ Apáczai Csere János Kar; monimail11@gmail.com

successful cooperation in chamber music or flexible thinking during improvisation. I tried to find the connection between the output of my students and the level of their school music education. Due to the limitations of this paper, I will focus on competences which may have an effect on being an accomplished chamber musician.

Making chamber music is a group-activity which requires background knowledge and practical skills, sophisticated social skills as well. Chamber musicians, who had high standard school-music education in kindergarten and primary school, have stronger social competences, so they have more chance to become a good chamber-musician. The development of social skills is influenced by multifold factors, as personality, family, and school-environment. Factors given by the personality, like positive self-esteem, positive attitude and the acceptance of others, as well as familiar background have a great effect on social development. Let us focus on how the school environment influences this process. We may say that someone has advanced social competence who takes an interest in other persons, can control his or her interactions in a flexible and sensible way. It has to do with good communication skills, assertivity and empathy as well (Németh, 2008). Social competence is a bunch of other competences. Perhaps the best summary was given to us by Daniel Goleman. He stated that relevant competence has five groups of further elements.

- the consciousness of self (self-knowledge, self-estimation, and self-confidence);
- self-regulation (self-control, reliability, adaptivity);
- empathy (understanding and development of others, realization of others' needs, appreciation of diversity, perception of emotional tension);
- motivation (drive, optimism, engagement, stimulus for efficacy);
- social abilities (influencing, communication, treatment of conflicts, control, building connections, cooperation, and team spirit) (Goleman, 1995. p. 6).

This classification describes the best way what competences a chamber musician must have besides his/her musical skills.

Let us have a glimpse on how different activity areas of musical reproduction and musical reception – both activity forms are prescribed by our National Curriculum² - contribute to the development of the three most crucial factors of making chamber music, or any activities in a group:

² Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára. Ének-zene Kerettanterv. [online] http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html. [2018.03.14.]

- self-identity,
- cooperation,
- communication.

The basis of the whole process has to do with stable self-identity. That means the ability to identify ourselves as a national human being in the frames of the European Culture. So to say: this is the basis of developing the social „self”. The musical training even in public schools based on the Kodály Concept may effectively contribute to achieve this in various fields. Let us summarize the activities of the prevalent Hungarian school music education which help enhance social competences. Singing – the use of human voice with the exclusion of nearly any musical instrument - is a basic feature of the Kodály Concept. This method ensures a way of self-expression for everyone using own voice, own body and soul. The other important peculiarity is the presence of musical mother-tongue built upon vernacular children’s plays, nursery rhymes and folksongs. The acquisition of musical mother tongue has a close contact with the development of personality. Beside this, the curriculum contains several examples taken from other cultures. By this pupils study to stand upon inherited cultural values of their home country, as well as venerate and like that of other nations. Singing together, singing in a choir – a third feature of the Kodály Concept – also motivates children to get acquainted with the culture of other nations through a common activity. This activity helps them also to define themselves in our world. In the frames of school music lessons the possibility of cooperation is given in many ways. The possibility is given in the material of music lessons, as well as several possible methods of learning adopted by the teacher.

The Kodály Concept is often associated with the relative sol-fa and choir singing. Both are important features, although the concept involves variable forms of activities. Versatile forms of singing activities are chamber-singing, singing in more voices, making easier or more compound forms of chamber music presupposes cooperation among participants. Via all these music activities pupils learn interactions beyond music, like cooperation, mutual reacting and communication on partnership level to gain the best result at the end.

In the course of lessons, there are further not directly musical possibilities for working in smaller groups, and on smaller project works developing cooperative skills. The creation of a common project causes a feeling of joy and gives positive impressions. During this type of activities, the effect of the process of working together is often more generative than the result of the project itself. Thanks to the feeling, the creation of something together has a more positive effect on social skills, than on musical development. The most relevant examples are children’s

plays, or singing-exercises collected or composed by Kodály himself. At the same time the prevailing methods of teaching musical reading and writing via cooperative games e.g. melody-cards, relay-race games, composition game, group improvisation games with compositions or motion, etc. also contribute to enhance cooperative abilities. We are going to show some of them. We may form groups at the very beginning of the singing lesson. Each group agrees on a melody sung with text or with solfa, with the help of which they greet each other. The entire class are going to repeat it. This exercise strengthens group identity.³ For the identification of melodies studied earlier we may use melody-cards with melody fragments given to each group written in alphabet-score. The group have to identify their own melody fragment. A person of the group will make the whole class sing with hand-sign, or rhythm-clapping and ask them whether they found out which melody was sung in solfa or clapped by hands. Another version of the same game is when short parts of a song are cut into pieces notated in letter-notation. The members of the group have to find the right order and sing it to the whole class. Communication is an interpersonal interaction which starts and finishes in the human mind, which is constant, irreversible, and compound. Its three functions (representation, prediction and control) are also helped by the music lessons of primary school. Making music in itself is a sort of communication. A soloist communicates with the audience, while chamber musicians communicate with each other and the audience at the same time. Singing and listening, as well as musical reading and writing obviously play an important role in the development competence of musical communication by increasing the knowledge of the meaning of different musical symbols, and an ability to decode them. These all help the students to be able to derive consequences to tonal and formal phenomena. Any forms of improvisations assume a great deal of ability to communicate. Helga Szabó's works (1976) contain a practical guide how to improvise by singing at different levels of school music education. Her directives are broadened by Creative Music Activities of László Sáy (1999), and Improvisation manual of János Gonda (1997).

What do music professionals think about our topic? In my questionnaire I asked opened as well as closed questions from practical chamber musicians, students and staff members still working or studying in our institution in connection with my topic. The majority of the respondents were between 18-60 years of age, and still active as chamber musicians. To my great surprise, people playing accordic instruments and singers had more interest in my questionnaire than those who played stringed instruments. The professional training of pianists

³ Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. Ének-zene Kerettanterv. [online] http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html. [2018.03.14.]

and singers focuses on training soloists. The answer for the interest may lie in the fact that quite a lot of my students meet chamber music and the aforementioned instruments only on academic level. They have not got so many possibilities to gain practice in chamber music as students playing stringed instruments. While a violin player can play together at least with a piano player almost from the beginning of her/his studies. They have several possibilities to participate in chamber music formations in their whole professional life. At the same time, because of his/her soloist training, to become a good chamber musician is always a challenge for a young pianist.

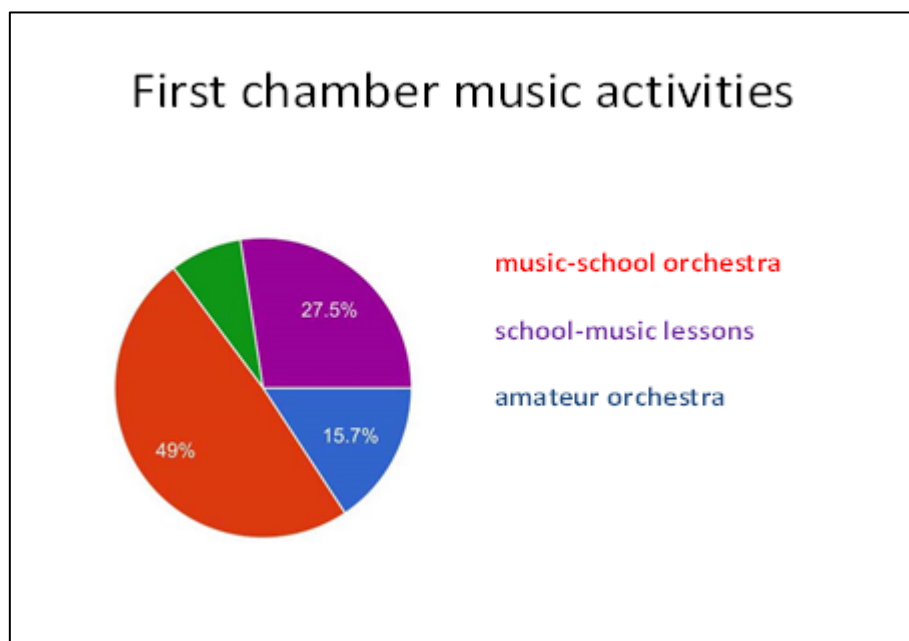


Figure 1. First chamber music activities

As seen in *Figure 1*, the majority of participants has gained their first direct experiences with the chamber music orchestra of the music school or an amateur orchestra already before 14 years of their age. Nearly 28 % of them mentioned school music lessons as first meetings with chamber music. They even remembered activities in primary school music lessons which helped them to establish their professional development, like singing in groups, playing with idiophone instruments, singing with a recorder – one of the allowed instruments in the Kodály Concept.

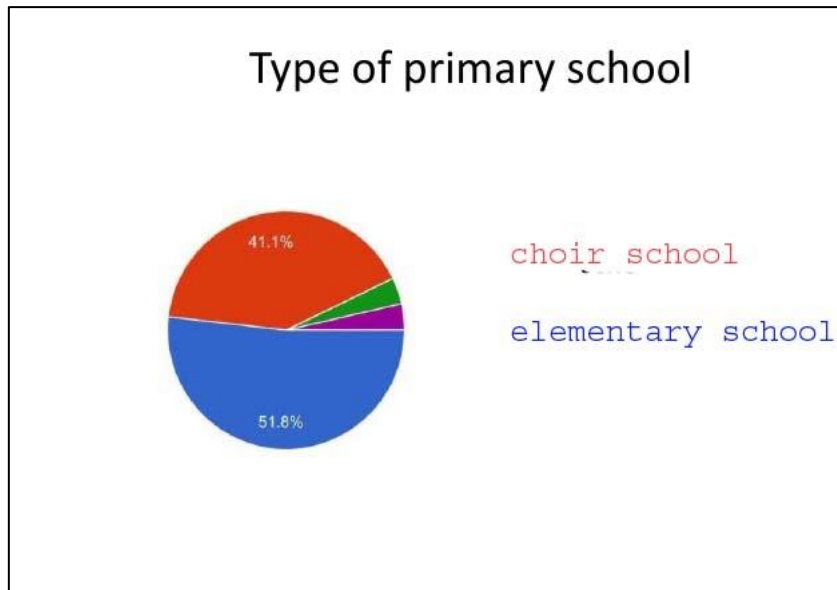


Figure 2. Type of primary schools

As *Figure 2* shows about 51 % of participants attended regular state schools.

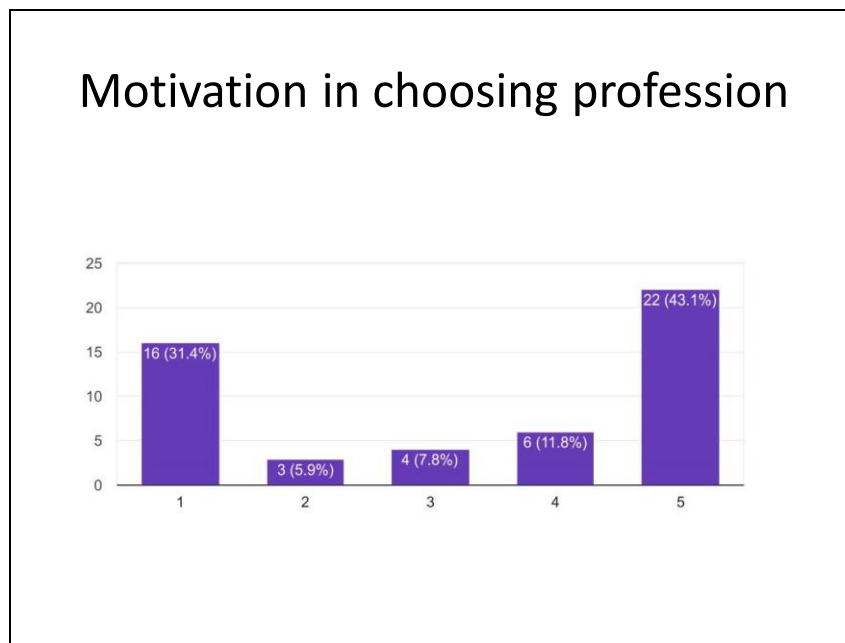


Figure 3. Motivation in choosing profession

According to *Figure 3*, nearly 45% stated, that they were positively influenced by Kodály-concept -based school music lessons.

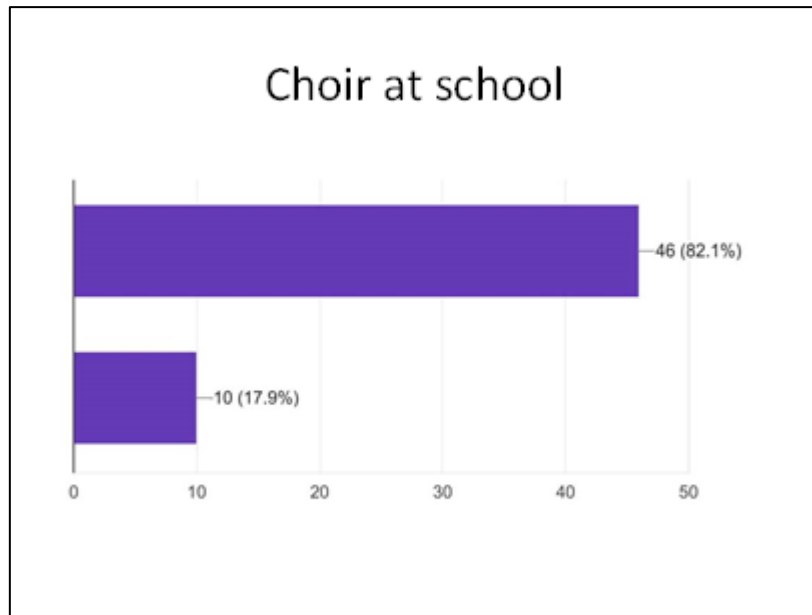


Figure 4. Choir at school

As you can see on *Figure 4*, 82 % of them attended the school choir and gave very positive remarks on it at the final question. The older generation also stated that singing in a choir motivated them towards making more chamber music in various forms. Almost all of them stated that competences gained at school music lessons helped them in their professional life.

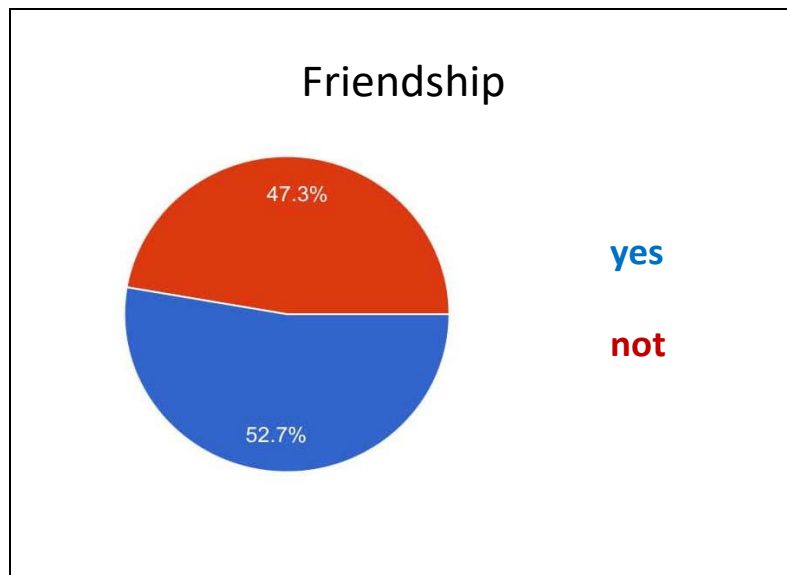


Figure 5. Friendship

As it can be seen in *Figure 5*, that about half of the participants reported about friendships and other types of social interactions due to school music lessons and choir. Nearly 42 % of these friendships are long lasting ones, still existing in our days.

44% of them have contact with their former school music teacher.

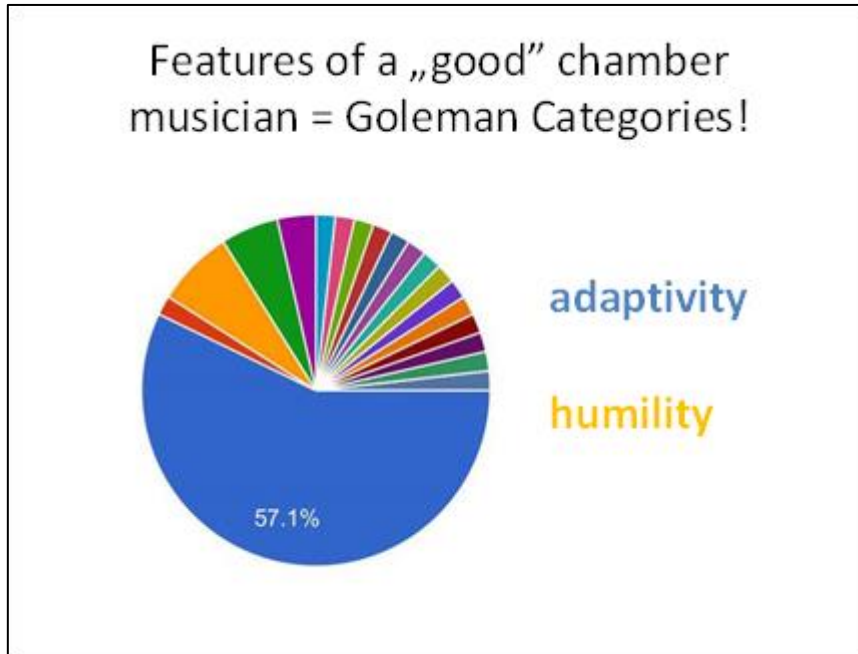


Figure 6. Features of a good chamber musician

According to *Figure 6*, 57,1% of them mentioned adaptivity as the main feature of a good chamber musician. Besides this they mentioned as a ‘sine qua non’ the ability of humility besides good instrumental skills and sight reading. If we go back for a moment to Goleman’s categories of the above mentioned social competences, we can see that the answers to the last, opened question (what kind of skills shall have a musician besides musical one) coincided almost exclusively with Goleman’s EQ categories.

- the consciousness of the self (self-knowledge, self-estimation, and self-confidence);
For a musician it means that he or she will be more than 100 percent aware of his/her own abilities. In terms of dealing with his/her own stress, positive self-esteem and self-confidence are needed. At the same time partners in a chamber music group need confidence in each other as well.
- self-regulation (self-control, reliability, adaptivity);
Playing chamber music we are all responsible for the others. We have to study our part in a stable, trustworthy way, at the same time we have to adapt our own imagination about the piece to the opinion of the partner musicians and to the musical progression of the given moment. Since one part of this progression is spontaneous, every participant will adapt his/her mood of playing to the given situation.
- empathy (understanding and development of others, realization of others’ needs, appreciation of diversity, perception of emotional tension);

Doing so in chamber music we need empathy. We have to feel the emotional tension of music while paying attention to the needs of our partners (e.g. if one needs a weight to start a motion, or agogic weight to support important harmonies.)

- motivation (drive, optimism, engagement, stimulus for efficacy);

The existence of engagement towards the project is inevitable for every cooperative activity.

- social abilities (influencing, communication, treatment of conflicts, control, building connections, cooperation and team spirit).

The respondents also mentioned that influencing other group members either verbally or via the way of playing, as well as assertivity in the treatment of conflicts (e.g. other opinions about stylistic points of view, or sudden mistakes during the performance) were also important for a chamber musician. This task also differs from soloists' tasks.

In the course of my research I have found that my hypothesis is right, but evidently needs more research in a practical field. The research has shown that the strong point of the Kodály Concept is the activities helping the enhancement of social skills. School music education is based on its folk tradition of children's plays, its cooperation-centered methodology was developed (Kodály, 1964) by pupils of Kodály, like László Sály, and up to this day the prevalence of choir singing. As Kodály himself stated (1929) in parallel with Leo Kestenbergy's philosophym (Kodály, 1964) that the standard of school music teaching was a decisive feature in the question of music pedagogy. He also stated that singing in a choir improved thinking – today we say cognitive competence – and created disciplined people.

I hope in the future we manage to ensure standards in music teaching in primary schools in Hungary which will be really fruitful for every pupil without exception, even for those who will not choose a professional music carrier.

BIBLIOGRAPHY

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Gonda, J. (1997). *A rögtönzés világa*. Budapest: EMB.

Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára. Ének-zene Kerettanterv. [online] http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html [2018.03.14.]

Kodály, Z. (1964). *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok I-II*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat.

- Németh G. Doktor, A. (2008). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. 58. évf. 1. sz. [online] <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-szocialis-kompetencia-fejlesztesenek-lehetosegei-az-iskolaban> [2018.03.10.]
- Nemzeti Alaptanterv [online] <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv> [2018.03.14.]
- Sáry, L. (1999). *Creative Music Activities*. Budapest: Jelenkor.
- Szabó, H. (1976). *Énekes Improvizáció az iskolában I–IV*. Budapest: Zeneműkiadó Vállalat.

MÁRIA HERCZ¹ – FERENC POZSONYI²**Assessment and Feedback as a Factor of Teachers' Wellbeing**

The present paper focuses on the significance of formative assessment as a factor of teachers' well-being and professional development. A research using mixed strategy is published: 145 primary school teachers were surveyed with a questionnaire and 32 of them were interviewed in order to investigate what teachers think of their assessment and how their assessment affects their well-being. Results clarify that teachers prefer peer-assessment and miss formative assessment for work given on a regular basis, furthermore feedback given by qualifying persons and leaders has a negative impact as they question the reality and professionalism of its content.

Introduction

The issue of teachers' effectiveness has been highly emphasised in current international educational research, albeit it demands more detailed and sophisticated interpretation with multidisciplinary approach. Besides the control function of the educational governance, its management function, i.e. teacher evaluation and assessment, has also been brought into prominence. In research aspects of positive psychology, mental health and health sciences are more notable, moreover studies have been focusing on teachers' well-being in recent years.

The theoretical goal of our research was to summarize those scientific results which make it reasonable to approach the question of teachers' evaluation and assessment differently and to introduce more comprehensive studies of teachers' well-being. As a long-term goal, we would like to help the practice of education and life-long learning with the empiric results of our research.

The problem and the hypothesis of our research are illustrated in *Figure 1*. The different beliefs of teachers and their leaders influence mutually the success of students' development, and they have an effect on school climate depending on their correlation.

¹ research fellow, Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education; hercz.maria@tok.elte.hu

² liberal professional, fpozsonyi@pozsonyiferenc.hu

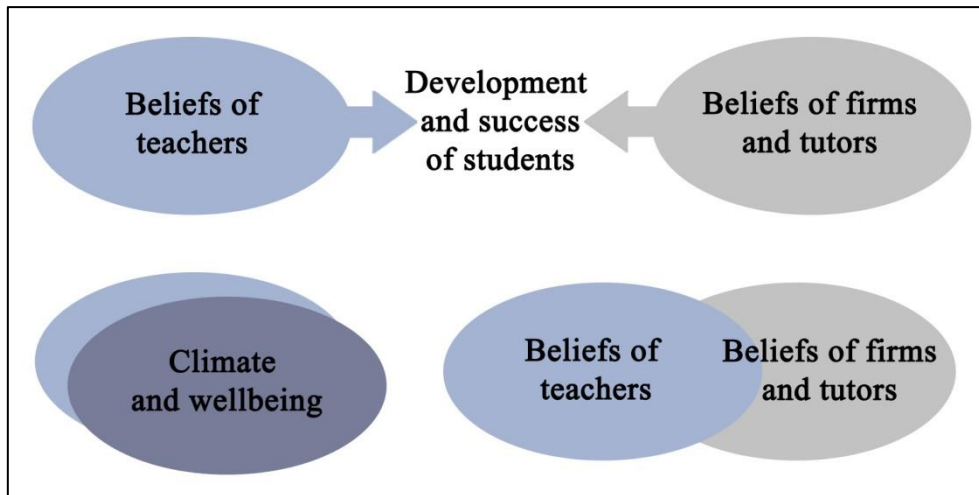


Figure 1. Research questions and hypothesis

The present paper reviews the current European teacher appraisal systems and discusses the international development of formative assessment and well-being, and then it highlights the milestones of Hungarian researches on well-being and teacher thinking. After the introduction of research methods and procedures, qualitative and quantitative results are revealed.

Evaluation or assessment?

It is understandable that every participant of the contemporary educational systems would like to assess the teachers' fulfilment of the growing and demanding expectations of the 21st century. As a latest Eurydice study on current European educational systems depicts, in almost every country teachers of primary and general secondary education should undergo appraisal, especially teacher candidates at the end of their probation period (EC & EACEA & EURYDICE, 2018, pp. 84–86). Appraisal is based upon various competence frameworks (Ibid., 2018, p. 78) and the function of it varies from system to system. In general, authorities wish to give useful feedback, however, the signalling system is strongly attached to bonus or reward assignation in 10 countries, salary progression in 9 countries or promotion in 16 countries (Ibid., 2018, pp. 89–91). Summative dimension of in-service appraisal is often combined with formative purposes, for instance, 13 educational systems define teachers' professional needs with the help of it (Ibid., 2018, p. 92). Interviews, self-evaluation, classroom observation, surveys and testing are used with a dedicated rating system, evaluation or competence framework for appraisal by mainly school leaders or external evaluators (Ibid., 2018, pp. 96–103). Half of the educational systems organize threatening consequences in the case of negative outcome, withheld promotion or salary in 15 countries, suspension of contract in 6 countries,

transfer to another school in 4 countries or dismissal in 14 countries, which cannot be considered as formative evaluation methods (Ibid., 2018, p. 93).

(Re)birth of formative assessment

At this point the benefits of formative assessment and its possible adaption for helping teachers' professional development could be considered. In 1967 Scriven proposed a distinction between formative and summative dimensions of feedback (Scriven, 1967), nonetheless his idea was revisited only in the 1990s. Studies focused on the nature of feedback and self-assessment to trigger motivation (Black & Wiliam, 1998), and it was investigated whether self-reflexion on a daily basis could be useful for regulating the learning process (Stiggins, 2005). With adequate feedback techniques, for example high quality informing, self-assessment and dialogical feedback, it is possible to form a self-regulated learning environment (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). It was also proved that continuous qualitative assessment with Inquiry-Based Learning Approach could result in significantly better summative outcomes (Chappuis & Stiggins, 2002)

In Hungary, Vidákovich introduced the triplet of diagnostic, formative and summative evaluation into pedagogical consciousness (Vidákovich, 2001), which was followed by the clarification of the modern theoretical background of formative assessment (Rapos & Lénárd, 2009) and its practical implication (Hercz, 2007). As for teachers, a great variety of feedback techniques, for example self-assessment, thinking aloud, discourse simulated recall or action research, is ready-to-use (Szivák, 2010, 2014), in fact their implication is highly advised since the Hungarian appraisal system introduced in 2013 puts an emphasis on self-reflection (Zagyváné, 2017).

Thinking of wellbeing

It is a well-known fact that teachers' effectiveness is heavily influenced by their current professional and personal well-being (McCallum et. all, 2017). Not having a unified definition of this concept, researchers construct their own ones, for instance McCallum and his fellows define well-being as *"[...] diverse and fluid respecting individual, family and community beliefs, values, experiences, culture, opportunities and contexts across time and change. It is something we all aim for, underpinned by positive notions, yet is unique to each of us and*

provides us with a sense of who we are which needs to be respected” (McCallum & Price, 2016, p. 17).

Ereut and Whiting (2008) explain well-being as a medical question, however, economic and psycho-social aspects have been added since then. Exploring the taxonomic background of well-being Tareke distinguishes two psychological approaches, the hedonic and the eudaimonic views (Tareke, 2016). Another classification divides well-being into objective (partly independent factors from the subject, e.g. politics, economics, literacy) and subjective (e.g. happiness, life quality or satisfaction) dimensions (Forgeard, Jayawickreme, Kern & Seligman, 2011). A common point of researches is the notion that well-being is highly-personal and context-based (McCallum et. all, 2017). Since teaching is a mentally and emotionally demanding task and teachers regularly suffer from emotional exhaustion, lack of support, high workload, burnout, fatigue and stress, upholding there, positive well-being is a must. (Ibid. 2017).

The question of well-being arose in Hungarian education from different psychological aspects in the 2000s but the frequency of dedicated researches increased only in the 2010s. Works frequently investigated the importance and role of emotions (Baracsi, 2013, Holecz & Molnár, 2014, Kun & Szabó, 2017), balance and satisfaction (Réthy, 2015, 2016, Szabó, 2018), and flow (Kádár & Somodi, 2012, Oláh, 2015). Effects of workplace stress and burnout, and various coping techniques are also well-explored (Horváth, 2014, Paksi & Schmidt, 2006, Petróczi, 2007).

The abovementioned ones could be understood only in the frame of teacher thinking. Hungarian researches on teachers and their thinking (e.g. Falus, 2001; Falus et. all, 2001; Hercz, 2007, 2012) contained substances which were used as a basis for today’s complex approaches. Several decades had passed before researches could clarify that teachers’ thinking, knowledge and views determined their everyday practice (Falus, 2001). Hercz (2012) surveyed 2,000 educators with questionnaires between 2000 and 2010 in three sessions and could highlight that teachers considered their personal effect more notable in students’ development, while other, objective circumstances of learning were low-valued. It is important to be added that they prefer formal learning possibilities in the case of professional development, and one-fifth of them does not believe that this profession is teachable. These views make the fields of teacher thinking and well-being uphold specifically important to be investigated.

Methods and procedure

To ensure the reliability and comprehensiveness of the research, mixed research strategy was used. In the quantitative phase, we surveyed with a self-developed and paper-based questionnaire in 5 Hungarian counties. Its reliability is Cronbach $\alpha=0.848$, and the reliability of each modules was $0.79 < \alpha < 0.89$. As for the qualitative strategy, topic-based reflective interviews were performed. The applied life-interview, including the investigation of reflective thinking, is a narrative technique (Szivák, 2002). Logs were analysed with the grounded theory methodology (Corbin; Strauss, 2015). Coding was performed with open, axial and selective coding processes, then triangulation by professionals' enhanced reliability.

The sample consisted of 145 primary school teachers, and 32 persons contributed to the interview with valuable and analysable material.

Results

Teachers' self-reflection on their success regarding some aspects of professional and personal life.

The well-being model for teachers by Eraut and Whitening (2008) regarded economic, psychological and social dimensions to be highly important. Expanding this with the objective and subjective well-being concept of Forgeard, Jayawickreme, Kern & Seligman (2011), we assume that self-reflection of the abovementioned dimensions has a significant effect on teachers' well-being. Our method was able to measure subjective well-being: in the survey three items related to a psychological dimension, one for the concordance of personal and professional goals, two for professional satisfaction. Items dealing with social dimensions examined social status, and items about economic dimension inquired about the satisfaction with economic status and its change in the last five years.

Results, displayed in Chart 1, have a rather negative outcome. Teachers are most satisfied with the achievement of pedagogical goals, however, details cursor significant difference by living place and age (analysis of variance, $p < 0.05$). Teachers living in bigger towns and being older are considerably satisfied.

Results on economic factors indicate lower values of satisfaction: on a scale of five, three is the highest one with low deviation. In the case of positive economic changes of the last five years, the consequence is not better, either.

<i>Dimensions of self-reflection</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. dev</i>
Satisfaction with the realization of their pedagogical goals	1	5	4.1	.629
Satisfaction with realization of their carrier	1	5	3.8	.746
Satisfaction with their his social status (appreciation)	1	4	3.7	.608
Satisfaction with their economical status	1	3	2.8	.417
Contact and concordance of personal and professional life (time-management)	1	5	2.7	.718
Positive changes in economical status in the last 5 years	1	3	2.3	.816

Note: N=141; scale contents of 5 points

Chart 1. Teachers’ self-reflection on their success of some aspects of professional and personal life

An important part of subjective well-being is the realization of professional contacts, since a positive relationship with the immediate acquaintances could be considered as a safety net for mental health. Our research also investigated how teachers evaluated their professional contact with children, colleagues, parents and leaders, thus we could analyze the correlations.

The teachers surveyed assessed their contacts to be the best with their students (average of 4.5), there was a similarity in the case of colleagues (3.9) and parents (3.7), but they mentioned a significantly less positive contact with their superiors. The last-mentioned case showed outstanding deviation (1.16), signalling great differences between schools. Males of the sample had a significantly more positive attitude in all cases (average difference of 0.3-0.5). Years spent in education have positive effects, however, at this point we should take the limits of the sample into consideration, since we did not measure the ratio of leaders. It is possible that there are more leaders among older respondents, which could be an influencing factor.

At the beginning of the research, effects of contacts had been assumed, thus we tried to figure out whether there was a peculiar coherence among them. The correlation matrix, displayed in Chart 2, suggests the strongest relations between the values of colleagues and parents, although it is moderately strong between students and colleagues, and students and parents. Surprisingly, the teachers’ good contact with colleagues and parents results in a worse teacher-leader contact (negative correlation with not too high values). This conclusion is thought-provoking because a similar tendency was discovered in the case of kindergarten teachers (Hercz, 2018).

	Children	Colleagues	Leaders	Parents
Children	1			
Colleagues	0.729**	1		
Leaders	0.492	-0.240**	1	
Parents	0.689**	0.864**	-0.263**	1

Notes: Pearson's Correlation *sig. (2-tailed) $p < 0.05$; **sig (2-tailed) $p < 0.01$; $N = 141$

Chart 2. Correlation of teacher's professional connections at school

Teachers' assessors and their effects

It is important to investigate what teachers think of the assessment given by their leaders and colleagues. Generally, assessment given by colleagues is significantly better-ranked, and leader-related assessment is higher only in the case of the assessment of work.

Seven assessment situations were tested; their results are drawn in Figure 2. Using independent-samples T-test ($p < 0.5$) there was no significant difference, only in the case of usefulness (4.3; 4.6).

We examined the ratio between the formative and summative dimensions of assessment and the emotional effects on assessed teachers related to their motivation. It turned out that assessment given by colleagues was significantly higher-ranked (4.5) than the one given by leaders (3.5).

As for teachers' opinion on factual or useful dimensions of assessment, there is a relationship between the two ones, both are useful, however, they have problems with the factuality of it except for assessment which is personalised. In the case of personalised assessment (1.82) and effectiveness (1.91) the deviation is high.

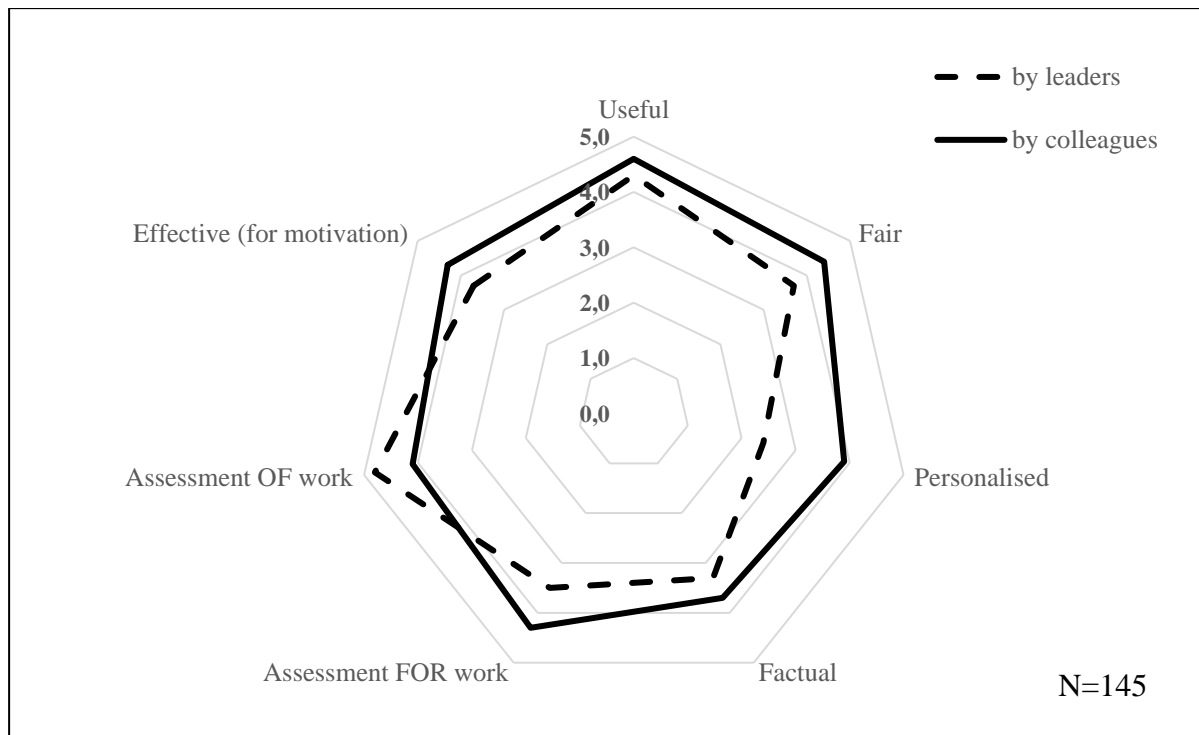


Figure 2. The effects of assessment given by leaders and colleagues on professional development

Interview

Topics of the reflective interview and their peculiarities related to the role of “being assessed” are summarized below. Three topics were distinguished with the following content:

- 1) Evaluation in the professional development model (“Életpályamodel”): most of the teachers hate it, in their opinion it is not a realistic assessment from several aspects. They consider it as a control tool or a theatrical performance; they emphasize its arbitrariness and unrealism. Difference by age is significant, emotional refusal increases by teachers’ age.
- 2) Features of assessment and feedback: planned assessments by leaders and colleagues are useful but their reasons are different. One part of them regards them as a clarification of their position in school hierarchy, the other part presumes it to be a confirmation of their professional work. One-third of the interviewees feel that it is a violation of professional independency. Half of them describe it administrative and impersonal. An overwhelming majority supposes it to be formal and they miss its factuality.
- 3) Effect of feedback: two-third of the interviewees regard this kind of feedback as an unnecessary administration having the side effect of feeling professional insecurity, fear of making a mistake, decrease in energy to work. Feedback as product is thought to be ad hoc, general, template-like and impersonal. Only one-third of the teachers’ recalled

that feedback affirmed or helped them in self-development because it had pointed out specific issues.

Conclusion

Comparing the different dimensions of teachers' assessment, an interesting contradiction was discovered: although teachers think that both ways of assessment are useful, their detailed answers suggest a different attitude – respondents would have liked to meet some latent expectations. It can also be stated that teachers' good contact with colleagues results in similar relationship with parents or students and vice-versa, however, this attitude is inverse to the contact with leaders. Assessment by colleagues is more positive than by leaders, consequently the introduction of a continuous formative peer-assessment system would give useful feedback on work.

Teachers in the sample do not have positive experiences with the role of being assessed. Although assessment is thought to be useful, its effect on motivation is not appropriate. Instead of rare evaluation, frequent assessment based on facts is preferred by them. Their wish highlights not just the necessity for changing teacher assessment, but the importance of this segment in teacher training as well.

BIBLIOGRAPHY

- Baracsi, Á. (2013). Pedagógusok érzelmi intelligenciája. In: Karlovitz, J. T. & Torgyik, J. (eds.), *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. (pp. 480–488) Komárno: International Research Institute
- Black, P. – Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 5., No. 1. pp. 7–74.
- Chappuis, S. – Stiggins, R. J. (2002). Classroom Assessment for Learning. *Educational Leadership*, Vol. 60. No. 1. pp. 40–43.
- Corbin, J. – Strauss, A. (2015). *The Basic of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Fourth Edition. London: SAGE Publications Inc. DOI: [10.4135/9781452230153](https://doi.org/10.4135/9781452230153)
- European Commission/EACEA/EURYDICE (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of The European Union.

- Ereaut, G., Whiting, R. (2008) *What do we mean by 'well-being'? And why might it matter?* Research Report DCSF-RW073, London: Linguistic Landscapes Research, Department for Children, Schools and Families.
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. 11. évf. 2. sz. pp. 21–28.
- Falus, I. – Golnhofer, E. – Nahalka, I. (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Forgeard, M. J. C. – Jayawickreme, E. – Kern, M. – Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, Vol.1. No. 1. pp. 79–106. DOI: [10.5502/ijw.v1i1.15](https://doi.org/10.5502/ijw.v1i1.15)
- Hercz, M. (2007a). *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek fejlődéséről és fejlesztéséről*. [Ph.D. dissertation, manuscript]. Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Hercz, M. (2007b). A pedagógiai értékelés gyakorlata. In: Bábosik, I., Torgyik, J. (eds.), *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*, (pp. 191–214). Budapest: Eötvös Kiadó.
- Hercz, M. (2012). A pedagógusok gondolkodásának átalakulása: mítosz vagy valóság? In: Buda, A., Kiss, E. (eds), *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai*, (pp. 305–314). Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
- Hercz, M. (2018). Kindergarten-teachers' thinking on some factors of their well-being. In: Iván Devosa, Ágnes Maródi, Zsuzsanna Buzás, György Bártfai (eds.), *International HEART 2018 Conference: program and abstracts of the conference*. (pp. 54–56). Kecskemét: Neumann János Egyetem, Pedagógusképző Kar.
- Holecz, A. – Molnár, Sz. (2014). Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra* 24. évf. 11. sz., pp. 3–14.
- Horváth, Sz. (2014). Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In: Karlovitz, J. T. (ed.): *Mozgás, környezet, egészség*. [pp. 155–173], Komárno: International Research Institute s.r.o.
- Kádár, A. – Somodi H. (2012). Örömet adó tevékenységek áramlatában. Flow-élmény megélése diákok és pedagógusok körében. *Fordulópont* 11. évf. 3.(53) sz. pp. 71–86.
- Kun, Á. – Szabó, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle* 72. évf. 3. sz. pp. 281–310. DOI: [10.1556/0016.2017.001](https://doi.org/10.1556/0016.2017.001)
- McCallum, F. – Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education*. New York: Routledge. DOI: [10.4324/9781315760834](https://doi.org/10.4324/9781315760834)

- McCallum, F. – Price, D. – Graham, A. – Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Sidney: Association of Independent Schools of NSW.
- Nicol, D. J. – Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, Vol. 31 No. 2, pp. 199–218. DOI: [10.1080/03075070600572090](https://doi.org/10.1080/03075070600572090)
- Oláh, A. (2015). A pozitív pszichológia javaslati az iskolának. In: Kispálné, H. M. (ed.), *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. (pp. 115–130), Szombathely: Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ.
- Paksi, B. – Schmidt A. (2006). Pedagógusok mentálhigiénés állapota különös tekintettel az iskolai értékátadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra. *Új Pedagógiai Szemle*. 56. évf. 6. sz. pp. 48–64.
- Petróczi, E. (2007). *Kiegészítés – elkerülhetetlen?* Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Rapos, N. – Lénárd, S. (2009). *Fejlesztő értékelés*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Réthy, E. (2015). *Elégedettség, boldogság, jóllét tanuló tanárok körében*. Győr: Palatia Nyomda és Kiadó Kft.
- Réthy, E. (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? In: Gécz J., Tölgyesi J. (eds), *Neveléstudomány, sors, idő: A 90 éves Orosz Sándor köszöntése*. (pp. 39–53). Veszprém: Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In: R. W. Tyler, R. M. Ga (eds.): *Perspectives of curriculum evaluation*, (pp. 39–83). Chicago: Rand McNally.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, Vol. 87. Issue 4., pp. 324–328. DOI: [10.1177/003172170508700414](https://doi.org/10.1177/003172170508700414)
- Szabó, A. (2018). Pedagógusok életminősége. *Iskolakultúra* 15. évf. 5–6. sz. pp. 180–189.
- Szivák Judit (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest: Magyar Tehetséggondozó Szervezetek Szövetsége.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Tareke, G. (2016). *Psychological Well-being, Religious Involvement, Spirituality and Meaning in Life and Psychological Wellness among Elderly in Dessie Town*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.

- Vidákovich, T. (2001). Diagnosztikus tudásszint- és képességvizsgálatok. In: Csapó, B., Vidákovich, T. (eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*, (pp. 314–327). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Zagyváné Szűcs, I. (2017). Az önértékelés szerepe a gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és gyakorlat: Training and practice* 15. évf. 1–2. sz. pp. 175–194. DOI: [10.17165/tp.2017.1-2.10](https://doi.org/10.17165/tp.2017.1-2.10)

KÁTAINÉ LUSZTIG ILONA¹**Recreational Activities in Foster Families in Bács-Kiskun County
between 2011–2014**

I was interested in the fact how foster parents with different social, cultural and educational background meet the requirements of leisure activities. This issue cannot be examined without considering the real environment in which children live. How do children living in their own families and children with similar social background usually spend their leisure time? To answer this question, I needed a control group of children to compare children in foster families to. Therefore I also asked the pupils (mostly living with their own families) of two primary schools about their leisure activities during my research. There were both disadvantaged and multiply disadvantaged children among the pupils. I made a comparison between the variety of leisure activities and the social contacts during the leisure activities in both groups: children living in foster families and children living with their own families.

Research topic: leisure time in foster families

I focused my research on the leisure habits and possibilities of children who are in a special situation (involved in child protection care, living with foster parents). The question is whether the leisure activities of children living in foster families differ from the activities of children living with their own family. In my opinion we should look for the answer in the life of children with their previous family. Children who live with their own parents definitely acquire family patterns either in a good or a bad way; they possess some cultural heritage and cultural capital. Primary family education has to be taken into consideration, the acquired cultural capital (according to Bourdieu) is formed by the conditions of the first acquisition. If a child has wrong experiences or wastes the time to acquire these experiences, correcting the result takes longer (Bourdieu, 1998). This correction can be carried out in the foster family if the foster parents pay particular attention to developing the personality of the child and to setting a positive pattern. Foster parents have the following in common: they all undertake the education and care of other parents' children. Child protection service – involved in education – is necessary if the child is endangered by its family or by its own deviant behaviour. Within the framework of replacement protection the child has to be placed in a foster family if it is possible. I am going

¹ egyetemi adjunktus, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet; kataine.ilona@ke.hu

to examine the leisure activities of children situated in foster families in this study. The issue of useful leisure activities has already been raised earlier within the child protection service: its importance already appeared in the practice of child protection during the 1970s and 1980s as it was determined to be the task of foster parents.

Purpose of the research

The purpose of my research is to examine whether the requirements concerning useful leisure activities are met during foster care. It is known that leisure activities provide an ideal ground for activities that develop personality and prefer personal fulfilment, therefore they are very important in the life of children who grow up in child protection. That is the reason why it is important to examine the benefits of leisure activities in foster care.

Research site

Child protection is traditionally based on the autonomy of counties. Its features vary according to this system and according to the socio-geographical context (Varga, 2015). My research was carried out in Bács-Kiskun County, where the number of children living in foster families is more than 1000. The survey concerning children living in foster families was carried out in 2011 at the foster parent network provided by the Regional Child Protection Specialised Service of the Bács-Kiskun County Self Government.

Research questions

In order to examine the leisure activities of children in foster families, I have compiled the following questions for my research:

- do foster parents contribute to the useful leisure activities of the children under care;
- is there a difference in the patterns of leisure activities concerning children living in foster families and own families;
- are there any varied cultural, sport and leisure activities provided for children and youth under care;
- are the conditions set to ensure a chance to overcome their disadvantages?

Research questions

In order to examine the leisure activities of children in foster families, I have compiled the following questions for my research:

- do foster parents contribute to the useful leisure activities of the children under care;
- is there a difference in the patterns of leisure activities concerning children living in foster families and own families;
- are there any varied cultural, sport and leisure activities provided for children and youth under care;
- are the conditions set to ensure a chance to overcome their disadvantages?

Hypotheses

I assume on the basis of the topics examined:

- 1) The variety of leisure activities provided by the foster family and the own family does not show a significant difference.
- 2) Autonomous decisions made by the children concerning their leisure activities are influenced more likely by the foster parents.

Sampling for the research

As for sampling, I applied document analysis of the data sheets of children taken into care between 2005 and 2010 for at least a year. Samples had to meet two criteria: the children selected had to be between 6 and 18 years of age and they had to be pupils at a school. There were pupils from different schools, such as mainstream schools, schools with different curricula and secondary schools (vocational, secondary technical and grammar schools). The data sheet system records the child's life spent in the child protection system from the primary care to fostering and until the termination of fostering.

Regarding the composition of the families participating in the research: the 151 children selected live with 54 foster parents. Their age ranges from 6 to 18, all of the children are primary or secondary school pupils. According to the type of settlements, 31 foster parents live in a city, 20 foster parents live in a village, and 3 persons live in the outskirts of a city.

As for control groups, I chose 2 school groups: a group of 138 pupils from a school with different curricula and a group of 39 pupils from a mainstream school. I tried to choose public educational institutions where the social status of the pupils does not differ significantly from the conditions of the children under care.

Research methods and the way of analysing statistics

I applied both quantitative and qualitative methods in my research. Questionnaires provided the data collection for the quantitative research. As for qualitative research methods, I applied document analysis and interviews. The data provided by the questionnaires were recorded in the statistics program SPSS 2.1. In order to get the main features of the sample I applied descriptive statistical tests.

Summary of the leisure activities of children under care

The primary aim and task of fostering is to provide a permanent and safe environment where children have the possibility to familiarize with family patterns. They can learn the rules, the behaviour required by the society and adapt to social standards. Foster parents are all different: their qualifications, environment, educational purposes, lifestyles, knowledge, culture are varied, therefore the patterns provided by them are also different. They have one thing in common: they have to integrate, care, educate and prepare those children for life who come from a different social environment. The requirements set by the operating foster parent networks are the same for all foster parents. Their duties are determined by legislation, their education activities are monitored continuously. They have an important role in strengthening the children's learning motivation and in involving the children in curricular and extra-curricular leisure activities. Foster parents have to provide the required conditions for this and they have to support children in spending leisure time usefully after the compulsory tasks both at school and at home. They have to do what they can to prevent their foster child from any harmful addictions. Spending leisure time helps children with socialization and later on with integrating into the society. We must not ignore that the different social status, qualification and interest of the foster parents may have a significant impact on the education of children. However, they have the same duties, they have to meet the same requirements concerning education and care. Otherwise the operating institution can terminate the foster parent status. Professionals working in child protection provide help for the foster parents with managing leisure time, choosing leisure activities and they cooperate in organizing programmes for foster parents and children.

There are several activities in foster families that can be done together: baking, barbecue, camping, having lunch in a restaurant, going to an outdoor swimming-pool, walking along the river, taking the dog for a walk, watching TV, hiking, going on holiday, doing some DIY, family celebrations. Joint programs have an outstanding role.

I asked the children – both children living with their own family and children under foster care – what leisure time means to them. Most of them said it was very important for them: they spent their leisure time alone or with their friends. Lots of them help their parents and grandparents with the housework. They like taking care of animals around the house. Their most frequent leisure activities involve some sports: football takes the first place, which is followed by horse riding and cycling. They like taking walks and spending time outdoors, in nature. They also like drawing and reading. Some children attend a dancing course, others sing in a choir or play some musical instruments (drums, guitar). They like talking to their friends and their relatives as well.

It has been experienced that lots of children in foster families managed to avoid harmful addictions due to shared experiences and their favourite leisure activities. As a result, they could successfully integrate themselves later on. Other activities involve activities that are not represented in other groups of activities. As for the children under care, their most frequent activities are related to practising exercises for school – this happens besides curricular development activities and learning at home. Foster parents reported during the interviews that many of the children needed revision of the homework with questions. In addition, leisure programmes involved going to a playground, work, community programmes, scouting, protection of the environment, being together with own biological siblings. These programmes also involved leisure time spent after school and outside the home of the foster family: leisure time spent in a student's hostel, foreign exchange programmes organized by the foster parent network, rural tourism, a sowing course, language learning and language courses, attending a music school and playing in a wind instrument orchestra.

Children prefer their leisure time the most if they can do what they like doing. Different games and relaxation are important for them. A lot of them consider learning as a leisure activity. They like using the computer or the tablet. Some of them take part in church programmes, they are also members of a congregation or they read the Bible. Lots of them wrote that they were having a good time in their leisure time. Unfortunately, some children reported about harmful forms of leisure activities such as „smoking a joint”, „flash”, hanging around, being bored all day long. It occurred, however, only in some cases.

Conclusions

I have drawn the following conclusions on the basis of my hypotheses:

1. Variety of the leisure activities provided by the foster families and the own families does not show a significant difference.

According to document analysis, leisure activities of children living in foster families does show a great variety but it does not show a significant difference compared to the programmes provided by the own family. The proportion of curricular and extra-curricular activities is considerable. Most of the foster children were enrolled into day-care workshops or prep-room activities by the foster parents (sampling for the research was carried out before the introduction of the all-day school system). More than 70% of the children under care participated in a school event. Being involved in school events is considered to be important by the operators of the foster parent network. It is essential for the integration of the children in the school that the foster parents should provide the same conditions for the child as biological or own families can provide. The child protection service monitors this obligation concerning the foster parents. The child must not be placed at a disadvantage compared to its school mates and class mates in this issue. Integration at school is important here, it is one of the prerequisites of successful studies.

2. Autonomous decisions made by the children concerning their leisure activities are influenced more likely by the foster parents.

According to the results of my research, foster parents of children with disadvantaged and hazardous backgrounds provide a wide range of curricular and extra-curricular leisure activities, which is required for the development of the children's personality. Biological parents, however, control the spending of leisure time to a greater extent. The qualification of foster parents have only a partial impact on this process, as foster parents are under the control of the system. As a result, they cannot hinder their foster children in their further education and in the development of their talent either deliberately or because of the foster parents' insufficient education. It has to be admitted, however, that the habits, value and interests of the foster parent can certainly influence the foster child's life, since it is confronted with these issues every day in the foster family. The type of activities preferred by the foster parents in their own families is influenced by their qualification in any cases, therefore it can have an indirect impact on the foster child as well. I consider my second hypothesis to be confirmed as long as the continuous instruction and monitoring of foster parents guarantee the variety of leisure activities. It has to be added that foster care shows the variety similar to the variety in the case of children growing

up in their biological families on the basis of supervisory requirements. As a result, the variety of foster children's leisure activities does not depend on the qualification of foster parents.

How are leisure time and child protection related? Child protection belongs to occupations (jobs), where professionals undertake a difficult task. Children with multiplied disadvantages have to be supplied with a home, besides they have to be familiarized with issues, events and processes of the world. These issues and events were possibly not available in their previous life for any reason. Spending leisure time usefully is important for children because they can make new experience and can gain new knowledge. Furthermore, it is important because they can also find pleasure in doing these activities. The features of the leisure activity – its meaningfulness, regularity, intensity etc. – can definitely have an impact on the personality development of an individual or else it may determine this development. That is the reason why small children have to be provided with possibilities to spend free time intelligently and constructively. They have to be supported and guided, because this is also a part of the learning process. Children growing up within child protection services have in many cases behaviour, integration and learning problems due to the faulty or missing mother-child relationship. They often hardly know their parents or relatives or have only superficial contacts with them. They have only little information about their roots. They do not know what they have brought from their families or what talent their relatives had. They need support to make the most of themselves and improve their talent. Some positive patterns have to be provided as well. Major Zsolt Balázs wrote about child protection: „Child protection is an individual job, profession. Neither pedagogical nor psychological knowledge alone is able to support the everyday tasks of the professional work. If we do not look at child protection tasks with an eclectic approach (which aims deep understanding and involves „looking behind the scenes”) we will have the impression to be helpless, that we „do not have any tools in our hands”. And we will not have any tools unless we look at the depth of things and unless we understand what happened or what is happening in the souls of the foster children (Major, 2009, p.194).

I am very glad that in the past years child protection professionals recognized the importance of leisure activities for the optimal development of the children. The services in my county provide more and more events, adventure weekend programmes and various sport and cultural programmes for the foster children. Useful leisure activities seem to be more and more important within the child protection service. We can support the more favourable development of the children's personality and self-awareness with it. I believe that everybody has some good traits; it is possible to bring up foster children to be motivated and valuable

persons who succeed in the integration process into the society. All they need is suitable help and useful leisure activities.

BIBLIOGRAPHY

- Bourdieu, P. (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel, Gy. – Szántó, Z. (Ed.), *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. (pp. 155–176). Budapest: Aula Kiadó Kft. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Major, Zs. B. (2009). „Erő és alázat” – IP a rendszerszemléletű gyakorlatban, avagy a segítők segítése. In: Petróczi, E. (Ed.), *Mentális és pszichés problémák XXI. századi megoldásmódja*. (pp. 188–194). Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: PTE – WHSz, Pécs.

TÍMEA KOLLARICS¹**Environmental Pedagogical Aspects of Nature Experience Trails –
an International Comparative Study²**

The development of nature experience trails is closely linked to nature trails. Over the past decades, nature trails have undergone significant changes. The German-speaking countries (Germany, Switzerland, Austria) played an important role in the development of nature experience trails. To explore the environmental pedagogical aspects of these establishments, we need to be familiar with the development process of nature experience trails, the changes in the concepts, the necessary criteria and clarify the numerous related concept (natural experience, environmental education). The study presents the environmental pedagogical aspects of nature experience trails based on German-language literature. It also delineates the results of an international research concerning the environmental pedagogical aspects, the objective of which is a comparative study on nature experience trails in Austria, Germany and Hungary with the development of an objective evaluation system.

1. Introduction

The creation of nature experience trails is linked to nature trails; therefore, we must be familiar with the development history of nature trails. The German-speaking countries (Germany, Switzerland, Austria) played a significant role in the development of nature experience trails.

In Germany, after the appearance of nature trails in the 1930s, several decades passed when they began to recognize (1970s) that the static information transfer did not achieve the desired success in learning and awareness-raising effect (Ebers – Laux – Kochanek, 1998). After the evolutionary concepts of *learning trail*, *natural experience*, *second-generation nature trail*, *discovery trail* and *thematic path*, the first definition of *nature experience trail* was published in 1994 (Oelsner – Rosemann, 2011; Janssen – Lottmann – Rump, 1994; Lehnes – Zányi, 2006), and then the first nature experience trail was created in the Bavarian Forest (Eder – Arnberger, 2007), which was one of our research sites.

¹ PhD., senior lecturer, University of Sopron, Benedek Elek Faculty of Pedagogy; kollarics.timea@uni-sopron.hu

² „ SUPPORTED BY THE ÚNKP-17-4-I NEW NATIONAL EXCELLENCE PROGRAM OF THE MINISTRY OF HUMAN CAPACITIES”

The concept of nature experience trail was introduced in Austria also in the 1990s and as per the literature, the first nature experience trail was opened in 1997 in Kals am Grosslockner (Eder – Arnberger, 2007), however, another establishment bears the title for the first nature experience trail as well, which was established in 1991 near Ramsau am Dachstein.

In Switzerland, nature trails appeared in the 1970s (Schärer, 2011; Zimmerli, 1980). For the time being, development of nature experience trails is little known as per the available literature, however, our present research did not cover the study of Swiss nature experience trails.

Nature experience trails appeared later in Hungary than in Germany and Austria, and there is no uniform regulation and criteria concerning naming and design.

2. Theoretical background: definition of nature experience trail

According to the first German-language definition, nature experience trail is a set of stations in the landscape that are related to the environment where they were designed (Janssen – Lottmann – Rump, 1994). Its purpose is information transfer and increasing susceptibility to the environment (sensitization). According to Lottmann, information transfer or sensitization should be interesting, moreover visitors should be actively involved. In addition, all nature experience trails must have a main thread (main theme), and design and implementation must be consistent, following a schema (Janssen – Lottmann – Rump, 1994).

Ebers distinguishes three terms: 'sensory' trail (Sinnespfad), interactive trail (Interactiver Pfad) and nature experience trail (Naturerlebnispfad). The nature experience trail in his definition is a combination of sensory trail and knowledge transfer with the help of boards or tour guides (Ebers – Laux – Kochanek, 1998).

Megerle created the following definition in 2003: '*nature experience trail is a medium of environmental education that transmits natural experiences through the involvement of different sensory organs and the interactive involvement of visitors*' (Megerle, 2003, p. 8). In her definition, Megerle sets as a criterion that at least three quarters of the stations should activate the visitors and involve their senses. In this approach, therefore, knowledge transfer or transfer of information is not necessarily required, i.e. a sensory trail can also be a nature experience trails according to her definition (Megerle, 2003).

According to Eder and Arnberger, the experience and educational functions of nature experience trails are also emphasized. The interactive and sensory elements allow visitors to be immersed in nature and thus acquire knowledge actively. In their view, more than half of

the stops should be interactive and sensory to be able to call the establishment a nature experience trail (Eder – Arnberger, 2007). It can be seen from the above definitions that the concept of nature experience trail is not uniform in German-language literature.

3. Environmental pedagogical aspects of nature experience trails

From the international and Hungarian literature, we know that environmental education contributes to the development of environmentally conscious behavior (Palmer – Neal, 2002; Havas – Gulyás, 1998; Gulyás, 1998; Havas, 1999). It affects consciousness with knowledge, emotions with experiences and will with purposeful activity (Lehoczky, 1999). In case of nature trails and nature experience trails, the requirements of environmental education and awareness, environmental pedagogy (Lükő, 2003; Kováts-Németh, 2010) and sustainability pedagogy (Havas-Varga, 2006) are non-dispensable.

According to Janssen (1988), the natural experience (Naturerleben) is the emotional center of environmental awareness and the development of action skills. According to his model, the emotional base is expanded by describing, explaining and understanding nature (level of facts), and then we get to environmental consciousness (level of consciousness) and action (level of action) (Ebers – Laux – Kochanek, 1998). Janssen considers it necessary for the nature experience trails to be sensitizing towards nature and the environment, at the same time be able to entertain (Janssen – Lottmann – Rump, 1994). According to Megerle, the activation of visitors and the involvement of sensory organs are important criteria for nature experience trails (Megerle, 2003). A nature experience trail *'must convey natural experiences and therefore directly or indirectly also serve environmental education'* (Megerle, 2003, p. 11.). According to Killermann (2000), holistic environmental education must involve affective, cognitive and motor skills (Eder – Arnberger, 2007). Thus nature experience trail must also realize holistic environmental education, i.e. it must inform, motivate its own activities, stimulate thinking, awaken the gaming instinct and allow sensation by all senses, all through interactive and sensory elements (Eder – Arnberger, 2007). Eder and Arnberger have also sorted nature trails into groups based on environmental pedagogical requirements, where each nature trail type can be assigned to an environmental pedagogical concept (*Table 1*).

Environmental pedagogical concept	Nature trail type
Receptive knowledge transfer	Classical (board) nature trail
Action-oriented knowledge transfer	Interactive trail
Perception of nature	Sensory trail
Holistic environmental education, sustainable environmental education	Nature experience trail

Table 1. Nature trail types of environmental education concepts

*Source: Eder – Arnberger (2007): *Lehrpfade. Natur und Kultur auf dem Weg*.p. 48. (translation of the author)*

4. International comparative study of nature experience trails

The purpose of the international study was to explore German, Austrian and Hungarian nature experience trails, create their literary basis, explore their development features and appearance, perform observations during field visits and develop an evaluation system for the examined nature experience trails. After the development of the evaluation criteria, the aim was the complex evaluation of the visited nature experience trails, particularly focusing on environmental pedagogical aspects.

During the analysis, firstly the German-language literature was examined and then using the method of content analysis on the basis of literature criteria, the nature experience trails to be examined were selected.

The evaluation criteria were developed on the basis of the literature (Ebers-Laux-Kochanek, 1998; Megerle, 2003; Eder-Arnberger, 2007; Kiss ed. 2007; Kollarics, 2015) and first field experiences. When determining the criteria, first the basic and identifying data of the establishment were defined (opening date, founder/conservator, location, environment, type, number of stops, departure board, route type, knowledge to be presented). After the basic data, the characteristics of the information transfer are shown (methods and tools of information transfer, interactivity, involvement of sensory organs, knowledge transfer, relation to the location). These characteristics were followed by design-methodology, ecotourism and marketing features (target group, family friendliness, material usage, route design, discoverability, availability of signs, logo, infrastructure equipment, related services and tourism services, accessibility for people with reduced mobility, general accessibility, opening hours, entry fee, vandalism, marketing, quality assurance, cooperations). The environmental pedagogical evaluations were defined on the evaluation sheet based on the

nature experience trails as a whole (emotional, intellectual, willful components, information transmission means, wording, knowledge transfer, nature and contents of interactive and sensory stops, taking into account the characteristics of the target group).

Theoretical foundations were followed by field surveys in the three mentioned countries, supported by photographic evidence for each nature experience trail. During the field survey, fifteen German, fifteen Austrian and fifteen Hungarian nature experience trails were assessed (Table 2). In Hungary, the selection of nature experience trails was more difficult than in the German-speaking countries as the nature experience trail name is used only by a few establishments, so we needed to find such nature trails that, based on the descriptions, could have interactive and sensory elements as well, fulfilling the criteria of nature experience trails. Among the possible sites were nature trails, circuit trails, eco parks, fairy tale paths and canopy trails.

Austria	Germany	Hungary
Bienenerlebnisweg (Zwettl an der Rodl, Oberösterreich) (2)	Naturerlebnispfad Bayerischer Wald (Spiegelau, Bayern) (3)	Budakeszi Vadaspark vadászati tanösvénye (Budakeszi, Pest county) (3)
Mühlviertler Vogelkundeweg (Gutau, Oberösterreich) (3)	Naturerlebnispfad Oberhof (Oberhof, Thüringen) (2)	Pandúr Ökopark élményösvénye (Baja, Bács-Kiskun county) (3)
Waldlehrpfad „Wald erleben, Natur begreifen“ (Linz-Elmberg, Oberösterreich) (2)	Heide-Erlebnispfad (Schillohsberg, Niedersachsen) (3)	Mimó és Csipek érzékek ösvénye (Ferenc-hegy, Budapest, Pest county) (2)
Naturerlebnispfad Steinerner Mühl (Haslach an der Mühl, Oberösterreich) (3)	Fluss-Wald-Erlebnispfad (Müden Örtze, Niedersachsen) (2)	Mimó és Csipek meseösvény (Kis-Sváb-hegy, Budapest, Pest county) (2)
Lehrobstwiese Unterkagererhof (Unterkagererhof, Oberösterreich) (1)	Heide-Erlebnispfad (Neuenkirchen, Niedersachsen) (3)	Csiga-túra tanösvény (Zalakaros, Zala county) (3)
Weg der Sinne (Haag am Hausruck, Oberösterreich) (3)	Märchenwanderweg „der Trickser“ (Jesteburg, Niedersachsen) (1)	Éger-ösvény (Zalakaros, Zala county) (3)
Erlebnispfad Wald der Kinder (Zell am Pettenfirst, Oberösterreich) (3)	Erlebnispfad Amelinghausen (Lopausee in Amelinghausen, Niedersachsen) (2)	Tamási-Miklósvári tanösvény (Tamási, Tolna county) (2)

Austria	Germany	Hungary
Kelten-Baum-Weg (St. Georgen im Attergau, Oberösterreich) (3)	Waldlehrpfad in Garstedt (Salzhausen, Niedersachsen) (2)	Sasfészek –kilátó és lomborona-ösvény (Lengyel-Annafürdő, Tolna county) (3)
1. Österreichischer Natur-und Umwelterlebnispfad (Ramsau am Dachstein, Steiermark) (3)	Walderlebnispfad Dargun (Dargun, Mecklenburg-Vorpommern) (3)	Répcementi tanösvény (Bük, Vas county) (2)
Erlebnisklamm Seisenbergklamm (Weissbach bei Lofer, Salzburg) (2)	Naturerlebnispfad Schwarzach (Schwarzach, Bayern) (1)	Vadvirág tanösvény (Lenti, Zala county) (2)
Orchideen-Erlebnispfad (St. Martin bei Lofer, Salzburg) (3)	Moor-Erlebnis-Pfad (Inzell, Bayern) (3)	Kakukkvirág kaland-ösvény (Csesztreg, Zala county) (3)
Geologiepark „Von der Lagune zum Hochgebirge” (St. Martin bei Lofer, Salzburg) (1)	Bergwald-Erlebnis-Pfad „Inzell” (Inzell, Bayern) (3)	Lombkorona tanösvény (Kaszó, Somogy county) (3)
Natur-Erlebnispfad Teufelsgraben (Seeham, Salzburg) (3)	Kinder-Wagen und Spieleweg (Reit im Winkl, Bayern) (2)	Lászlómajori interaktív élményösvény (3) (Sarród, Győr-Moson-Sopron county)
Au-Erlebnispfad Klosterneuburg (Klosterneuburg, Niederösterreich) (3)	Moorerlebnis Kendlmühlfilze (Grassau, Klaushäusl, Bayern) (3)	Búbos cinege élményösvény (Kőszeg, Vas county) (1)
Naturerlebnispfad Kritzensdorf (Kritzensdorf, Niederösterreich) (3)	Moor-Erlebnispfad (Ainring, Bayern) (3)	Pele-körút (Csopak, Veszprém county) (3)

Table 2. The nature experience trails and nature trails assessed during the research and their environmental pedagogical evaluation

Summarizing the above-mentioned environmental pedagogical aspects (emotional, intellectual, willful components, means of information transmission, wording, knowledge transfer, nature and contents of interactive and sensory stations, taking into account the characteristics of the target group), in case of all nature experience trails, we classified the assessed trails into three categories: establishment implementing environmental pedagogical aspects only marginally (1), partially (2), or wholly (exemplary) (3).

The results are also shown in *Table 2*. It can be seen that in Austria, ten of the assessed trails were considered to be exemplary of environmental pedagogical consideration, in

Germany eight, while in Hungary nine nature experience trails (nature trails) were given the same assessment. It is important to note that meeting the literature criteria of the definition of nature experience trail generally (but not always!) entails that the establishment is also outstanding from an environmental pedagogical point of view (through the combination of active involvement of sensory organs, knowledge transfer and interactivity). However, the fulfillment of environmental pedagogical aspects does not necessarily mean that the given establishment can only be a nature experience trail. This is how some of the Hungarian nature trails have been rated 3 (eg. characteristics suitable for target groups, wording, knowledge transfer and the consideration of emotional, intellectual and willful components, despite the presence of only a few sensory elements).

Many of the assessed nature experience trails can be considered as exemplary good practice, but from an environmental pedagogical point of view, the Austrian „1. Österreichischer Natur-und Umwelterlebnispfad”, and the German Bergwald-Erlebnis-Pfad „Inzell” nature experience trails can be highlighted as examples to be followed (*Figures 1 and 2 show stops of the nature experience trails*).



**Figure 1. Forest computer in the 'research station'
(1. Österreichischer Natur-und Umwelterlebnispfad)**



Figure 2. 'From wood to timber' station (Bergwald-Erlebnis-Pfad „Inzell”)

5. Summary

Nature experience trails emerged through the development of nature trails, the German-speaking countries played a prominent role in the theoretical foundation and practical implementation. During the international comparative research on nature experience trails, we studied the German-language literature and assessed German, Austrian and Hungarian nature experience trails. With the help of the literature and field visits we have developed an objective evaluation system in which we also examined the realization of environmental pedagogical aspects. In all three countries, the research found that the environmental pedagogical aspects are partially or fully implemented in case of the surveyed nature experience trails.

BIBLIOGRAPHY

- Ebers, S. – Laux, L. – Kochanek, H-M. (1998). *Vom Lehrpfad zum Erlebnispfad: Handbuch für Naturerlebnispfade*. Wetzlar: NZH Verlag.
- Eder, R. – Arnberger, A. (2007). *Lehrpfade-Natur und Kultur auf dem Weg: Lehrpfade, Erlebnis-und Themenwege in Österreich*. Wien: Böhlau Verlag.
- Gulyás, P. (1998). A környezeti nevelés célja, követelményrendszere. In: Gulyás P. (Ed.), *A környezetvédelmi oktatási szakértői tevékenység elméleti és gyakorlati megalapozása*, (pp 50 – 55). Budapest: Természet- és Környezetvédő Tanárok Egyesülete.
- Havas, P. – Gulyás P. (1998). Értékek és alapelvek. In: Vásárhelyi T. – Victor A.(Ed.), *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia: alapvetés*, (pp 1 – 16). Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.

- Havas, P. (1999). A környezeti nevelés néhány pedagógiai elve és területei. In: *A környezetpedagógia időszerű kérdései: válogatott írások: oktatási segédanyag*, (pp. 30 – 42). Eger: EKF Líceum Kiadó.
- Havas, P. – Varga A. (2006). A környezeti neveléstől a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata felé. In: Varga A. (Ed.), *Tanulás a fenntarthatóságért*, (pp. 49 – 72). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Janssen, J. – Lottmann, R. – Rump, C. (1994). *Erlebnispfade statt Lehrpfade*. Seminarbericht. Gut Sunder, Winsen.
- Kiss, G. (Ed.). (2007). *Tanösvények tervezése: módszertani útmutató*. Eger: Bükki Nemzeti Park Igazgatóság.
- Kollarics, T. (2015). *A tanösvények szerepe a környezeti szemléletformálásban – tervezés, hatékonyságvizsgálat és módszertani vonatkozások* [Doktori disszertáció]. Nyugat-Magyarországi Egyetem, Sopron.
- Kováts-Németh, M. (2010). *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Pécs: Comenius Kiadó.
- Lehnes, P. – Zányi, E. (2006). *Lehr-, Erlebnis- und Themenpfade: Handbuch*. Naturpark Südschwarzwald.
- Lehoczky, J. (1999). *Iskola a természetben avagy A környezeti nevelés gyakorlata*. Budapest: Raabe Klett Könyvkiadó Kft.
- Lükő, I. (2003). *Környezetpedagógia: bevezetés a környezeti nevelés és oktatás pedagógiai és társadalmi kérdéseibe*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Megerle, H. (2003). *Naturerlebnispfade – neuen Medien der Umweltbildung und des Landschaftsbezogenen Tourismus? Bestandsanalyse, Evaluation und Entwicklung von Qualitätsstandards*. Tübingen: Geographisches Institut der Universität Tübingen.
- Oelsner, G. – Rosemann, D. (2011). *Lehrpfade und Lehrgärten: Arbeitsmaterialie Agenda-Büro Nr. 47*. Karlsruhe: LUBW Landesanstalt für Umwelt, Messungen und Naturschutz Baden-Württemberg.
- Palmer, J. – Neal, P. (2002). *A környezeti nevelés kézikönyve*. Budapest: Körlánc Egyesület.
- Schärer, R. (2011). *Theorie der Erlebnispfade*. [online]. In: Roger Schärer honlapja, Zürich. <http://www.uru.ch/blog/2011/07/30/theorie-der-erlebnispfade/> [20th July 2013.]
- Zimmerli, E. (1980). *Freilandlabor Natur: Schulreservat, Schulweiher, Naturlehrpfad. Schaffung, Betreuung, Einsatz im Unterricht*. Schweizerisches Zentrum für Umwelterziehung. Zürich: WWF Schweiz.

Borítóterv:
Katyí Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027



Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar