



Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

Gyakorlat

20. évfolyam, 2022. 3/4. szám
Volume 20, 2022 Issue 3/4.

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

20. évfolyam, 2022. 3/4. szám

Volume 20, 2022 Issue 3/4.

Képzés és Gyakorlat • Training and Practice

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézetének és a
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

20. évfolyam 2022. 3/4. szám

Szerkesztőbizottság

Főszerkesztő:

Petőné Csima Melinda PhD

Szerkesztő:

Schlichter Takács Anett PhD

Angol nyelvi lektor:

Csizmadia Gábor

Magyar nyelvi lektor:

Fazekas Sándor PhD

Szerkesztőbizottsági tagok:

*Prof. Dr. Józsa Krisztián PhD, Kissné dr. Zsámboki Réka PhD
Kövérné Nagybázi Bernadette PhD, Molnár Csilla PhD, Patyi Gábor PhD
Podráczky Judit PhD, Sánta Kálmán PhD, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes PhD*

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

Jaroslav Charchula, Jesuit University Ignatianum In Krakow, Faculty of Pedagogy Krakow, PO

Suzy Rosemond, KinderCare Learning Center, Stoneham, USA

Krzysztof Biel, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Jolanta Karbonniczek, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Maria Franciszka Szymańska, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Abdülkadir Kabaday, Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education, Konya, TR

Kiadja

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (MATE)

A kiadó székhelye

2100 Gödöllő, Páter Károly u. 1.

Felelős kiadó

Prof. Dr. Gyuricza Csaba, rektor

Közreadó

MATE Neveléstudományi Intézet, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

A közreadó székhelye (szerkesztőség címe):

MATE Kaposvári Campus

7400 Kaposvár, Guba Sándor utca 40.

Intézetigazgató: Prof. Dr. Józsa Krisztián

Megjelenik évi két alkalommal.

ISSN 2064-4027 (online)

ISSN 1589-519X (nyomtatott 2013-ig)

Honlap:

<https://journal.uni-mate.hu/index.php/trainingandpractice>

TARTALOM

TANULMÁNYOK

KENDERFI MIKLÓS:

Az iskolai közösségi szolgálat mint az érettségire készülő tanulók pályorientációs támogatásának egyik esélye..... 5

KOCSIS RITA:

*Untersuchung der Wahrnehmungen von Mentor-lehrern und Mentor-lehrer/-innen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring.....*16

KOVÁCS ELVIRA, MANOJLOVIC HELENA:

Az oktatási célú szabadulósobák módszertani lehetőségei egyetemi hallgatóknál..... 24

MUCSI ZSUZSANNA, MOLNÁR LÁSZLÓ:

Épített tér – alkalmazkodás és tér-tárgy összefüggés óvodai környezetben..... 36

PINTÉR-KERESZTES ILDIKÓ:

Egy népdal kottaképei: a gyűjtéstől az ének-zene tankönyvekig..... 43

STUMMER KRISZTINA:

*Commercial training for women in Nemzeti Nőnevelés.....*54

TABLE OF CONTENTS

STUDIES

KENDERFI, M.:

Az iskolai közösségi szolgálat mint az érettségire készülő tanulók pályorientációs támogatásának egyik esélye..... 5

KOCSIS, R.:

*Examining mentor teachers' perceptions using Mayring's qualitative content analysis.....*16

KOVÁCS, E., MANOJLOVIC, H.:

*Methodological options for educational escape rooms in university students.....*24

MUCSI, ZS., MOLNÁR, L.:

Built space – adaptation and space-subject connection in a kindergarten environment..... 36

PINTÉR-KERESZTES, I.:

Scores of a folksong: from collection to music textbooks..... 43

STUMMER, K.:

*Commercial training for women in Nemzeti Nőnevelés.....*54

Az iskolai közösségi szolgálat mint az érettségire készülő tanulók pályaeorientációs támogatásának egyik esélye

School community service as one opportunity for career orientation support for students preparing for graduation

Kenderfi Miklós

Összefoglalás

Az életpályán a kellő érettséget feltételező első igazán nagy döntés a középiskolából való továbblépés kérdése. (Az általános iskolai pályaválasztás során a tanulók pályaválasztási éretlensége miatt a szülők szerepe jellemzően kiemelt hangsúlyt kap.) Ennek előkészítéséhez kiváló lehetőséget nyújt az iskolai közösségi szolgálat (továbbiakban: IKSZ), melynek megfogalmazott céljai között a tanulók szociális képességfejlesztése és érzékenyítése mellett megjelenik a tanulók pályaeorientációjának a támogatása is. Valamennyi ezzel összefüggő tapasztalat azt mutatja, hogy ez a téma méltatlanul háttérbe szorul. Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy néhány példán keresztül bemutassuk, hogyan lehet a pályaeorientáció oldaláról közelíteni a szolgálat tapasztalataiboz és kiaknázni azokat az önismeret fejlesztésére vonatkozó lehetőségeket, melyek a program során gyakran kihasználatlanul maradnak.

Kulcsszavak: *iskolai közösségi szolgálat, pályaeorientáció, önismeret fejlesztése, pedagógiai feldolgozás*

Abstract

The first really big decision in the course of life, which presupposes sufficient maturity, is the question of choosing a career after leaving secondary school. (The role of parents is typically emphasised in the career choice process after graduating from elementary school, due to the immaturity of students.) Service-learning centres (hereinafter referred to as 'SLC') offer an excellent opportunity to prepare for this, and their stated aims include not only the development and sensitisation of students' social skills but also support for career guidance. All the experience gained in this context shows that this topic is undeservedly neglected. In this study, we are trying to show, through a few examples, how to approach SLC from its guidance aspect and make use of the opportunities that are often left unexploited in the programme.

Keywords: *service-learning centres, career guidance, self-awareness development, pedagogical processing*

Az iskolai közösségi szolgálat

Az IKSZ 2012-es magyarországi bevezetését követően, 2016. január 1-től a nappali képzésben tanuló középiskolások érettségi vizsgára bocsátásának a feltétele az 50 órás szolgálat teljesítése. Az erre vonatkozó törvényben előírt folyamat három, egymásra épülő részre tagolódik: az 5 óra felkészítés és az 5 óra értékelés között szerepel a tanulók tevékenysége. A rendelkezésre álló jogszabályi háttér, a vonatkozó törvények és rendeletek világosan megadják az IKSZ végrehajtásának alapjait. Pontosán tudhatjuk, hogy hol, milyen keretek között, hogyan lehet teljesíteni a szolgálatot. A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 15. pontja az iskolai közösségi szolgálat fogalmát is leírja. Eszerint a „közösségi szolgálat: szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgozása” (Országgyűlés, 2011).

A másik, témánk szempontjából relevánsnak tartott fogalom az önkéntesség, hiszen ez a jelző kapcsolódik ahhoz a tevékenységhez, amit az iskola szervezett keretei között kell a tanulóknak abszolválni. (A mondatban megjelenő ellentmondás feloldására jelen tanulmányban nem vállalkozunk, mások már megtették ezt korábban. vö: Bodó, 2014.) A 1068/2012. (III. 20.) kormányhatározat szerint az önkéntes tevékenység révén az egyén „gazdagíthatja emberi kapcsolatait, az így végzett tevékenység erősíti az egyének társadalmi részvételét, hozzájárul a társadalmi kohézió erősödéséhez, illetve nyitottságra, mások elfogadására tanít” (NJT, 2012). Amennyiben az idézeteket nagyító alá vesszük, akkor kiderül, hogy a program szerves része az annak során szerzett tapasztalatok valamiféle feldolgozása, ami a személyiség gazdagodásával járhat. Ez a két gondolat adja az alappilléret annak a kijelentésünknek, hogy ez a feldolgozás egy célzott pedagógiai tevékenység, ami egy professzionálisan felkészült, kompetens szakember személyiségfejlesztő munkája.

Az iskolai közösségi szolgálat mint pedagógiai folyamat

A rendszerszemléletű neveléstudományi szakirodalom (Báthory, 1992) szerint a tanítás-tanulás folyamata alapvetően három szakaszt foglal magába: a bemeneti, a folyamat és a kimeneti tényezőket. Az IKSZ esetében ez a felkészítést, a közösségért végzett tevékenységet és a szerzett munkatapasztalat feldolgozását jelenti. Ezek az elemek ugyan megjelennek a szabályozó rendeletekben, ugyanakkor a gyakorlatban igen elnagyoltan valósulnak meg. A hazai kutatásokra (Matolcsy, 2013; Markos, 2016; Bodó et al., 2017) hivatkozva megállapíthatjuk, hogy az előkészítés során a koordinátor részéről jellemzően csupán a keretek kijelölése és az adott képző intézménnyel kapcsolatban lévő civil és más szervezetek rövid ismertetése történik. A tanulók többsége a program valódi céljának ismerete nélkül, kényelmi szempontok alapján dönt a fogadóintézmény kiválasztásakor, az önálló ismeretszerzés gyakran a legkisebb energiabefektetéssel valósul meg. A személyes tapasztalatok szintézisének egyéni és csoportos formái eufémizmussal élve kihasználatlanul maradnak. Bodó markánsabban fogalmaz, amikor azt állítja, hogy a legtöbb esetben nem valósul meg a feldolgozás (Bodó, 2016). Ezt igazolja Markos vizsgálata is, miszerint a diákok csupán alig több, mint harmada (35%-a) nyilatkozott valamiféle feldolgozó óráról (Markos, 2016). Bodó és munkatársai 2017-ben azt találták, hogy a tanulók 31%-a semmilyen visszajelzést nem kapott (Bodó, 2017).

A pályaeorientáció fogalma és tartalma

Hazánkban már a kilencvenes évek közepén, az első Nemzeti alaptantervben (1995) napvilágot lát a pályaeorientáció fogalma, mint műveltségi terület. Ennek általános céljaként a tanulók pályaválasztásának segítését fogalmazza meg a dokumentum. Ezzel összefüggésben elsőként az önismeret fejlesztését jegyzi feladatként, majd a pályák világának megismerését, végül a vágyak és a realitások összehangolását. Fontosnak tartjuk elmondani, hogy ebben kiemelt hangsúlyt kap a pályaeorientáció folyamat jellege, valamint ismételten előtérbe kerül az ön- és pályaismeret fejlesztésének jelentősége. Talán a legtöbbet citált meghatározás Szilágyi Klára tollából származik, amit most a *Pályaeorientáció* című egyetemi jegyzetből idézünk (Szilágyi & Völgyesy, 1996, p. 59), mely a hazai felsőoktatás első tankönyve a témában: „A pályaeorientáció egy olyan folyamat, amely a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását, a lehető legszélesebb információnyújtás révén.” A pályaeorientáció egy olyan komplex ismeretszerzési és feldolgozási tevékenységet foglal magába, amelynek célja az életpályán szükséges döntések előkészítése, az arra való felkészülés. Olyan folyamatos tanulási tevékenység, amely révén az egyén önmagáról és környezetéről szerzett információkat megtanulja megszerezni és döntéseiben felhasználni. Az információ tartalma vonatkozhat a képzések és a munka világára, valamint különféle eszközök, módszerek segítségével az illető önismeretének bővítésére, mélyítésére (Kenderfi, 2019). Ennek a folyamatnak a segítése az a pedagógiai tevékenység, mellyel a szakember (tanácsadó, tanár) támogatja az egyént abban, hogy az életútját tekintve előrelépjen. Ennek megfelelően az orientáció tartalmi oldalról kettős: a pályák ismerete információáramlást – ha úgy tetszik, ismeretátadási folyamatot – jelent, míg a személyiség megismerése – amely önismereti vetületben jelentkezik – elsősorban élményjellegű, gondolatébresztő folyamat, amely igen kis mértékben tartalmaz megtanulandó ismereteket.

A pályaeorientációhoz kapcsolódó pedagógiai és egyéb támogató tevékenységeknek közös alapról kell indulniuk. Ez a pont a személyiség önismerete, mely az egyén saját tulajdonságairól, személyiségjellemzőiről ad képet. Az önismeret kialakulása hosszabb folyamat, amelyet támogathatunk, erősíthetünk. Ahhoz kell segítséget nyújtanunk, hogy a tanuló önmagáról kialakított képe megfelelően differenciálódjék, hogy a tapasztalati úton szerzett élményeket, információkat reálisan elemezze, értékelje. A pályaválasztási döntés folyamatában szerepet kell, hogy kapjanak ezek a tényezők (kiemelten az érdeklődés és képesség), mert a döntés minősége és az önismeret mértéke között egyenes összefüggés tapasztalható. Szilágyi szerint azok a programok kerülnek előtérbe, melyek komplexen kezelik az önismereti és a pályaismereti (munkaerőpiaci) információk elemeket, valamint amelyek lehetőséget adnak az interaktivitásra (Szilágyi, 2004).

Az iskolai életben kisebb hangsúlyt kapnak a tanulók önkipróbálási lehetőségei. Hiánypótló ebből a szempontból az iskolai közösségi szolgálat, mely alkalmat biztosít arra, hogy tulajdonságaikat folyamatukban, keletkezésükben, konkrét helyzetekben való megnyilatkozásaikban, másokhoz hasonlítva figyeljék meg és így – ami talán a legfontosabb – megváltoztathatónak ítélik azokat. Az önértékelés és az önreflexió keresztül a tanulók számára is elfogadható módon tárulnak fel a személyiségjellemzők, melyek ismerete, megértése és az önmagukra vonatkoztatás élményével való tudatosítása kiemelt pedagógiai feladat a pályaválasztás orientálásában, korszerű fogalommal élve: a pályaeorientációban (Borbély-Pecze et al., 2020).

Hazánkban a pályaeorientáció elméleti megalapozása több évtizedes múltra tekint vissza, míg annak módszertanával kapcsolatban elmondhatjuk, hogy már harminc éve kidolgozott. A tanár pályaeorientációs tevékenységei között szerepelnek a hagyományos iskolán belüli (pl. pályaeorientációs nap, osztályfőnöki óra, előadás) vagy iskolán kívüli (pl. pályaválasztási kiállítás, nyílt nap) formák. Ezekhez kapcsolódó elengedhetetlen pedagógiai feladat az alkalmak előkészítése és a tapasztalatok megbeszélése az érintettekkel. A hazai gyakorlatban újszerűnek ugyan nem mondható, ritkábban

alkalmazott módszerek a strukturált csoportos foglalkozások vagy beszélgetések vezetése, illetve a különböző önértékelő kérdőívek használata.

Az IKSZ tapasztalatainak feldolgozását célzó eljárások módszertana

A tapasztalatok individuális feldolgozása során tudatosulhatnak az érzések, gondolatok és megérthetnek olyan összefüggéseket is, ami elkerülte volna a figyelmüket. „Élmények és eredmények megosztása, megbeszélés, reflexió, önértékelés, visszajelzés. Mindegyik kicsit mást jelent, de a cél hasonló: irányított feldolgozással felerősíteni az iskolai közösségi szolgálat pedagógiai értékeit” – írja Bodó munkatársaival a programot záró, szintetizáló szakasszal kapcsolatban (Bodó, Matolcsi & Rácsok, 2018).

A következőkben a pályaaorientáció módszertanából ismert olyan korábban említett eljárásokat kívánunk bemutatni, melyek gyakorlatunk szerint alkalmasak a tanulmányunk fókuszában szereplő önkéntes munka során szerzett tapasztalatok feldolgozására. A strukturált csoportfoglalkozással kapcsolatban fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy ebben az esetben nem csupán a csoportvezetőtől tanulhatnak a tanulók, azaz a csoporttagok, hanem egymástól is. Jellemzően ez egy tematikusan előre felépített foglalkozássorozat, mely alkalmak során meghatározott tartalmak kerülnek feldolgozásra. Minden egyes foglalkozásnak meghatározott forgatókönyve van, melyet a vezető a célcsoport igényeihez igazítva tervez meg. Az ő feladata különböző feladatokkal készülni és gondoskodni a megvalósításhoz szükséges eszközökről. Ez a szerzett ismeretek individuális feldolgozásának bevált módszere, melynek során a meghatározott tartalmakat (pl. önismereti, vagy pályaismereti elemek) érinthetünk. A közös munka az egyéni hozadékkal, személyes fejlődési mozzanattal szolgál (Kenderfi & Federics, 2022). A csoportos beszélgetés is alapvető módszere a pályaaorientációnak (Szilágyi, 2015). Ennek során egy problémakörre fókuszált beszélgetés történik, ahol kifejezetten a tagok gondolataiból felépülő, az őket érintő kérdéskör körüljárása valósul meg a csoportvezető moderációja mellett. Az önértékelő kérdőívek olyan eljárások, melyek középpontjában a megismerendő személyiségjellemzők szerepelnek. A kérdőív kitöltését követően szükséges a kapott eredménnyel (pl. érdeklődésprofil, képességstruktúra) kapcsolatos önreflexió és lehetőség szerint annak részletes megbeszélése.

Az érettségi előtt álló tanulók iskolai közösségi szolgálat során szerzett tapasztalatainak feldolgozása

Tanulmányunk következő részében arra vállalkozunk, hogy bemutatunk néhány olyan módszertani lehetőséget, melyek segítségével a pedagógiai folyamat teljessé tehető. A fejlesztés eredményességének vizsgálatára konkrét mérések alapján kísérletet is teszünk. Az alábbiakban négy különböző eljárást kívánunk részletezni, melyek a középiskolás tanulók iskolai közösségi szolgálat során szerzett tapasztalatainak pályaaorientációs aspektusú feldolgozását célozzák. A MATE Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézetében, a Humántudományi és Szakképzési Tanszék már hosszú ideje működik együtt Pest megyében különböző középiskolákkal. Ezekből az intézményekből érkezett a felkérés pályaaorientációs foglalkozások tartására, melyek tartalma, tematikus egységei a megrendelő egyetértésével a diákok IKSZ során szerzett tapasztalataihoz igazítva kerültek kidolgozásra.

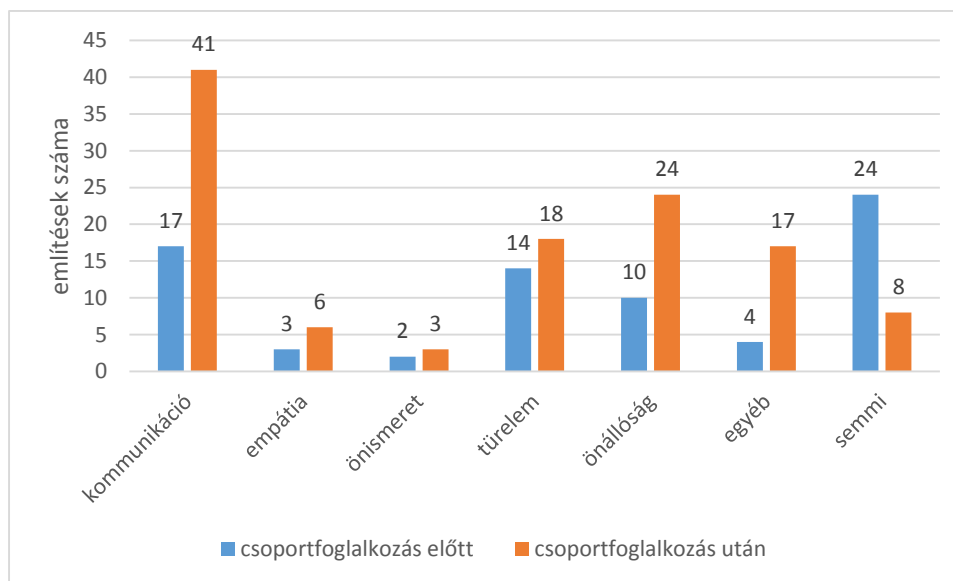
Az IKSZ-hez köthető tevékenységek és a képességek összefüggéseinek feltárását célzó csoportos beszélgetés

Hatvan városának három középiskolájában arra vállalkoztunk, hogy tíz végzős osztályban csoportos beszélgetést tartunk az IKSZ tapasztalatainak közös megvonaása céljából. Az erre szánt tanórának az elején 182 tanuló töltött ki egy kérdőívet. Az eredmények közül mi most csupán a témánk szempontjából releváns adatot kívánjuk megosztani, miszerint az 5-fokú skálán 2 átlagpont értékben tartották hasznosnak a szolgálatot. Ezt követően célzott beszélgetést folytattunk, melynek során a 40 órás tevékenység élményeit igyekeztünk az előre megtervezett szempontjaink szerint feldolgozni. Ennek során a szolgálat keretei között végzett tevékenységekhez gyűjtöttünk és társítottunk képességeket, majd ezeket egyéni aspektusból vettük nagytól alá a tudatosítás igényével. Minden csoportban megfogalmazást nyert, hogy a képességek gyakorlással fejleszthetők, és ezeket érdemes új helyzetekben kipróbálni, ami az önismeret alapját is képezi. A tanulók individuális tanulságait a tevékenységek és a képességek felismert összefüggéseivel kapcsolatban több tőlük idézett mondattal is tudjuk illusztrálni. (Pl. „Ennyire eddig még nem gondolkodtam el ezen a programon és hogy milyen haszna lehet. Ha jobban belegondolok, tényleg sok olyan helyzetbe kerültem, ahol szükség volt a kommunikációs képességemre.”) A csoportfoglalkozások végén szóban megfogalmazott egyéni konklúziók alapján egyértelműen állíthatjuk, hogy már egy 45 perces csoportos beszélgetés is sokat jelent a program lezárásában. A felkészült csoportvezető által facilitált és moderált beszélgetés számosítható eredménye, hogy a tagok körében az IKSZ hasznossága 2 értékről 3,38-ra emelkedett a foglalkozás végére. Itt jegyezzük meg, hogy a tanulók mellett a kísérleti programunk másik nyertes célcsoportja a tanárok voltak, akik köszönetüket fejezték ki az IKSZ összegzésre irányuló módszeréért és tartalmáért.

Az IKSZ-hez kapcsolódó képességek feltárását célzó csoportos beszélgetés

A főváros egyik komoly hagyományokkal rendelkező gimnáziumában volt lehetőségünk az IKSZ helyi működését megvizsgálni, valamint két 12.-es osztály tanulóival csoportfoglalkozás keretei között megbeszélni a program tapasztalatait. 120 végzős tanuló töltötte ki kérdőívünket, melynek eredményei közül csupán két olyan mozzanatot kívánunk bemutatni, melyek a témánk szempontjából igen lényegesek. A programot a tanulók 2,45 átlag pontértékben találták hasznosnak, ami nem mutat valódi eltérést a hatvani diákok véleményétől. Megkérdeztük, hogy kivel beszéltek meg a szolgálat élményeit, amivel kapcsolatban az derült ki, hogy mindössze 7 fő (5,83%) konzultált tanárával, míg 42-en (35%) senkivel. A minta több mint fele (53,33%) barátaival, közel harmada (30%) pedig szüleivel tette ezt. Mindezek alapján állíthatjuk, hogy a vizsgálat helyszínéül szolgáló középiskolában elmarad a program utolsó fázisa, a pedagógiai támogatású értékelés. Ennek tükrében hiánypótlónak tartjuk azt a 45 perces csoportos beszélgetést, melynek során a program célkitűzésében szereplő képességeket igyekeztünk feltérképezni. A kérdőív segítségével rákérdeztünk arra is, hogy a szolgálat során folytatott tevékenységek mennyiben járultak hozzá a képességeik fejlődéséhez. A 120 tanuló véleményét nem részletezzük, mert azok arányaiban nem mutatnak eltérést a csoportfoglalkozáson részt vett 58 diák válaszaihoz képest, melyeket az alábbiakban adunk közre. Az osztályfőnöki óra keretei között zajló beszélgetésen a szolgálat során végzett tevékenységekhez rendeltünk képességeket. A vizualizációs kártyák segítségével ezekkel az egyéni tulajdonságainkkal összefüggésben könnyen megállapíthatjuk, hogy azok a hétköznapi és több területen (foglalkozás, munkakör) is kamatoztathatóak. Kimondásra került, hogy a közösségi szolgálat során végzett teendők a különböző képességek fejlesztéseként is felfoghatóak, illetve önismereti tapasztalatként segítik a pályaeorientáció kialakulását. A csoportfoglalkozás végén újra érdeklődtünk,

hogy a beszélgetés tükrében miként ítélik meg a tanulók az IKSZ képességeikre gyakorolt hatását. Az 1. ábrán ezeket az ún. személyes hozamokat kívánjuk részletezni.



1. ábra. Az IKSZ nyomán fejlődő képességek a végzős gimnáziumi tanulók szerint (N = 58 fő)

Forrás: Kenderfi, 2022 alapján

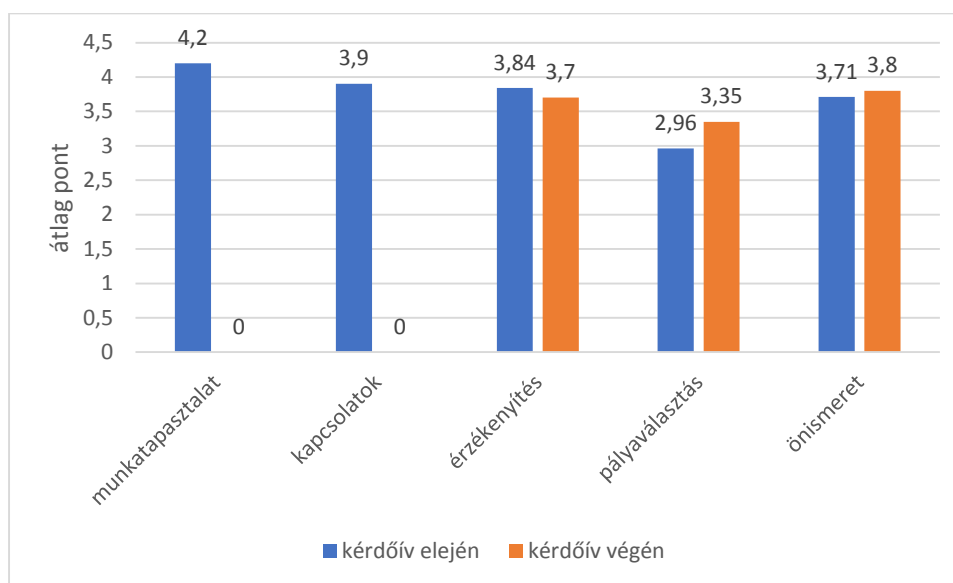
Az ábráról leolvasható, hogy a célzott pedagógiai támogatás nélkül a tanulók 41,38%-a úgy véli, hogy az önkéntes program semmiféle képességfejlődést nem eredményezett. A képességek gyarapodása szempontjából vezető helyen a kommunikáció és a türelem áll, melyek szociális területen is hasznosíthatóak (ami egybevág a program eredeti célkitűzésével). Az interakciókra építő célzott beszélgetés eredményeképpen megváltozott a képességek említésének a mennyisége. Először is arra hívjuk fel a figyelmet, hogy harmadára csökkent azon diákok száma, akik (továbbra is) úgy gondolják, hogy egyik képességük sem fejlődött. Valamennyi képesség gyakorisága nőtt, több mint kétszeresére emelkedett a választott képességek számának átlaga (0,86 darabról 1,88-ra) tanulónként. Mindezeket úgy ítélik meg, hogy a foglalkozás alkalmával a csoporttagok több olyan IKSZ során szerzett tapasztalathoz köthető tulajdonságot építettek be öndefiníciójukba, melyek az irányított pedagógiai hatás eredményeként értékelhetők.

Az IKSZ feldolgozását támogató önértékelő kérdőív

A COVID-19 vírus okozta pandémia miatt a hazai középiskolákban huzamosabb ideig digitális oktatás folyt, ezért ebben az időszakban az iskolai közösségi szolgálat harmadik szakaszát, a lezárást is át kellett helyezni valamilyen online felületre. Ennek megfelelően kidolgozásra került egy olyan kérdőív, melynek kitöltése nem a kutatói igény kielégítését szolgálta, hanem edukációs szándékkal került megszerkesztésre. Kísérletet tettünk a programban résztvevő hat agrár szakképzési intézménybe járó 112 végzős középiskolás diák közösségi szolgálatához kapcsolódó tapasztalatai feldolgozásának a támogatására. Az egymáshoz igazított kérdések mentén igyekeztünk valamiféle egyéni tanuláshoz segíteni az érettségi előtt álló tanulókat. A diákoknak lehetőséget kívántunk biztosítani

a végzett tevékenységeik átgondolására, valamint az azokhoz kapcsolódó és pályaeorientáció szempontjából is kiemelt jelentőségű személyiségjellemzők azonosítására. A szerkesztéskor szem előtt tartottuk azt a célt, hogy ne csupán a saját önismeretük bővítéséhez, mélyítéséhez járuljanak hozzá a kérdésekre adott válaszok, hanem a következő életszakaszukba való átlépéshez szükséges döntés előkészítéséhez is.

Az önértékelő kérdőív első blokkjában szerepelt az az 5-fokú skála, melyen megjelölhették a tanulók, hogy mennyire tudják használni az IKSZ tapasztalatait az adott területen (ide a szakirodalomban megfogalmazott célok közül emeltünk be néhányat). Ugyanezt a becslést megtehették a kitöltést követően, a feladatsor végén is. A kapott eredményeket a 2. ábrán adjuk közre (1 = egyáltalán nem tudom használni, 5 = teljes mértékben tudom használni).



2. ábra. Milyen mértékben tudja használni az IKSZ tapasztalatait az alábbi területeken? (N = 112 fő)

Forrás: Kenderfi, 2022 alapján

A 112 tanuló válasza alapján az IKSZ legfőbb érdeme a tapasztalatszerzés és a kapcsolatok kialakítása. A rangsor utolsó helyére a pályaválasztás segítése került. Ezzel összefüggésben kívánjuk megjegyezni, hogy a kérdőív kitöltését követően ez az érték mutatta a legnagyobb pozitív irányú elmozdulást. Ezt azzal magyarázzuk, hogy a feladatlap tartalma hozzásegítette a tanulókat a továbblépésük szempontjából releváns ismeretekhez. Mivel azonban az önismeretükben lényegi változás nem történt, ezt a változást a személyes tulajdonságaik pályákkal, foglalkozásokkal való összekapcsolásának tulajdonítjuk.

A jobb érthetőség kedvéért rövid betekintést nyújtunk a feladatlap tartalmába, kiemelve annak néhány kérdését, ezzel is bemutatva szerkesztési elveinket. Zárójelben a tudatosítani kívánt tartalmat, a pedagógiai célt jelöljük, melyek az eredeti kérdőívben is szerepelnek egyfajta sorvezetőként, értelmezési keretként.

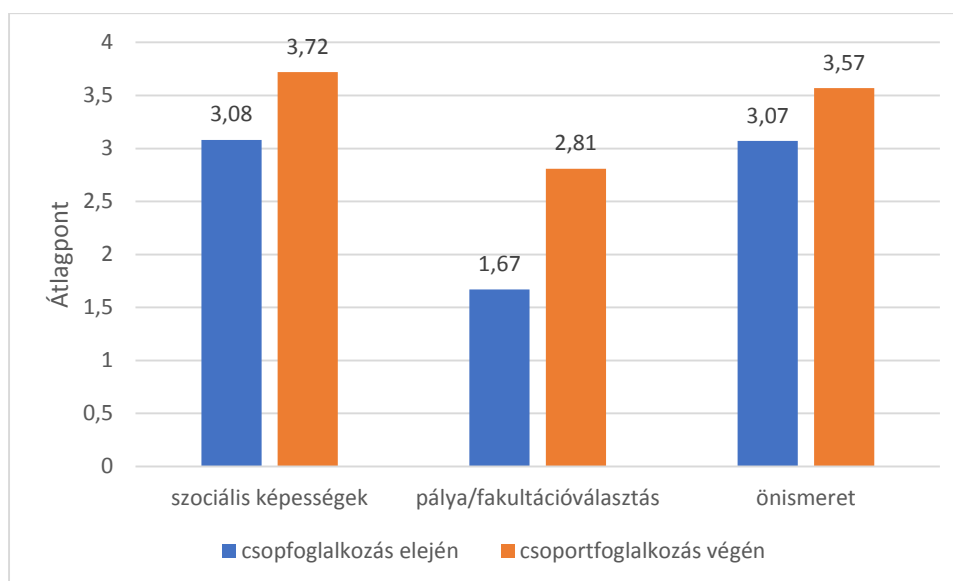
- Az IKSZ során folytatott tevékenységek felsorolása után a kitöltő hozzárendelhetett azokhoz egy-egy képességet a segítségként felsoroltak közül. (A tevékenységek feltételét a képességek adják, minden cselekedet háttérében többféle kvalitás is szerepel.)

- A tevékenységek közül félkövér betűformával kerültek kiemelésre azok, melyeket a diákok könnyen végeztek. (Ebben az esetben ugyanis feltételezhető, hogy az aktivitás képességfedezete biztosított.)
- Mely képességek szerepelnek többször is a kiválasztottak közül? (Minden valószínűség szerint ezek a gyakrabban előforduló képességek erősségei is a tanulónak, melyek többféle tevékenység alkalmával is kihasználhatók.)
- Azokat a képességeket, melyeket a diák elfogad magával kapcsolatban, hol tudná kamatoztatni az életpályáján? Soroljon fel pályákat! (Itt történik meg az akceptált képesség beépítése az öndefinícióba, melyeknek kiemelt szerepük van/lehet a következő életpályaszakasz megtervezésében.) Erre az önértékelő kérdőívre úgy tekintünk, mint egy eszközre, mely az IKSZ személyes jelenlét mellett történő feldolgozásának egyik kényszer szülte alternatívája. Véleményünk szerint ez a fajta önreflexiós technika nem pótolhatja az interperszonális kapcsolatra építő megbeszélést, mégis több a semminél. A kérdőív papír-ceruza változata és online fajtája egyaránt használható, bár az érintett generáció ismeretében számukra célzottabb technikai formában (pl. számítógépes program, vagy applikáció) is feltehetőek a feldolgozást segítő kérdések.

Fakultációválasztást támogató strukturált csoportfoglalkozás az IKSZ tapasztalatainak a feldolgozására

Az IKSZ tapasztalatait feldolgozó következő módszertani lehetőségünk a pályatanácsadásból ismert strukturált csoportfoglalkozás. A tanulók számára célmeghatározásként azt fogalmaztuk meg, hogy a szolgálat során végzett tevékenységeket, az ott szerzett élményeket próbáljuk meg a fakultációválasztással összefüggésben értelmezni. Valamennyi résztvevő csoporttagnak (10. osztályos tanulók) volt már teljesített órája a programban, így mindannyian rendelkeztek már munkatapasztalattal. Az adott Pest megyei gimnázium mindkét 10.-es osztályát több csoportra bontottuk az interakciók és a személyes aktivitás növelésének reményében. A foglalkozás tervezésekor törekedtünk a módszertani változatosságra – a feladattípusok és a munkaformák tekintetében egyaránt.

A foglalkozás tartalmát a következőkben ismertetésre kerülő logikai ív mentén komponáltuk meg. A szolgálat során választott tevékenységeket képességek és érdeklődés szempontjából elemeztük, majd az így tudatosított akceptált személyiségjellemzőkhöz rendeltünk foglalkozásokat, munkaköröket, pályákat. A kétszer 90 perces foglalkozás fennmaradó részében kijelöltük az ezekhez vezető utakat, mégpedig az adekvát felsőoktatási szakok kiválasztásával, valamint az arra való bejutást segítő fakultáció megjelölésével. Mindeközben két alkalommal voltunk kíváncsiak a csoportfoglalkozáson résztvevő gimnazista tanulók véleményére az IKSZ hasznáival összefüggésben. Öt-fokú skálán (1=egyáltalán nem tudom használni, 5=teljes mértékben tudom használni) adhattak választ a „Mit gondolsz, mire tudod használni az IKSZ tapasztalatait?” kérdésre. Három területtel kapcsolatban jelezheték egyéni álláspontjukat a csoportfoglalkozás elején és végén, melyek mind összefüggést mutattak a szolgálat eredeti célkitűzéseivel: „szociális képességek megismerése, érzékenyítés”, „segítség a pályaválasztáshoz (fakultáció)”, „önismeret bővítése (érdeklődés, képesség terén)”. Eredményeinket a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra. Mit gondolsz, mire tudod használni az IKSZ tapasztalatait? (N = 60 fő)

Forrás: Kenderfi, 2022 alapján

A diákok alapvetően úgy gondolták, hogy önmaguk megismerésével és a szociális érzékenységgel jár együtt leginkább a tapasztalatszerzés. A pályaválasztással való kapcsolat esélye nem merült fel köreikben. A célirányosan előre megtervezett csoportmunka eredményének tudjuk be, hogy minden vizsgált területen valódi különbséggel gyarapodott a magukról alkotott tudásuk, illetve kiemelten emelkedett a pályaválasztással összefüggést mutató személyes haszon értéke. Megítélésünk szerint a négy tanórai keretben megvalósítható csoportfoglalkozás megfelelően szolgálja a résztvevő tanulók individuális fejlődését az IKSZ által kijelölt célrendszerben.

Összefoglalás

Több alkalommal alkalmaztunk különböző pedagógiai intervenciókat középfokú képzőintézményekben az IKSZ folyamatának harmadik szakaszához kapcsolódóan, amikor az önkéntes tevékenység élményeinek, tapasztalatainak feldolgozására vállalkoztunk. Minden vizsgált szempontból eredményesnek tekinthetjük a résztvevő tanulók személyes gyarapodását ezen fórumokon, legyen az az IKSZ általános hasznossága mellett az önismeret bővülése, vagy a pályaeorientáció aspektusából megvonható individuális hozam. Azt mondhatjuk, hogy az önkéntességre nevelés ilyesfajta indirekt megközelítése (pályaeorientációs haszon megfogalmazásán keresztül) nagy eséllyel bír. Az altruizmus és más szociális képességek eltérő tevékenységek során való kamatoztatása a legtöbb esetben örömmel jár. Az aktivitásokhoz kapcsolódó élmények és képességek tudatosítása hordozza magában az önkéntességre való nyitottság esélyét, ami az IKSZ alapvető céljával is egybevág.

Az iskolai keretek között is alkalmazható módszerek, a pályaeorientációt is támogató szintetizáló alkalmak kettős haszon reményében kerültek kidolgozásra. Egyrészt ezzel teljesíthetjük a rendletekben előírt IKSZ-re vonatkozó kötelezettséget, másrésztől valódi technikákat, eszközöket adhatunk az önkéntes munka élményeinek, az életpálya-építés szempontjából releváns tartalmainak a feldolgozásához. Ez a célzott pedagógiai tevékenység a szakma pályaeorientációs szakirodalomból is ismert esszenciájának (mint az ön- és pályaismeret) feltárására vonatkozik.

Négy alkalommal folytattunk iskolai közösségi szolgálatot lezáró, pályaorientációt támogató ténykedéseket, melyek egymástól mind tartalmukban, mind módszerükben különböztek. Mindösszesen 480 középiskolás tanulót vontunk be foglalkozásainkba, melyek hatékonyságát különböző mérésekkel igazoltuk. Szerepel ezek között csoportos beszélgetés, strukturált csoportfoglalkozás, valamint önértékelő kérdőív. Mindegyik alkalommal kiemelt hangsúlyt fektettünk a különböző cselekvések elemzésére, mely lehetőséget biztosít a személyiségjellemzők (kiemelten: képességek és érdeklődés) valóságnak megfelelő értékelésére, valamint arra, hogy ezek az életpályasoron következő, aktuális döntésekben (fakultációválasztás, továbbtanulás) fontos szerephez jussanak. Programunk innovatív jellegét abban is látjuk, hogy a gondolati cselekvések helyett valóságos aktivitások feldolgozása adja a foglalkozások alapját. Meg kívánjuk jegyezni, hogy ajánlott technikáink alkalmazhatóak a közoktatásban évente kötelezően megszervezendő pályaorientációval foglalkozó tanítás nélküli munkanap során, mellyel egyszersmind az IKSZ előírt elvárásának is eleget tehetünk.

Utolsó gondolatként jelezzük, hogy hazánkban a pályaorientáció elmélete több évtizedes múltra tekint vissza, gyakorlata is kidolgozott. Egyetemünkön (Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem – volt Szent István Egyetem) a pályaorientációs szakirányú tanári továbbképzésen két évtizede folyik a pedagógusok felkészítése a területen való működésre (Kenderfi & Federics, 2022). Ezen szakcurriculumának egyik tartalmi egységként szerepel az IKSZ, mint pályaorientációt támogató kivételes lehetőség és az ehhez kapcsolódó módszertan is. Kivételes előnynek tartjuk az információgyűjtésnek ezt a formáját (tapasztalatszerzés), hiszen a diákoknak ezáltal is lehetősége adódik az aktív tanulásra – kiemelten az életpályájuk szempontjából releváns személyiségjellemzőik, önismertük bővítésére, mélyítésére és számos pálya megismerésére. Mindez azonban szakmai támogatás nélkül, csupán önreflexió révén nem válik öndefiníciójuk és pályainformáltságuk javára.

Hivatkozott források

- Báthory, Z. (1992). *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó.
- Bodó, M. (2014). A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 64(3-4), 47–68. Letöltés dátuma: 2023. 01. 24. forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/iskolai_kozossegi_szolgalat/szakirodalom/UPSZ_3-4_Bodo_PRINT.pdf > [2023. 03. 09.]
- Bodó, M. (2016). A pedagógusszerep és az Iskolai Közösségi Szolgálat. *Kapocs*, 15(69), 3–14. Letöltés dátuma: 2023. 01. 24. forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/iskolai_kozossegi_szolgalat/szakirodalom/bodo_marton_a_pedagogusszerep_es_az_iksz.pdf
- Bodó, M., Markos, V., Mézes, J., Sárosi, T., & Szalóki, M. (2017). Az Iskolai Közösségi Szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(9–10), 41–71. Letöltés dátuma: 2023.01.24. forrás: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00183/pdf/EPA00035_upsz_2017_09-10_041-071.pdf
- Bodó, M., Matolcsi, Zs., & Rácsok, B. (2018). *Kézikönyv az iskolai közösségi szolgálat sikeres megvalósításához*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet. [Elektronikus kiadás] Letöltés dátuma: 2023. 01. 24. forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/iskolai_kozossegi_szolgalat/szakirodalom/iksz_book_online_0.pdf
- Borbély-Pecze, T. B., Suhajda, Cs. J., Kenderfi, M., Tajtiné Lesó, Gy., & Juhász, Á. (2020). Pályakonstrukció és pályaalakultás – Egyazon életpálya két olvasata. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(9–10), 13–33. Letöltés dátuma: 2023.01.24. forrás: <http://upszonline.hu/index.php?article=700910007>
- Kenderfi, M. (2019). A pályaorientáció elmélete és gyakorlata hazánkban. *Munkaügyi Szemle*, 62(4), 52–61. Letöltés dátuma: 2023. 01. 24. forrás: <https://www.munkaugyiszemle.hu/palyaorientacio-elmelete-es-gyakorlata-hazankban>

- Kenderfi, M., & Federics, I. (2022). A gödöllői pályaeorientációs tanárképzés modellje. A pályaeépítés iskolája. In: Tajtiné Lesó, Gy. (Ed.), *Pályaeorientáció, mint pedagógiai folyamat egy projekt szemszögéből*, (pp. 88–97). [Elektronikus kiad.] Heves Megyei Pedagógiai Szakszolgálat. Letöltés dátuma: 2023.01.24. forrás: <https://palyavalasztas.hmpedszakszolgálat.hu/wp-content/uploads/2022/04/tanulany-web.pdf>
- Markos, V. (2016). A nyíregyházi középiskolás diákok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatainak vizsgálata. *Párbeszéd: Szociális Munka Folyóirat*, 3(4), 1–14. Letöltés dátuma: 2023. 01. 24. forrás: <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/5913>
- Matolcsi, Zs. (2013). Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány*, 1(4), 70–83. Letöltés dátuma: 2023. 01. 24. forrás: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_70-83.pdf
- Országgyűlés (2011). 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, (2011). Letöltés dátuma: 2023. 02. 18. forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- Országgyűlés (2012). 1068/2012. (III. 20.) Kormány határozat a Nemzeti Önkéntes Stratégia 2012–2020 elfogadásáról és a végrehajtásához szükséges középtávú feladatokról. *Nemzeti Jogszabálytár*, Letöltés dátuma: 2023. 02. 18. forrás: <https://njt.hu/jogszabaly/2012-1068-30-22.1>
- Szilágyi, K. (2004). A pályaeorientáció aktuális kérdései Magyarországon. *Pályáin 2004*, (pp. 82–85). Dél-alföldi Regionális Pályaválasztási és Pályaeorientációs Tanácsadó Hálózat.
- Szilágyi, K. (2015). *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Kft.
- Szilágyi, K., & Völgyesy, P. (1996). *Pályaeorientáció*. GATE. GTK. Tanárképző Intézet.

Szerző

Dr. Kenderfi Miklós

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7966-8609>

PhD

tanszékvezető, egyetemi docens

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézet, Humántudományi és Szakképzési Tanszék

E-mail cím: kenderfi.miklos.mate@uni-mate.hu

A cikere a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.



Untersuchung der Wahrnehmungen von Mentor-lehrern und Mentor-lehrer/-innen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring

Examining mentor teachers' perceptions using Mayring's qualitative content analysis

A mentortanárok percepcióinak vizsgálata a Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzés segítségével

Kocsis Rita

Abstract

In meiner Forschung habe ich untersucht, wie Mentor/-innen die Kompetenzen von Lehrerbildner/-innen in Ungarn wahrnehmen. In meiner Studie folgte ich dem kombinierten Paradigma, basierend auf Creswells interpretativem sequentiellen Designmodell. Ich wollte einerseits diese Forschungsmethode, andererseits die Ergebnisse meiner Forschung vorstellen.

Schlüsselwörter: *Mentor/-innen, kompetenzen, kombiniertes Paradigma, Qualitative Inhaltsanalyse*

Abstract

In my research, I investigated how mentors perceive the competencies of teacher educators in Hungary. In my study, I followed the combined paradigm based on Creswell's interpretive sequential design model. I wanted to present this research method on the one hand and the results of my research on the other.

Keywords: *mentors, competencies, combined paradigm, qualitative content analysis*

Absztrakt

Kutatásomban azt vizsgáltam, hogyan látják a mentorok a magyarországi tanárképzők kompetenciáit. Tanulmányomban a Creswell értelmező szekvenciális tervezési modelljén alapuló kombinált paradigmát követtem. Egyrészt ezt a kutatási módszert, másrészt a kutatásom eredményeit kívántam bemutatni.

Kulcsszavak: *mentorok, kompetenciák, kombinált paradigm, kvalitatív tartalomelemzés*

Einleitung

Der Beruf der Lehrerbildner/-innen, der sich als einheitlicher Beruf definiert und dem praktizierende Mentor-Lehrer/-innen angehören, entsteht als Antwort auf die Herausforderungen des Strukturwandels im Bildungswesen.

Nach 2010 wurde die Entwicklung eines einheitlichen Kompetenzrahmens für Lehrerbildner/-innen eingeleitet. Neben den sogenannten Primärkompetenzen, die mit der Grundqualifikation von Lehrerbildern und Lehrerbildnerinnen verbunden sind, gibt es auch Sekundärkompetenzen, allgemeine Kompetenzen, Fähigkeiten und Einstellungen von Lehrerbildner/-innen (Buchberger et al., 2000; Kocsis et al., 2012; European Commission, 2013).

Die Relevanz meiner Forschung zeigt sich darin, dass die Erforschung des Kompetenzsystems für Lehrerbildner/-innen einerseits und des Berufs der Mentorinnen und Mentoren als Profession andererseits noch eine Reihe von Potenzialen in der internationalen und nationalen Bildungsforschung birgt.

In meiner Forschung wollte ich untersuchen, wie angehende Mentor-Lehrer/-innen fast zehn Jahre nach dem Start der Reformen über ihren Beruf denken. Welche Kompetenzen halten sie für besonders wichtig? Was können sie als Mentor-Lehrer/-innen erreichen, und wo liegen die Hindernisse? Anbei sind meine Hypothesen zu lesen:

H1: Sowohl ausgebildete Mentor/-innen als auch Lehrer/-innen, die sich für eine Mentor/-innenausbildung bewerben, betrachten das Modellieren der beruflichen Praxis als die wichtigste Kompetenz in der Lehrer/-innenausbildung.

H2: Qualifizierte Mentor-Lehrer/-innen und Lehrer/-innen, die an einer Mentor-Lehrer/-innenausbildung teilnehmen, halten es für wichtig, die Lehrerentwicklung und die berufliche Weiterbildung zu unterstützen.

H3: Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen gebildeten Mentor/-innen und Lehramtsanwärter/-innen bei der Reflexion der Praxis.

H4: Ausgebildete Mentor/-innen und Referendare reflektieren in ähnlicher Weise über die Entwicklung der Lehrer/-innenausbildungs-Aktivitäten innerhalb der Institution.

H5: Die beiden Teilstichproben haben signifikant unterschiedliche Ansichten über die Bedeutung von Kompetenzen in der Lehrer/-innenausbildung für die Professionalität.

Methodik

Ich habe eine gemischte Methodik verwendet, die quantitative und qualitative Methoden kombiniert. Mit meiner Interpretation wollte ich die tieferen Schichten des Denkens der Mentor-Lehrer/-innen über die Lehrer/-innenbildung als Profession erkunden. Dazu habe ich mich einer quantitativen Methode bedient, dem von mir entwickelten Fragebogen, und die Gründe für die in der quantitativen Studie aufgedeckten Zusammenhänge mit Hilfe der von Seidmann entwickelten Methode der Tiefeninterviews und der von Mayring entwickelten Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) untersucht.

Bei der Entwicklung meines quantitativen Messinstruments habe ich das Kompetenzinventar für Lehrerbildner/-innen als Grundlage verwendet, und beim Seidman-Tiefeninterview als qualitativer Methode habe ich Trends entdeckt, die sich nach der Analyse des Fragebogens herauskristallisiert haben, insbesondere in Bezug auf den emotionalen und soziokulturellen Hintergrund, der die Professionalität von Lehrerbildner/-innen hemmt. Die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring war ein hervorragendes Instrument zur Aufdeckung dieser Muster.

Bei der Anwendung beider Forschungsmethoden habe ich mich von den Hauptkategorien meiner Analyse leiten lassen, die deduktiv und theoriegeleitet waren: Kompetenzen von Lehrerbildner/-innen. So konnte ich sicherstellen, dass ich mit beiden Methoden die gleichen Phänomene beschreibe.

Meine Forschung basierte auf dem interpretativen, sequenziellen Modell von Creswell, das häufig in kombinierten Methoden verwendet wird. Sequenzielle Modelle werden von Creswell auch als "Hauptmethoden-Untermethoden-Modelle" bezeichnet, da qualitative und quantitative Methoden vom Forscher in verschiedenen Phasen der Studie eingesetzt werden. Ich bin bei meiner Forschung dem interpretativen sequenziellen Modell gefolgt. Die Untermethode (quantitative Studie) ging der Hauptmethode (qualitative Studie) voraus (Sántha, 2009).

Durch die Anwendung des interpretativen sequenziellen Modells wollte ich die Informationen erhalten, die notwendig sind, um die tieferen Beziehungen zwischen den durch die Hauptmethode aufgedeckten Daten zu untersuchen.

Die quantitative Fragebogenerhebung wurde an einer großen Stichprobe (N= 113) durchgeführt. Ich habe mit zwei Teilstichproben gearbeitet:

- Lehrkräfte, die an einer Mentor/-innenausbildung teilnehmen (N = 75)
- Lehrkräfte, die seit mehreren Jahren als Mentor/-innen tätig sind (N = 38)

Unter den Nicht-Zufallsstichprobenverfahren habe ich die Expertenstichprobe verwendet. Während meiner Untersuchung besuchte ich Lehrer/-innenausbildungs-Zentren in drei Regionen und mit der Empfehlung und Unterstützung der dort arbeitenden Mitarbeiter/-innen schickte ich meinen Fragebogen an die Befragten.

Auf der Grundlage des gemischten Modells habe ich die Teilnehmer/-innen für die qualitative Studie aus der großen Stichprobe der quantitativen Studie ausgewählt. Ich wählte die Teilnehmer/-innen mit einer typisch intensiven Stichprobenstrategie durch Empfehlungen von Bekannten aus, und sie erklärten sich auf meine persönliche Anfrage hin zu einem Interview bereit. Mein Ziel war illustrativ; meine qualitative Studie kann nicht als repräsentativ angesehen werden.

Die Daten wurden in zwei Schritten ausgewertet. Im quantitativen Teil der Studie wurden die Datenbankerstellung sowie die deskriptive und mathematisch-statistische Analyse der Daten mit Hilfe der Datenbankverwaltungssoftware SPSS durchgeführt.

Ich habe einen t-Test mit zwei Stichproben und einen F-Test durchgeführt. Da es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Varianzen der beiden Stichproben gab, wurde der t-Test mit zwei Stichproben durchgeführt.

Die Datenanalyse in der qualitativen Forschung beginnt mit der Definition und Analyse des Textkorpus. Im qualitativen Teil meiner Forschung folgte ich der dreifachen Struktur des Tiefeninterviews von Seidman. Die Richtung der Analyse wurde dadurch bestimmt, dass ich auf der Grundlage des von Mayring vorgestellten inhaltsanalytischen Kommunikationsmodells die Textanalyse durchführte, indem ich den emotionalen und kognitiven Hintergrund der Befragten untersuchte und den Hintergrund ihrer Handlungen erforschte.

Ich habe die Interviews mit der deduktiven Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, der Inhaltsstrukturierung, ausgewertet. Für die Studie habe ich die deutsche Version von MAXQDA Plus 2020 gewählt und Diagramme aus dem von mir verwendeten deutschsprachigen Arbeitsbereich zur Veranschaulichung des Workflows verwendet.

Mein Rahmen für die qualitative Analyse sah wie folgt aus:
Als ersten Schritt zur Strukturierung des Inhalts habe ich einen Leitfaden für die Kodierung erstellt. Ich formulierte meinen Entwurf der Fragen, die sich aus der quantitativen Datenanalyse ergaben.

Anhand der Fragen erstellte ich ein theoriegeleitetes Kategoriensystem und formulierte anschließend Definitionen für die Kategorien. Neben den Definitionen habe ich nach typischen Beispielen aus den Interviewtranskripten gesucht und die Kodierregeln festgelegt.

Nach der Kodierung des Textes und der Visualisierung der Daten folgte ich den Schritten der Zusammenfassung, basierend auf den Anweisungen der deduktiven Inhaltsanalyse von Mayring. Die nach der Inhaltsanalyse generierten kodierten Texteinheiten wurden zu Paraphrasen verdichtet. Da ich mehrere Personen befragt habe, war es besonders wichtig, ein einheitliches Sprachniveau zu finden. Ich musste auch das Abstraktionsniveau bestimmen, auf dem ich zusammenfasste, um die erste und zweite Reduktion zu beginnen. Ich habe die Abstraktionsebenen Schritt für Schritt verallgemeinert. Ich habe die Umschreibungen nach Kategorien sortiert.

Durch die Zusammenfassung konnte ich die große Textmenge, die während der Interviews entstanden ist, übersichtlich abkürzen und die wichtigsten Inhalte hervorheben. In den nächsten Schritten habe ich sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse analysiert. Im Folgenden möchte ich Ihnen die Ergebnisse meiner Studie kurz zusammenfassen und die Schlussfolgerungen ziehen.

Ergebnisse

In meiner Forschung haben sich die beiden methodischen Kulturen gegenseitig ergänzt. Die Studien erleichterten die Erforschung von Ursache und Wirkung. Besonders hervorheben möchte ich meinen Abriss der Inhaltsanalyse von Mayring, die in der qualitativen Studie verwendet wurde. Die Inhaltsanalyse war sehr gut ausgearbeitet und wurde in logischen und leicht nachvollziehbaren Schritten durchgeführt. Die Inhaltsanalyse kombinierte qualitative und quantitative Elemente mit Hilfe der Software MAXQDA, was die Objektivität und Validität der Studie erhöht hat. Ich werde diese Methodik, den Prozess der Inhaltsanalyse und die Software MAXQDA in meiner Forschungslaufbahn verwenden und empfehle sie meinen Forscherkolleginnen und Kollegen im Bildungsbereich.

Zu den Hindernissen bei der Modellierung der Berufspraxis können negative Erfahrungen gehören, die Mentor/-innen als angehende Lehrkräfte mit der Betreuung gemacht haben. In dem Maße, in dem der Mangel an professioneller Zusammenarbeit und Kommunikation zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit es ihnen erschwerte, in ihrer Laufbahn soziale Kontakte zu knüpfen, waren die Auswirkungen davon tief in ihrem Denken über die Rolle der Mentor-Lehrer/-innen verankert. Das Ausmaß, in dem ein angehender Lehrer die unterstützende Haltung seiner Mentorin oder seines Mentors wahrnimmt, hat einen erheblichen Einfluss auf die ersten Unterrichtserfahrungen. Wenn sie fehlen, haben Lehrerinnen und Lehrer, die später die Rolle der Mentorin/des Mentors übernehmen, ohne zuvor positive Erfahrungen gemacht zu haben, größere Schwierigkeiten, die berufliche Praxis vorzuleben. Negative Erfahrungen als Referendar und Neuling können bei Lehrer/-innen zu negativen Emotionen führen. Unruhe, Angst, Versagensgefühle, das Bedürfnis, den Erwartungen zu sehr zu entsprechen, ein Gefühl der Unsicherheit können Lehrer/-innen während ihrer gesamten Laufbahn begleiten, und als Mentor-Lehrer/-innen können sie diese negativen Gefühle erneut erleben. Die Ansichten, die sie während ihrer beruflichen Sozialisation entwickelt haben, wirken sich langfristig auf ihre Wahrnehmung ihrer Rolle als Lehrer/-innen und ihrer Rolle als Mentorlehrer/-innen aus. Langfristig können sie eine kritische Haltung gegenüber der Rolle der Lehrerin oder des Lehrers als Mentor/-in und der Wirksamkeit des Mentorings entwickeln. Die Lehrkräfte können die fehlende Unterstützung durch Mentor/-innen mit Hilfe von Literatur ausgleichen. Es kann für sie besonders wichtig sein, ihre Kenntnisse in der pädagogischen Psychologie

und der Persönlichkeitspsychologie zu erweitern. Das Fehlen von Mentoring kann mit der Entwicklung eines hohen Maßes an beruflicher Autonomie der Lehrer/-innen einhergehen, was sich positiv auf die Professionalisierung auswirken kann. Die befragten Mentor-Lehrer/-innen haben klare Vorstellungen von erfolgreichem Mentoring. Sie betonten die Bedeutung der Persönlichkeit der Mentorin oder des Mentors, wobei sie meist den Einfluss der Persönlichkeit gegenüber dem aktuellen theoretischen Wissen hervorhoben. Sie erwähnten zum Beispiel auch, dass die Kenntnis und Anwendung des Kompetenzrahmens nicht als entscheidend für ein erfolgreiches Mentoring angesehen wird. Sie betonten jedoch, dass die Akzeptanz des Mentees der Schlüssel zum Erfolg des Mentorings ist. Sie betonten die Hindernisse, die sich aus der Persönlichkeit der Mentorin oder des Mentors, den unterschiedlichen Einstellungen und den mangelnden Kompetenzen ergeben.

Die Mentor/-innen erwähnten hauptsächlich negative oder positive Einstellungen und Emotionen bei ihren Mentoring-Erfahrungen. Eine ganz andere Art von Gefühlen kann zu dem anfänglichen Mangel an Selbstvertrauen, den Schwierigkeiten bei der Konfliktbewältigung, den Schwierigkeiten bei der Gestaltung des kollegialen Verhältnisses zu den betreuten Personen und der Angst vor den Lehrerkandidat/-innen oder den neuen Kolleginnen oder Kollegen beitragen. Die Führungsrolle bringt einen plötzlichen Zuwachs an Prestige mit sich, der für den betreuenden Lehrer und die Lehrerin psychisch schwer zu bewältigen sein kann. Dies kann durch ein falsches Verständnis der Rolle noch verstärkt werden. Überzogene Erwartungen können demotivierend für die betreuende Lehrkraft sein und die erhöhte Arbeitsbelastung kann zu psychischen Problemen führen. Unter den Hindernissen für die Modellierung der beruflichen Praxis nannten die Mentor/-innen externe Faktoren, die mit dem Mentoring zusammenhängen: fehlende ruhige Bedingungen für das Mentoring, Zeitmangel. Sie erwähnten auch die Unzulänglichkeiten der Lehrer/-innenausbildungs-Einrichtungen und den Mangel an professioneller Kommunikation zwischen der Lehrer/-innenausbildungs-Einrichtung und dem im Praktikum tätigen Mentor.

Die Unterstützung der Modellierung der Berufspraxis in der Mentor/-innenausbildung ist ein zentrales Thema in den Überlegungen der Mentor-Lehrer/-innen. Sie betonen, dass die Mentorin/der Mentor von den Betreuten als Vorbild gesehen wird. Der Einfluss der Mentorin oder des Mentors kann das Engagement und die Hingabe für die Karriere fördern. Frühere negative Erfahrungen können dazu führen, dass Lehrkräfte, die sich für eine Mentor/-innenausbildung bewerben, dieser Ausbildung kritisch gegenüberstehen. Die Befragten betonten jedoch übereinstimmend, dass sie in der Mentor/-innenausbildung positive Erfahrungen gemacht und ein unterstützendes Umfeld vorgefunden haben. Sie orientierten sich vor allem an Lehrer/-innen, die über ein hohes Maß an Wissen und Erfahrung verfügten, als Vorbilder.

Die Ausbildung hat ihnen geholfen, sich ein professionelles Berufsmodell anzueignen, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis. Interviewpartner A berichtete auch, dass die Ausbildung zu einem konzeptionellen Wandel geführt hat. Mehrere betonten auch, dass die Ausbildung ihre Ansichten über Pädagogik und ihre Persönlichkeit verändert habe.

Zur Vorbereitung auf die Qualifikation wurden die Lehrkräfte im Allgemeinen in den Rahmen für Lehrer/-innenkompetenzen eingeführt. Das Konzept eines Kompetenzrahmens wird in der Regel mit negativen Emotionen verbunden. Die Teilnehmer/-innen berichteten, dass sie sich der Verwendung des Kompetenzrahmens nicht bewusst waren und dass er noch nicht in ihrer Praxis verankert war. Sie wiesen auf die Notwendigkeit eines konzeptionellen Wandels in der Wahrnehmung des Kompetenzrahmens durch die Lehrer/-innen hin. Es wurde vorgeschlagen, dass die Kompetenzen im Rahmen einer berufs begleitenden Ausbildung erworben werden sollten. Was die Unterstützung bei der Aufnahme des Lehrer/-innenberufs, das Engagement und die Hingabe an den Lehrer/-innenberuf angeht, so war die Rolle der Mentorinnen und Mentoren bereits in ihrer

frühen Kindheit präsent. Positive Einstellungen wurden mit der Helferrolle in Verbindung gebracht. Sie sahen ihre Lehrer/-innen als Lehrermodelle, die dazu beitrugen, dass sich ihre Ansichten über die Rolle der Lehrer/-innen schon früh herausbildeten. An diesen Ansichten hielten sie während ihrer gesamten Laufbahn fest und hielten starr an ihren frühen Ansichten fest. Während ihrer beruflichen Sozialisation, zu Beginn ihrer Laufbahn, entwickelten die Lehrer/-innen im Allgemeinen eine positive Einstellung und Erfolgserlebnisse. Sie berichteten von Erfahrungen mit effektiver beruflicher Kommunikation und empfanden die Rolle der Lehrerin und des Lehrers zu Beginn ihrer Laufbahn als prestigeträchtig.

Während des Mentorentrainings lernten sie positive Lehrer/-innenmodelle mit einer positiven Einstellung kennen. Sie sahen das Mentoring als eine Gelegenheit zur kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung in den Bereichen Selbsterkenntnis, persönliche Entwicklung und Reflexion. Sie fühlten sich für den Beruf der Mentor-Lehrer/-innen berufen. Im Laufe des Mentoring-Prozesses wurden die anfänglich positiven Einstellungen jedoch von weiteren positiven und negativen Einstellungen begleitet. Die Teilnehmer/-innen berichteten über Gefühle von Angst, Geduld und Vertrauen. Neben dem anfänglichen Engagement für den Beruf berichtete Interviewpartner C jedoch auch über Symptome von Burnout. Als Ursachen für Burnout nannten sie die geringe soziale und finanzielle Wertschätzung des Lehrerberufs, die ein Grund für einen frühen Berufsausstieg sein könnte. Mentor/-innen stellen zunehmend fest, dass ihre Mentees planen, aus dem Berufsleben auszuschneiden, was sie unmotiviert machen kann.

Unterstützung für den Lehrer/-innenberuf, Engagement und Hingabe an den Lehrer/-innenberuf wurden von den Teilnehmer/-innen als die wichtigsten Faktoren für den Erfolg des Mentorings genannt. Ihrer Ansicht nach liegt dies in erster Linie in der Verantwortung der Mentorin oder des Mentors. Für ein erfolgreiches Mentoring sind die richtige Einstellung, Professionalität und die notwendigen Kompetenzen in der Lehrer/-innenausbildung erforderlich. Die Teilnehmer/-innen waren der Ansicht, dass dies in erster Linie in der Verantwortung der Mentor/-innen liegt, was die Rolle der Ansichten der Mentor/-innen hervorhebt. Sie nannten jedoch auch ein unterstützendes institutionelles Klima als Voraussetzung für ein erfolgreiches Mentoring. Als Grund für den Rückgang des Engagements der Mentor/-innen wurden äußere Umstände genannt. Die Möglichkeit, die Ansichten der Mentorin oder des Mentors zu ändern und sich auf eine mögliche konzeptionelle Änderung vorzubereiten, wurde von den Teilnehmer/-innen bereits während des externen Praktikums als gegeben angesehen, aber weitere Möglichkeiten bestehen während des Praktikums. Ihrer Meinung nach kann eine professionelle Kommunikation durch Mentor/-innen den Prozess unterstützen, auch wenn es schwierig ist, Ansichten zu ändern.

Die Kompetenz 2 wird von den Mentor/-innen mehrfach erwähnt. Sie sprechen über das Engagement der Mentorin oder des Mentors, die Notwendigkeit einer kontinuierlichen beruflichen Entwicklung, die Offenheit für eine berufliche Zusammenarbeit und die Bedeutung der Schaffung eines unterstützenden Umfelds. Ihrer Meinung nach ist die zweite Kompetenz in der Lehrer/-innenausbildung die wichtigste, sie sprechen immer wieder von der Bedeutung der beruflichen Sozialisation, der Bedeutung der Partnerschaft mit der Mentorin oder dem Mentor.

In Bezug auf die Durchführbarkeit der Kompetenz 2 nennen sie die wichtigsten Merkmale eines effektiven Mentorings, erwähnen aber auch hemmende Faktoren wie die Arbeitsbelastung der Mentor/-innen und eine unkonstruktive Schulleitung. Die Teilnehmer/-innen sind der Meinung, dass die Bewerbungs- und Projektmöglichkeiten sowie die guten Praktiken viel zusätzliche Arbeit erfordern und es oft keine professionelle Zusammenarbeit bei ihrer Umsetzung gibt. Die guten Praktiken werden oft unter dem Druck externer Erwartungen vorbereitet, und ihrer Präsentation mangelt es oft an Interesse und Glaubwürdigkeit. Als Bedingungen für das Engagement für eine lebenslange berufliche Entwicklung nennen die Teilnehmer/-innen ein unterstützendes institutionelles Umfeld, einen innovativen Ansatz der

Mentorin oder des Mentors, die Möglichkeit der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen, mögliche Studienreisen ins Ausland, die Notwendigkeit einer beruflichen Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Institution und das Vorhandensein von Kompetenzen in der Lehrer/-innenausbildung. Sie erwähnten die Notwendigkeit einer fortgeschrittenen professionellen Kommunikation, Reflexion, Kenntnis von Theorien, Literatur und Methodik. Den Teilnehmer/-innen zufolge engagieren sich ausgebildete Mentor-Lehrer/-innen stärker für eine kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung. In Bezug auf die Reflexion gaben die Mentor/-innen an, dass sie nicht Teil ihrer täglichen Praxis ist, da es lange dauert, bis sie sie beherrschen. Sie fügten hinzu, dass geschulte Mentor/-innen zwar über eine ausgeprägtere Reflexivität verfügen, aber aufgrund möglicher negativer Erfahrungen in der Qualifizierung auch eine negative Einstellung haben können. Das Potenzial der Forschung wurde von den Teilnehmer/-innen als nicht eingebettet wahrgenommen. Sie sind den betreuenden Lehrer/-innen nicht bekannt und werden auch nicht als relevant angesehen, sondern nur als Ergebnisse, die in der Praxis verwendet werden können. Sie betonen, wie wichtig die positive Einstellung der Mentor/-innen zu den Forschungsergebnissen ist.

In Bezug auf die Entwicklung der Lehrer/-innenausbildung innerhalb der Institution wurde berichtet, dass eine differenzierte Entwicklung als zeitaufwändig und nicht sehr häufig in der Betreuung angesehen wird. Es erfordert eine professionelle Zusammenarbeit zwischen Mentor/-innen und das Konzept der differenzierten Entwicklung aus der Sicht der Mentor/-innen. Die diagnostische Bewertung ist ein wichtiger Bestandteil des gemeinsamen Arbeitsprozesses, aber sie ist kein häufiger und zeitaufwändiger Prozess. Es ist wichtig, dass die diagnostische Bewertung Teil der Sichtweise der betreuten Person ist, aber diese Form der Bewertung kann für die betreute Person demotivierend sein. Ein hohes Maß an beruflicher Autonomie, ein etabliertes Kontaktnetz und eine positive Einstellung wie Offenheit und Flexibilität sind für berufliche Kontakte außerhalb der Institution erforderlich. Dies wird erschwert, wenn es an professionellen Kontakten zu den Ausbilder/-innen der Ausbildungseinrichtung mangelt. Interviewpartner C berichtete von Ängsten gegenüber höher qualifizierten Fachkräften. In Bezug auf ihr Verantwortungsgefühl für die Qualität der Lehrer/-innenausbildung und der öffentlichen Bildung weisen die Mentor/-innen darauf hin, dass sie die Berufsforen zwar als Forum für den Austausch von Interessen betrachten, dass aber der Mangel an professioneller Kommunikation und der Ton der Online-Foren diese Form der professionellen Kommunikation entmutigen. Die Beteiligung an der internationalen Lehrer/-innenausbildung und der öffentlichen Bildung ist nicht Teil der Mentoring-Praxis, es fehlt an finanziellen Mitteln, an Möglichkeiten für Bewerbungen, an Sprachkenntnissen der Lehrer/-innen und an Informationen über Bewerbungen.

Aus meinen Recherchen lässt sich schließen, dass das Kompetenzsystem der Lehrerbildner/-innen im Denken der an der Studie teilnehmenden Mentorenlehrer/-innen eher einseitig präsent ist, und zwar deutlich stärker auf der Ebene der Einstellungen als im Bereich der Fähigkeiten und Kenntnisse. Einige Merkmale der Professionalität sind im Denken der an der Studie teilnehmenden Mentor-Lehrer/-innen noch nicht oder nur unvollständig vorhanden. Die Ausbildung der Mentor-Lehrer/-innen ist von größter Bedeutung für die Meinungsbildung der Mentor/-innen. Für Praktiker/-innen, die im Bereich der Ausbildung von Mentor-Lehrer/-innen tätig sind, könnte dieses Ergebnis vielversprechend sein. Neben der Meinungsbildung der angehenden Mentorinnen und Mentoren wäre es lohnenswert, in der Ausbildung ein besonderes Augenmerk auf Bereiche zu legen, die im Lichte der Lehrer/-innenkompetenzen bisher vielleicht selbstverständlich erschienen: differenzierte Förderung, diagnostische Beurteilung, Reflexion. Es wäre wichtig, diese Konzepte auf theoretischer Ebene zu vertiefen und ihre Anwendung in die Mentor/-innenbildung zu integrieren. Ich schlage außerdem vor, dass das Lehrer/-innenbildungssystem spezielle Fortbildungsmodule enthalten sollte, um die theoretischen und praktischen Kompetenzen der Lehrerbildner/-innen zu vertiefen.

In einem sich ständig verändernden Bildungsumfeld steht diese Gruppe von Lehrerbildner/-innen unter zunehmendem Druck und benötigt umfassende Unterstützung. In Zukunft wäre es lohnenswert, den Inhalt und die Häufigkeit der beruflichen Zusammenarbeit zwischen Mentor-Lehrer/-innen und Fachleuten der Lehrer/-innenbildung zu verstärken und engere Verbindungen zwischen angehenden Lehrer/-innen, Mentor-Lehrer/-innen und Lehrerausbildner/-innen in Hochschuleinrichtungen zu entwickeln.

Vorschläge

Meine Vorschläge für weitere Forschungsmöglichkeiten weisen in mehrere Richtungen. Es lohnt sich, die Formen, Möglichkeiten und möglichen Hindernisse der beruflichen Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Gruppen von Lehrerbildner/-innen, einschließlich Lehramtskandidat/-innen und Berufsanfänger/-innen, zu untersuchen. Unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung des Berufs der Mentor/-innen wäre es sinnvoll, die Möglichkeiten der Mentor/-innenbildung und der Bildung von Mentor-Lehrer/-innen unter Einbeziehung von Forschungsergebnissen zu untersuchen. Die Forschung zur Lehrer/-innenbildung als Profession bietet ebenfalls eine Reihe spannender Forschungsbereiche. Ich bin überzeugt, dass diese Forschung die Ergebnisse der Erziehungswissenschaft in Zukunft weiter bereichern und nuancieren wird.

Literatur

- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. Thematic Network on Teacher Education in Europe*, Umea University. Letzter Abruf: 12. 04. 2021. Quelle: <http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/greenpaper.pdf>
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. Letzter Abruf: 23. 05. 2021. Quelle: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teachereducators_en.pdf
- Kocsis, M., Mrázik, J. & Imre, A. (2012). Megközelítési módok a tanári kompetenciák leírásához. In: Kocsis M. & Sági M. (Eds.), *Pedagógusok a pályán* (pp. 61–76). OFI. Letzter Abruf: 05. 08. 2021. Quelle: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/pedagogusok_a_palyan.pdf
- Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Szerző

Kocsis Rita
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9050-8443>
 ibis acam GmbH, Ausztria,
 E-mail cím: rkatonakatona@gmail.com

A cikkre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: [CC-BY-NC-ND-4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



Az oktatási célú szabadulósobák módszertani lehetőségei egyetemi hallgatóknál

Methodological options for educational escape rooms in university students

Kovács Elvira, Manojlovic Helena

Összefoglalás

Az oktatási célú szabadulósoba egyik fő előnye a tanulói motiváció növelése a tananyag elsajátítása érdekében, közben az interperszonális készségek fejlesztése is elengedhetetlen a módszer alkalmazása folyamán. Kutatásunk során ennek az innovatív oktatási módnak a módszertani lehetőségeit vizsgáljuk egyetemi hallgatók körében. A kutatásunk fő kérdése az, hogyan valósítható meg a kollaboratív problémamegoldó kompetencia mérése a szabadulósoba által, illetve mi jellemzi a szabadkai (Szerbia) Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak kollaboratív problémamegoldó kompetenciáját. Tanulmányunkban a szakirodalmi ismereteket felhasználva, az oktatási célú szabadulósobák módszertani lehetőségeit ismertetjük. Munkánk során egy saját fejlesztésű, oktatási szabadidős szabadulósoba-játék bemutatását is vázoljuk.

Kulcsszavak: *kollaboratív problémamegoldó kompetencia, szabadulósoba, módszertani megújulás*

Abstract

One of the main advantages of the educational escape room is the increase of students' motivation to master the curriculum, while the development of soft skills is also essential during the application of this method. In our research, we examine the methodological possibilities of this innovative teaching method among students in higher education. The main question of our research is how the collaborative problem-solving competence can be measured through the escape room, and what characterizes the collaborative problem-solving competence of students of the University of Novi Sad Hungarian language Teacher Training Faculty, in Subotica (Serbia). In our study, relying on existing literature, we describe the methodological possibilities of educational purposes escape rooms. In the paper, we briefly present our educational escape room.

Keywords: *collaborative problem-solving competence, escape room, methodological innovation*

Bevezetés: az együttműködés jelentősége az oktatási folyamatban

A gyors fejlődés világában elsődleges cél, hogy a tanulókat jobban megtanítsuk gondolkodni és együttműködni a tanulás során. A diákok képességeihez mért, követhető, és sokkal inkább érdekes, kedvelhető, gyakorlatias tanításra van szükség. Az innovációkkal, az interaktív módszerekkel és a kiscsoportos módszerek alkalmazásával, a jövőben szükséges munkahelyi elvárások teljesítésére készíthetjük fel tanulóinkat. Pásztor-Kovács (2020) tanulmányában úgy fogalmaz, hogy a megváltozott munkahelyi elvárások a formális oktatás színterein is új igényeket teremtenek: a tanulóknak az iskolában töltött éveik során el kell sajátítaniuk a klasszikusnak tekintett képességek (alapvető szintű szövegértés, matematikai kompetenciák és természettudományos műveltség) mellett olyan képességeket is, amelyek korábban kevésbé voltak hangsúlyosak a munkaerőpiacon. A köz- és felsőoktatás új kihívásai közé tartozik a fentiek értelmében az is, hogy a tanulót megtanítsa csoportban dolgozni, együttműködni, problémákat megoldani (Neubert et al., 2015). A problémamegoldó és a kollaboratív képesség két olyan transzverzális (több területet átfogó) képesség, amelyet a 21. századi munkahelyeken jelentősnek tartanak (Neubert, Mainert, Kretzschmar & Greiff, 2015).

A kollaboratív (együttműködő) tanulás koncepcióját - a tanulók csoportosítását és párosítását egy tanulási cél elérése érdekében - széles körben kutadják és támogatják.

„Kollaboratív problémamegoldó képességnek azt a komplex képességet nevezzük, amely az egyént alkalmassá teszi arra, hogy egy közös cél érdekében, amelynek elérése új, a csoporttagok eddig bevált stratégiaival nem kezelhető akadályok leküzdését igényli, egy vagy több személlyel együttműködő tevékenységet végezzen. Az együttműködő tevékenység megengedi, de nem írja elő a probléma részekre bontását, egyéni szerepek vállalását, a csoporttagok egymás munkájáért nem vonhatók felelősségre” (Pásztor-Kovács, 2015, p. 9.).

Gokhale meghatározása szerint a kollaboratív tanulás olyan oktatási módszerre vonatkozik, amelyben a különböző teljesítményszintű tanulók kis csoportokban dolgoznak együtt a közös szándék érdekében. Véleménye alapján a tanulók felelősek saját és egymás tanulásáért is. Ezáltal, az egyik tanuló sikere a többi tanuló sikerét segíti elő (Gokhale, 1995). A kollaboratív tanulási környezetben a tanulók aktívan vesznek részt a tanulási folyamatban, és nagyobb valószínűséggel lesznek érdekeltek a tanulás és az iskolai kötelezettségek iránt (Astin, 1977). Az együttműködő tanulás egyik nagy előnye, hogy a tanulók motiváltabbak, többet jegyeznek meg az óra során, mélyebb kapcsolatok alakulnak ki társaikkal, és emiatt szívesebben vesznek részt a tanulási folyamatban.

A kollaboratív tanulás alapfeltétele a csoporttagok együttműködésén alapuló konszenzusépítés, szemben a versengéssel, melyben az egyének a csoport többi tagját múltják felül (Panitz, 1996). Laal és Ghodsi a kollaboráció előnyeit vizsgálva jutottak arra a következtetésre, hogy az együttműködésen alapuló tanulás a versengő és egyéni törekvésekkel szemben, magasabb szintű teljesítményt és nagyobb produktivitást, gondoskodó, támogató és elkötelezett kapcsolatokat eredményez, emellett nagyobb pszichológiai egészséget, szociális kompetenciát és önbecsülést (Laal & Ghodsi, 2012).

A tanulást motiváló hatású tevékenységgé kell tenni, mert a készségek és képességek csak megfelelő motivációk mellett működnek optimálisan (Réthy, 2003).

A munka folyamán számos akadály gördülhet a kollaboráció sikeres kimenete elé. Törekedni kell arra, hogy a tevékenységek során optimális kapcsolat jöjjön létre a csoport tagjai között. Pásztor-Kovács (2019) szerint egy versengő alkatú csoporttag dominálhatja a csoportunkat és megakadályozhatja, hogy egyéb, potenciálisan jobb megoldási javaslatok is szülessenek. Az ilyen jellemű akadályok leküzdésére - véleménye alapján - több technika is létezik, például az ötletelés, azaz a brainstorming technikája. Egy termékeny csoportot laza, komfortos, informális beszélgető stílus

jellemez. A csoporttagok nyitottak az információra, mások ötleteire, érzéseire, gyakran tesznek fel egymásnak kérdéseket, és igyekeznek a társak perspektíváját is megfontolni.

Véleményünk szerint nagyon fontos olyan jellegű pedagógiai innovációt alkalmazni az oktatási gyakorlat alkalmával, amely a tanulók érdeklődését és aktivitását fokozza.

A szabadulószoza mint oktatási módszer

A szabadulószoza (Escape Room) egy népszerű játék, ahol a játékosok csapatban dolgozva, együttműködve fedeznek fel nyomokat, rejtvényeket oldanak meg, kihívásokat, feladatokat hajtanak végre annak érdekében, hogy meghatározott idő alatt elérjék a célt és „kijussanak” a szobából (Nicholson, 2015; Veldkamp et al., 2020). A játék célja egy fizikai szobából való kimenekülés, esetleg egy elrejtett tárgy megkeresése. A pedagógiai céllal létrehozott játékot általában oktatási szabadulószobának nevezik, amely a gamifikációra és a játékalapú tanulásra épül. Az oktatási célú szabadulószoza egyik fontos előnye a motiváció növelése a tananyag elsajátítása érdekében, de az interperszonális készségek fejlesztése is meghatározó a játék folyamán.

A szabadulószobák megkövetelik a csapatmunkát, a kommunikációt, valamint a kritikus gondolkodást, a figyelmet, a részletekre való figyelést és a laterális gondolkodást (Nicholson, 2015). Népszerűségük egyik oka, hogy ezek olyan kollaboratív kihívások, amelyek a fizikai világban zajlanak, így a játékosok kimozdulnak a képernyőjük mögül, és együtt dolgoznak a többi játékosal közvetlenül (Nicholson, 2018).

A játék kezdetén a tanulók találkoznak a játékvezetővel, aki tájékoztatja őket arról, hogy mi fog történni, és ismerteti velük a játékszabályokat. A játékosok meghallgatnak, megnéznék, elolvasnak egy kerettörténetet, majd indulhat is a játék. A játékosok kezdetben felfedezik a szobát, és mindenhol nyomokat keresnek. Ezek általában számok, szimbólumok vagy képek a falakon, de nincs nyilvánvaló útmutatás ahhoz, hogy megértsék, mit jelentenek. Az első rész valójában az élménykeresés. A játékosok együttműködéssel, kommunikációval rendszerezik a talált dolgokat, amelyek összetartozhatnak. A játékosok felfedeznek egy rejtvényt, és rájönnek, hogy hogyan lehet megoldani - néhány rejtvényenél van útbaigazítás, másoknál nincs. Ha nem tudják megoldani a feladatot, segítséget is kaphatnak (Nicholson, 2015). A játék érdekessége, hogy egyik rejtvény megoldása a következőhöz vezet. A játék végén a játékvezető válaszol a feltett kérdésekre, vagy elmagyarázza a rejtvényeket, ha szükséges, és megbeszéli az átélt tapasztalatokat.

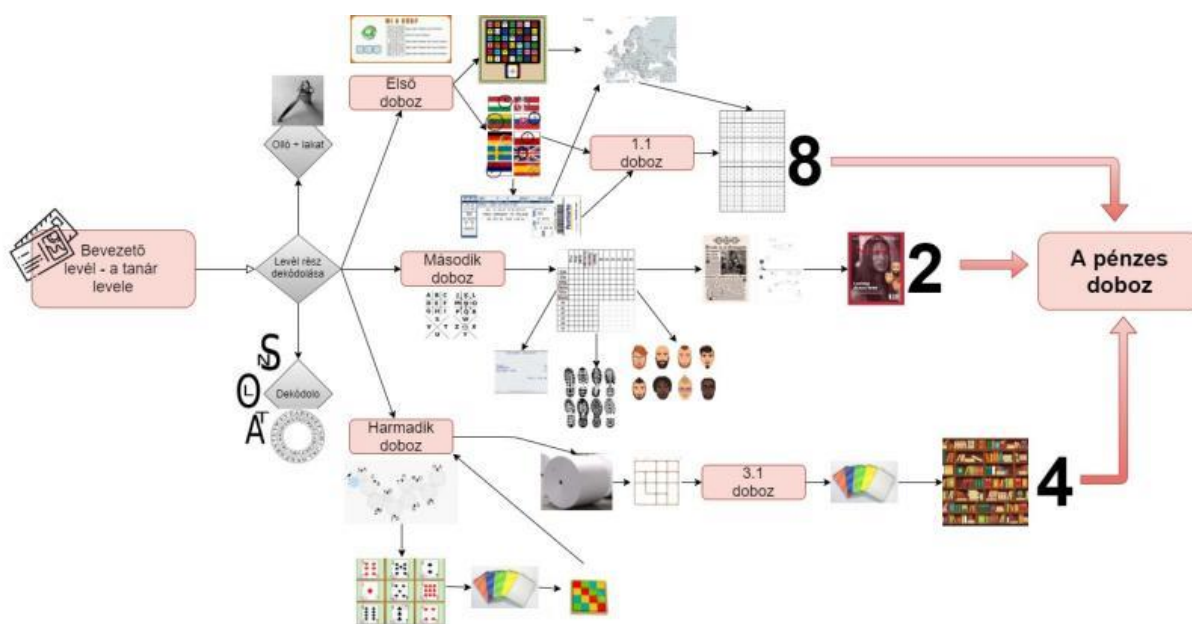
A játék folyamán a kollaborációra, kommunikációra, kezdeményezőkézségre, valamint magasabb rendű készségekre, például kritikai és racionális gondolkodásra, a részletekre való odafigyelésre van szükség ahhoz, hogy a résztvevők a tudás széles skáláját, az annak megfelelő módszereket - időkorlát alatt - alkalmazni tudják (Friedrich et al., 2019). A szabadulószoza alkalmazása által az oktatói munka változatosabbá, alkotó jellegűvé válik. Az egymást sematikus követő órák és tananyagok helyett érdekesebb, mozgalmasabb feladatvégzés jelenik meg az órákon. Pozitívan hat a kommunikációs képességekre is, hiszen a tanulók véleménycseréje elengedhetetlen a munka során. Nem csak a jobb képességű tanulók dolgoznak, valamennyi résztvevő hozzájárul az eredményhez. Kedvező tanulási légkörben az örömet a tanulás folyamatában is fel lehet fedezni, nem csupán a megoldások megtalálásakor.

Kutatási eredmények támasztják alá, hogy a tananyag elsajátításának sikeressége csak 50%-ban függ az értelmi tényezőktől, a megmaradt részt a motiváció köré csoportosuló folyamatok határozzák meg (Kozéki, 1980). A szabadulószobák pillanatnyi szenvedélyt keltenek bizonyos témák körül, ami aztán szikraként használható, hogy a játékos érdeklődését felkeltse valami iránt, amiről később többet tudhat meg (Nicholson, 2016).

A pedagógus szerepe a szabadulósoba-játék alkalmazása során

Manapság az oktatási koncepció a tanulót helyezi az oktatás középpontjába, a hangsúly a tartalmi választások sokféleségére és sokszínűségére kerül, emellett a tanulóknak különböző módszereket, munkaformákat ismertet, megtanítja az önálló tudáselsajátítást, amely az egész életen át tartó oktatás előfeltétele (Kovács et al., 2020). A tanár a tanóra előkészítésekor kevesebbet gondol önmagára, hogy mit kell mondania vagy mit kell tennie az osztályban. Gondolatai a tanulók felé irányulnak: mennyit tudnak jelenleg, mit kellene még elsajátítaniuk, milyen aktivitással lehetne a tudásukat fejleszteni, hogyan tudják a tanulás által a képességeiket kiegészíteni vagy gazdagítani személyiségüket (Lalović, 2009). Támogató légkört kell teremteni, illetve mindig új tevékenységekre és együttműködésre kell ösztönözni a tanulókat (Miletić, 2007).

A szabadulósobák kialakítása során a pedagógusoknak figyelembe kell venniük az oktatási célokat, a rendelkezésre álló erőforrásokat, valamint a játék céljait. Fontos, hogy minden rejtvényt átgondoltan alakítsanak ki, hogy azok megfeleljenek az oktatási és tanulói igényeknek. A pedagógus a legtöbb időt a játék ötletelésébe és tervezésébe fekteti (1. ábra). Előnyt jelent, ha a pedagógus rendelkezik korábbi tapasztalattal a játékok fejlesztésével kapcsolatban; ha ismeri a tervezési módszereket, kreatív és vállalkozói gondolkodásmóddal rendelkezik; ha jó az időzítési készsége és rugalmas.



1. ábra. Játékterv a szabadulósoba-játékhoz

Forrás: Saját szerkesztés

A legtöbb oktatási célú szabadulósobában a pedagógusok veszik át a játéktervezők, moderátorok és megfigyelők szerepét (Berthod et al., 2020; Cain, 2019; Eukel et al., 2020). A tanárnak ösztönöznie kell a tanulókat ötletekkel való kísérletezésre, eredményeik magyarázatára, kiegészítésére, elképzeléseik felvázolására, az ismert és az ismeretlen dolgok felfedezésére. A tanár feladata még, hogy a lehető legtovább fenntartsa a tanuló kíváncsiságát és próbálkozását, mert ezek a tevékenységek elmélyítik a találmányosságot és fejlesztik a kritikus gondolkodást. (Miletić, 2007). A szabadulósoba-játékkal szervezett órán a tanár a tevékenységek során többnyire a háttérben marad. A munka ismertetése után hagyja a tanulókat egyedül dolgozni, hogy a csoportok önállóan beszéljék át, majd oldják meg a feladatokat. A kollaboratív tanulási környezetek közös sajátossága,

hogy egy-egy témával kapcsolatban - a közös kutatás és kommunikáció révén - a hallgatók maguk konstruálják meg tudásukat. A tanár ebben a folyamatban inkább facilitátor, nem irányító. A klasszikus értelemben vett „tanári szerep” helyett inkább szervezővé, motiválóvá, együttműködővé válik; ösztönzi a tanulók ötleteinek, attitűdjeinek, véleményeinek megalkotását. A tanár szerepe a tanulási folyamat segítőjeként fontos, mert meg kell határoznia a csoportmunka célját, figyelemmel kell kísérnie a haladási folyamatot, ha pedig szükséges, új ötletek felfedezésére kell vezetnie a tanulókat.

Az eredményes tanítás egyik alapvető feltétele a tanulók motiváltságának növelése. Egy felelőségteljes oktató alapos, minőségi tervezőmunkával és kellő felkészültséggel jut el az óra megtartásához. A tanulókra inspirálóan kell hatnia, megfelelő motivációs alapot kell létesítenie. Egy tanuló sikeresebben alkot, ha kialakul benne az egészséges kíváncsiság, a probléma megoldásának öröme. A legnagyobb motiváló erő az érdeklődést felkeltő oktatásban rejlik.

Módszerek: A kutatás leírása

Kutatásunk célja a kollaboratív problémamegoldó kompetencia fejlettségi szintjének vizsgálata oktatási célú szabadulószoza-környezetben, egyetemi hallgatóknál. A kutatás átfogó céljai a (1) 21. századi munkaerőpiac által elvárt kulcskompetenciák feltérképezése, hazai és nemzetközi irodalmának szintetizálása, különös tekintettel a kollaboratív problémamegoldásra; (2) a kollaboratív problémamegoldás fejlettségének a vizsgálata tantárgy-pedagógiai kontextusban; (3) az oktatási célú szabadulószoza felépítése a kollaboratív problémamegoldás megfigyeléséhez és értékeléséhez; (4) és empirikus kutatás végrehajtása. A vizsgálatban részben a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar pedagógushallgatói vesznek részt, online kérdőívek és egy teszt kitöltésével, oktatási célú szabadulószoza-játékban való részvétellel, valamint fókuszcsoportos interjú által.

A tantárgyfüggetlen oktatási célú szabadulószoza oktatási platformként való felépítése mellett fejlesztési, megfigyelési és értékelési szempontrendszer kidolgozására, adaptálására került sor, felhasználva a már létező szabadulószozákhöz kapcsolódó keretrendszereket. Az ATC21S (Hesse et al., 2015) projekt, a SERF (Snyder, 2018) és az escapED (Clarke et al., 2017) keretrendszerekre építve, egyúttal figyelembe véve a fejlesztendő kulcskompetenciák körét, egy saját elméleti keret kidolgozása valósult meg, amely módszertani alapot nyújthat a pedagógusoknak a saját oktatási célú játék fejlesztéséhez.

A kutatás fő kérdése az, hogy alkalmas-e a szabadulószoza módszere a kollaboratív problémamegoldó kompetencia mérésére, illetve az, hogy mi jellemzi a pedagógushallgatók kollaboratív problémamegoldó kompetenciáit.

A szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának 33 hallgatója vett részt a vizsgálatban. A csoportok 3-5 hallgatóból álltak, így összesen 7 csoportot alakítottunk ki. Az egész folyamatot kamera segítségével rögzítettük, vagyis felvétel készült a játék alkalmazása során. A játékot fókuszcsoportos interjú követte, valamint négyféle kérdőív és egy teszt kitöltése:

- Adaptív fluid intelligencia-teszt – Scrambled Adaptive Matrices (SAM) (Fodor et al., 2018);
- a Big Five kérdőív (Caprara et al., 1993);
- Teamwork Skills Questionnaire / Csapatmunka készség kérdőív (Marshall et al., 2005);
- Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS) (Tóth & Király, 2006);
- továbbá egy háttérkérdőív.

Az interjú során nyert adatokból a többi között arra is választ szeretnénk kapni, hogy milyen irányba lehetne továbbfejleszteni a szabadulószoza-játék elemeit, hogy még jobb élményt nyújtsanak a hallgatók számára.

A kutatás során rögzített adatok feldolgozása folyamatban van, az eredmények 2022 nyarára várhatóak. A kutatáshoz használt minta nem ad reprezentatív képet. A kutatási eredmények alapján nyert megállapítások elsősorban a mintában szereplő felsőoktatási intézményre vonatkoznak.

Eredmények: A kvalitatív vizsgálat (rész)eredményei – videóelemzés

A kutatás során a tartalomelemzést videó- és hangelemzés segítségével végeztük. A szabadulósoba-játék ideje alatt közvetlenül megfigyeltük a hallgatói csoportokat, és videófelvételt készítettünk a szobában zajló tevékenységekről. A videóadatokat áttekintésének egyik módja a kódolás. Ez eredetileg egy elméleti folyamat, amely kapcsolódik a megfigyelési gyakorlatokhoz. Esetünkben egy előre kidolgozott elméleti megközelítésből származó kódolási séma felhasználásával végeztünk szisztematikus kódolást. A technikai eszközök - mint a kamera és számítógépek - használata előnyös lehet az objektivitás, a megbízhatóság és a reprodukálhatóság szempontjából.

Az általunk végzett videóelemzés eredményeit kódok formájában rögzítettük, majd ezeket több Guttman-diagramban összegeztük, hogy lehetővé tegyük a vizuális elemzést és pontozást. Az egyes diagramok a hallgatók teljesítményét mutatják az adott kompetenciaszint és az értékelési tételek nehézségi szintje alapján.

Kevert módszertanra épülő kutatásunkban a videóadatokat a Dedoose szoftver segítségével elemeztük. A Dedoose egy SaaS-alkalmazás, ami azt jelenti, hogy csak hozzáférésre van szükség a program webhelyén keresztül történő bejelentkezéshez, habár ajánlott az asztali alkalmazás használata, ez azonban nem igényel internetkapcsolatot.

A szoftver támogatja az adatok importálását (szöveg, kép, videó, hang, Excel táblázatok), és lehetőséget biztosít a változók és a kódok létrehozására, törlésére és módosítására. A médiatartalmakat (Media) szöveg-, kép-, videó- vagy hangfájlként, míg a leíró változókat (Descriptors) táblázatos formátumban tárolja. A változókat és a médiatartalmakat összekapcsolhatjuk (Linked Media), és a médián belül kijelölhetünk részleteket, amelyeket kivonatokként (Excerpts) kezelünk. A kivonatok (videó-, kép, hang- vagy szövegrészeket) a kódok és a kódsúlyok hozzárendelésével hozzuk létre. Mindezeket az objektumokat keresni, szűrni, rendezni és elemezni lehet a Dedoose-ban.

A szoftver korlátja abban mutatkozott meg, hogy egy videószegezmenshez nem lehet több résztvevőt rendelni. Ez annyit jelent, hogy egy videó kivonathoz csak egy résztvevőt (vagy csoportot) lehet kapcsolni. Ezért pl. az első csoporttal kapcsolatos videóanyagot az MTTK1 csoporttal kapcsoltuk össze, a kódolás eredményeit pedig csoportszinten értékeltük. A kollaboratív problémamegoldó kompetenciaértékelési keretrendszer kézi kódolást tesz lehetővé, így a csoportos elemzést követően Excel táblázatban külön kiértékeljük minden hallgató részkompetencia-szintjét (2. ábra). A keretrendszer segítségével meghatározható az egyéni kollaboratív problémamegoldó kompetenciaszint az oktatási célú szabadulósobákban, ahol videófelvevetelekkel és megfigyeléssel alátámasztott adatok alapján értékeljük őket.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	Azonosító	Szak	JatekCel	Segitseg	Ido	SzocKompOssz	Reszvet	Csel	Inter	Erofesz	Nezopont	AdVal
2	MTTK11	okleveles tanító	Nem	>400	74	14	6	2	2	2	4	2
3	MTTK12	nevelő	Nem	>400	74	8	2	0	1	1	3	1
4	MTTK13	okleveles tanító	Nem	>400	74	14	6	2	2	2	4	2
5	MTTK14	okleveles tanító	Nem	>400	74	9	3	1	1	1	3	1
6	MTTK15	okleveles óvodapedagógus	Nem	>400	74	8	2	0	1	1	3	1

2. ábra. Az egyéni részkompetenciák szintjének kézi kódolása

Forrás: Saját szerkesztés

A programból többféle gyakorisági táblázat alapján kimutatható az egyes kódok gyakorisága, illetve a kódok súlyozási statisztikája. E kimutatások alapján összegeztük a csoport- és az egyéni kompetenciaszinteket, illetve a részkompetenciák jelenlétét a foglalkozás folyamán.

A következő táblázat a kutatásban részt vett csoportok összesített eredményeit foglalja magában (1. táblázat).

1. táblázat. Összesített eredmények

Csoport azonosító	Mekkora %-ban jelennek meg az értékelő szempontrendszer elemei?	A csoport összpontszáma	Az egyéni pontozás csoport-átlaga	Elérték-e a játék-célt?	Mennyi segítséget kaptak? (elküldött és fogadott üzenetek száma)	Összesített játékidő (percekben kimutatva)
MTTK1	73%	14.40	14.00	Nem	153	79
MTTK2	50%	22.82	19.80	Igen	88	59
MTTK3	63%	25.38	23.60	Igen	52	52
MTTK4	56%	16.17	16.80	Igen	70	53
MTTK5	67%	12.59	13.80	Nem	106	81
MTTK6	67%	9.49	8.40	Nem	174	96
MTTK7	72%	24.72	25.33	Igen	59	59

Forrás: Saját szerkesztés

Ahogy korábban említettük, a videóelemzésből származó kódadatokat több összevont pontozási Guttman-diagramba rendeztük, hogy a pontozás vizuális megjelenítését lehetővé tegyük. Létrehoztunk több kimutatást, csoport- és egyéni szintűt is (3. és 4. ábra).

A Guttman-diagram oszlopai az egyes részkompetenciákra vonatkozó pontszámokat ábrázolják, míg a sorokban a csoportok és hallgatók pontszámai találhatóak. A részkompetenciák balról-jobbra történő rendezése a legmagasabb pontszámú részkompetenciát helyezi az első helyre, jelezve ezzel, hogy ez a részkompetencia a legjobban fejlett a résztvevők és csoportjaik körében. A jobb oldalon azt láthatjuk, hogy például a csoportszintű önértékelés (csoportértékelés) nem volt jelen a játék során, és még az interjú során sem értékelték magukat a csoportok. A sorokban a csoportok és egyének összpontszámai láthatók a legmagasabbtól a legalacsonyabbig, fentről lefelé. Tehát a legjobban teljesítő csoport és egyén a táblázat csúcsán található.

A diagram egyszerűen elemezhető, mert könnyen leolvasható, hogy ki milyen részkompetenciával rendelkezik, illetve mely részkompetenciák fejlesztésére kell összpontosítani az egyes csoportok és hallgatók esetében.

EGYÉN SZINT																		
Hallgató azonosító	2.2 Közösség tudatosság	1.3 Erőforrás	3.1 Tárgyalókészség	2.1 Adaptív válasz-készség	1.2 Interakció	1.1 Cselekvés	4.3 Erőforrás kezelés	4.1 Probléma elemzés	4.5 Információgyűjtés	3.4 Felépítő segítségvállalás	4.4 Rugalmasság	4.6 Szociálmunkásság	5.1 Összefüggés elemzés	5.2 Kapcsolat felismerés	5.3 Hipotézisalkotás	4.2 Célkitűzés	3.2 Önértékelés	3.3 Társak értékelése
	56	54	54	48	47	42	35	34	32	30	27	25	24	22	20	9	0	0
MTTK31	31	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	0	0
MTTK24	28	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	0
MTTK71	27	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	0	0
MTTK72	27	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	0	0
MTTK21	25	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0
MTTK39	25	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	0
MTTK45	25	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	0	0
MTTK34	22	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
MTTK42	22	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	0	0
MTTK73	22	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
MTTK32	20	2	2	1	2	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
MTTK35	20	2	2	1	2	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
MTTK11	19	2	2	2	2	2	2	1	1	0	2	2	0	0	0	1	0	0
MTTK13	19	2	2	2	2	2	2	1	1	0	2	2	0	0	0	1	0	0
MTTK29	19	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
MTTK25	19	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
MTTK44	19	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	0
MTTK51	19	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
MTTK53	17	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
MTTK41	16	2	2	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0
MTTK14	13	2	1	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0
MTTK64	11	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
MTTK12	10	2	1	2	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
MTTK15	10	2	1	2	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
MTTK52	10	2	2	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
MTTK62	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
MTTK65	9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
MTTK22	8	1	1	2	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
MTTK63	7	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MTTK55	6	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
MTTK61	5	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MTTK43	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

3. ábra. Kvalitatív adatelemzés eredményei – az egyén szintjén

Forrás: Saját szerkesztés

CSOPORT SZINT (összeadott egyéni értékek)																			
Csoport azonosító	2.2 Közösség tudatosság	1.3 Erőforrás	3.1 Tárgyalókészség	2.1 Adaptív válasz-készség	1.2 Interakció	1.1 Cselekvés	4.3 Erőforrás kezelés	4.1 Probléma elemzés	4.5 Információgyűjtés	3.4 Felépítő segítségvállalás	4.4 Rugalmasság	4.6 Szociálmunkásság	5.1 Összefüggés elemzés	5.2 Kapcsolat felismerés	5.3 Hipotézisalkotás	4.2 Célkitűzés	3.2 Önértékelés	3.3 Társak értékelése	
	12.0	11.6	11.6	10.4	10.2	9.2	7.8	7.2	7.1	6.4	6.1	5.7	5.5	5.1	4.4	1.8	0.0	0.0	
MTTK7	25.3	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	2.0	1.0	1.7	1.0	1.7	1.7	1.7	1.7	1.0	0.0	0.0	0.0
MTTK3	23.6	2.0	2.0	1.4	2.0	2.0	2.0	1.4	1.4	1.4	0.8	1.0	1.2	1.2	1.2	1.4	0.0	0.0	0.0
MTTK2	19.8	1.4	1.8	2.0	1.4	1.8	1.6	1.2	1.4	1.0	1.2	1.0	1.0	0.8	0.8	0.4	0.0	0.0	0.0
MTTK4	16.8	1.8	1.6	1.6	1.2	1.2	1.0	0.6	1.0	1.4	0.8	0.8	1.2	1.0	0.8	0.8	0.0	0.0	0.0
MTTK1	14.2	2.0	1.4	2.0	1.4	1.4	1.0	1.0	1.0	0.0	1.4	1.0	0.0	0.0	0.0	0.6	0.0	0.0	0.0
MTTK5	13.8	1.8	1.8	1.6	1.2	1.0	1.0	0.6	0.8	1.0	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0
MTTK6	8.4	1.0	1.0	1.0	1.2	0.8	0.6	1.0	0.6	0.6	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

CSOPORT SZINT																			
Csoport azonosító	3.1 Tárgyalókészség	4.3 Erőforrás kezelés	1.3 Erőforrás	2.1 Adaptív válasz-készség	2.2 Közösség tudatosság	1.2 Interakció	1.1 Cselekvés	4.5 Információgyűjtés	4.1 Probléma elemzés	5.1 Összefüggés elemzés	4.6 Szociálmunkásság	5.2 Kapcsolat felismerés	4.4 Rugalmasság	3.4 Felépítő segítségvállalás	4.2 Célkitűzés	3.2 Önértékelés	3.3 Társak értékelése	5.3 Hipotézisalkotás	
	12.6	12.5	12.1	11.9	11.7	10.4	9.1	8.1	7.8	5.5	5.4	5.3	5.3	4.0	4.0	0.0	0.0	0.0	0.0
MTTK3	25.4	2	2	2	2	1.91	1.45	1.8	2	1.67	1.6	1.75	1.2	0	2	0	0	0	0
MTTK7	24.7	2	2	2	2	1.83	1.83	1.4	2	1.5	1.33	1.5	1.33	2	0	0	0	0	0
MTTK2	22.8	1.83	1.75	1.92	2	1.92	1.5	1.44	1.75	1.11	1.6	1	1	0	2	0	0	0	0
MTTK4	16.2	1.82	2	1.75	1.77	1.77	1.15	1.14	1	0.57	0.25	0.43	0.75	0	0	0	0	0	0
MTTK1	14.4	1.8	1.6	1.4	1.6	1.6	1	1	1	0	0	0	0.4	2	0	0	0	0	0
MTTK5	12.6	1.83	1.8	1.83	1.5	1.5	1.17	1.17	0.33	0	0.33	0.4	0.33	0.4	0	0	0	0	0
MTTK6	9.5	1.33	1.33	1.17	1	0.8	0.83	1	1	0	0.33	0.17	0.33	0.2	0	0	0	0	0

4. ábra. Kvalitatív adatelemzés eredményei – a csoport szintjén

Forrás: Saját szerkesztés

Az eredményeket össze fogjuk vetni az interjúk, kérdőívek és tesztek eredményeivel, ami biztosítani fogja az adat-triangulációt.

Következtetések

Az iskolákból a munkaerőpiacra és a közéletbe bekerülő tanulóktól elvárják, hogy csoportokban dolgozzanak, másokkal együttműködjenek, konfliktusokat oldjanak meg a modern gazdaságokban felmerülő problémák megoldása érdekében. Ezeket a képességeket rugalmasan kell használniuk különböző csoportkompozíciókban és környezetekben is (Griffin, McGaw & Care, 2014). Ma-napság mind az egyetemi, mind a munkahelyi sikerhez szükséges az együttműködésen alapuló problémamegoldás ismerete, valamint az együttműködés különböző körülmények közötti végrehajtásának képessége (Rosen & Foltz, 2014).

Fontos, hogy ne féljünk az időszerű dolgok bevezetésétől, kipróbálásától, hiszen elősegíthetjük az oktatói munka fejlesztését és minőségének javítását, ami kedvező hatással van a tanulási folyamatra, a hosszú távú és gyakorlatias tudás növelésére (Kovács et al., 2020). Az interperszonális készségek fejlesztését elősegítő tantermi tevékenységek alkalmazására van szükség, hiszen - ahogyan már tanulmányunk során kitértünk erre, kulcsfontosságúak a tanulók és az oktatás fejlesztése szempontjából. Az olyan interperszonális készségek, mint az együttműködés, a problémamegoldás, a kommunikáció, az alkalmazkodóképesség, a vezetés és az időgazdálkodás nem részei a hagyományos tantervnek. Az interperszonális készségek fejlesztését be kell építeni az iskolai oktatási tantervbe. A pedagógusokat ösztönözni kell arra, hogy szerepet vállaljanak az interperszonális készségek fejlesztésében, mert fontosak az egyén személyiségének fejlődésében.

Nicholson 2016-ban végzett felmérést a szabadulósobák sajátosságairól, és azt konstataálta, hogy a résztvevő csoportok eredményességét a kollaboratív kompetencia, a kommunikációs készségek, a problémamegoldó, kritikai és a laterális gondolkodás magas szintű jelenléte eredményezi (Nicholson, 2016). Azt már mi is tapasztaljuk, hogy a szabadulósoba-játék alkalmazása során a hallgatók lelkesek, motiváltak, aktívak, elkötelezettségük pedig erősödik. A szabadulósobában az együttműködés jellemezi a munkát.

A kutatás fontossága abban látható, hogy a kollaboratív problémamegoldó kompetencia tantárgy-pedagógiai kontextusú vizsgálatára Vajdaságban (Szerbiában) még nem volt példa. A kapott eredmények hasznosulási területe nem korlátozható le kizárólag az oktatás gyakorlatára, hanem beépülhetnek a pedagógusképzés elméletébe is, különös tekintettel a tantárgy-pedagógiákra (szakmódszertanokra). A munkavállalási kulcskompetenciákhoz, és azon belül is a kollaboratív problémamegoldó kompetenciához tartozó szakirodalom bőségesen rendelkezésre áll, azonban Vajdaság (Szerbia) vonatkozásában nem rendelkezünk empirikus kutatásokkal kellőképpen alátámasztott elméleti háttérrel. Ebből kifolyólag kutatásunk a témához tartozó összefüggések és háttértényezők feltárására irányul.

A kutatás során a hangsúly a hallgatók puha készségeinek gyakorlására és mérésére helyeződött, illetve e készségek gyakorlásának beépítésére az iskolai tantervbe. Mindezt az oktatási célú szabadulósoba-környezet tette lehetővé, hiszen ez a játék kifejezetten az említett kompetenciák fejlesztési lehetőségeire összpontosít. Az interperszonális készségek pedig egyre hangsúlyosabbá váltak az utóbbi évtizedekben a munkaerőpiacon, éppen ezért fontos az említett kompetenciák fejlettségének, illetve kapcsolatrendszerének a vizsgálata, egyúttal fejlesztésük hatékony módszereinek identifikálása.

A kutatás egyik céljaként megfogalmazott oktatási célú szabadulósoba felépítése, illetve más mérőeszközök alkalmazása a kollaboratív problémamegoldás pillanatnyi fejlettségének vizsgálatára a tanárképzés területén, vélhetően olyan tanítási módszert és eszközöket fog kínálni a tanárok számára, amelyek által lehetővé válik majd a hallgatók kollaboratív problémamegoldó kompetenciaszintjének a mérése és nyomon követése. E játékalapú és aktív tanulási módszer jelentősen elősegítheti a pedagógiai munka fejlesztését, illetve hozzájárulhat pozitív irányú javításához.

A szabadulósoba oktatási kontextusban való használata bizonyítottan sok előnnyel jár a tanuló számára, elősegítve például a csoportmunka, a vezetés, a kreatív és problémamegoldó gondolkodás, valamint a kommunikációs készségek gyakorlását és fejlesztését (McFadden & Porter, 2018; Pan et al., 2017).

Hivatkozott források

- Astin, A. W. (1977). Four critical years: Effects of college beliefs, attitudes and knowledge. Jossey-Bass.
- Berthod, F., Bouchoud, L., Grossrieder, F., Falaschi, L., Senhaji, S., & Bonnabry, P. (2020). Learning good manufacturing practices in an escape room: Validation of a new pedagogical tool. *Journal of Oncology Pharmacy Practice*, 26(4), 853–860. <https://doi.org/10.1177/1078155219875504>
- Cain, J. (2019). Exploratory implementation of a blended format escape room in a large enrollment pharmacy management class. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(1), 44–50. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.09.010>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The “big five questionnaire”: A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281–288. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90218-R](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90218-R)
- Clarke, S. J., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). EscapED: A Framework for Creating Educational Escape Rooms and Interactive Games to For Higher/Further Education. *International Journal of Serious Games*, 4(3), <https://doi.org/10.17083/ijsg.v4i3.180>
- Davis, B. G. (1993). *Tools for Teaching*. Jossey-Bass Inc.
- Eukel, H., Frenzel, J., Frazier, K., & Miller, M. (2020). Unlocking Student Engagement: Creation, Adaptation, and Application of an Educational Escape Room Across Three Pharmacy Campuses. *Simulation & Gaming*, 51(2), <https://doi.org/10.1177/1046878119898509>
- Fodor, S., Raven, J., & Klein, B. (2018). Scrambled Adaptive Matrices (SAM) – a new test of educative ability. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(4), 441–482.
- Friedrich, C., Teaford, H., Taubenheim, A., Boland, P., & Sick, B. (2019). Escaping the professional silo: An escape room implemented in an interprofessional education curriculum. *Journal of Interprofessional Care*, 33(5), 573–575. <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1538941>
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), <https://doi.org/10.21061/jte.v7i1.a.2>
- Griffin, McGaw, P., & Care, E. (Eds.). (2014). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
- Hesse, F. Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A Framework for Teachable Collaborative Problem Solving Skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills educational assessment in an information age* (pp. 37–56). https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7_2
- Kovács, E., Pintér Krekić, V., Major, L. (2020). Tanítói attitűdvizsgálat a kooperatív tanulás hatásáról a matematikában nyújtott teljesítményre (Teacher attitude survey on the impact of cooperative learning on performance in mathematics), *Évkönyv. Tanulmánygyűjtemény*, 15(1), 56–68.
- Kozéki, B. (1980). *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiaipszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó.
- Laal, M. & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 31(1), 486–490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola - metode učenja/ nastave u školi*, Zavod za školstvo, Podgorica
- Marshall, L., O’Neil, H. F., & Chen, A. (2005). Teamwork Skills: Assessment and Instruction. *Innovations in Instructional Technology*. Routledge.
- Miletić, J. (2007). Kooperativna ili saradnička nastava, *Obrazovna tehnologija*, 3, 61–74.
- McFadden, C., & Porter, S. (2018). *AISOS: A Reproducible Model for Institution-Wide 3D Imaging*.
- Neubert, J., Mainert, J., Kretzschmar, A., & Greiff, S. (2015). The assessment of 21st century skills in industrial and organizational psychology: Complex and collaborative problem solving. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 8(2), 238–268. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.14>

- Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education* 94(1), 44–49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Nicholson, S. (2015). *Peeking Behind the Locked Door: A Survey of Escape Room Facilities* White Paper available at <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Nicholson, S. (2016). The State of Escape: Escape Room Design and Facilities. Paper presented at *Meaningful Play 2016*. Lansing, Michigan, USA. <http://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf>
- Pan, R., Lo, H., & Neustaedter, C. (2017). *Collaboration, Awareness, and Communication in Real-Life Escape Rooms* (pp. 1353–1364). <https://doi.org/10.1145/3064663.3064767>
- Panitz, T. (1996). *A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning*. Deliberations, London Metropolitan University.
- Pásztor-Kovács, A. (2020). A csoportmunkához szükséges képességek vizsgálata: a Kollaboratív képességek kérdőív validálása. *Magyar Pedagógia*, 120(3), 269–296. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.3.269>
- Pásztor-Kovács, A. (2019). A kollaboráció hatékonyságának felteételei és mérési lehetőségei. *Iskolakultúra*, 29(9), 3–20. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.9.3>
- Pásztor-Kovács, A. (2015). Kollaboratív problémamegoldó képesség: egy új, integratív elméleti keret. *Iskolakultúra*, 15(2), 3–16. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.2.3>
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rosen, Y., & Foltz, P. W. (2014). Assessing collaborative problem solving through automated technologies. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 9(3), 389–410.
- Snyder, J. (2018). A Framework and Exploration of a Cybersecurity Education Escape Room. *Theses and Dissertations*. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/6958>
- Tóth L., Király Z. (2006). Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). *Magyar Pedagógia*, 106(4), 287–311.
- Veldkamp, A., Daemen, J., Teekens, S., Koelewijn, S., Knippels, Marie-Christine P. J., & van Joolingen, W. R. (2020). Escape boxes: Bringing escape room experience into the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1220–1239. <https://doi.org/10.1111/bjet.12935>

Szerzők

Kovács Elvira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2001-2063>

tudományos fokozat: PhD

egyetemi docens

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka

elvira.kovacs@magister.uns.ac.rs

Manojlovic Helena

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8372-2177>

tudományos fokozat: MSc

egyetemi tanársegéd

Szabadkai Műszaki Szakfőiskola

helena@vts.su.ac.rs

A cikkre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.



Épített tér – alkalmazkodás és tér-tárgy összefüggés óvodai környezetben

Built space – adaptation and space-subject connection in a kindergarten environment

Mucsi Zsuzsanna, Molnár László

Összefoglalás

A gyermekek belső késztetése a játék, illetve az aktív cselekvéshez kötött felfedezés, alakítás, kreatív megnyilvánulások, amelyek a tanuláshoz vezetnek. Életük a jelenben történik, figyelmük a pillanat eseményeire fókuszál. Folyamatosan alkalmazkodnak a körülöttük lévő világhoz, vagyis ösztönösen „belenőnek” a térbe. A tanulás esztétikailag megnyugtató és érzelmi kényelmet nyújtó, rugalmasan változó környezetben ideális, ahol a téri világ segíteni tudja a gyermek fizikai, mentális és érzelmi fejlődését. A dolgozat példák bemutatásával áttekinti, hogy milyen építészeti és belsőépítészeti eszközökkel lehet segíteni a tér megismerését óvodai környezetben; foglalkozik a testséma és a személyes fizikai tér kialakítását, illetve a tájékozódást fejlesztő téri-tárgyi összefüggésekkel; valamint vizsgálja a mozgást ösztönző téri struktúrákat és az érzékszervek fejlesztésére fókuszáló játékokat, tárgyakat, berendezéseket, bútorokat.

Kulcsszavak: *érzékelés, testtudat, térészlelés, orientáció, térhasználat*

Abstract

The inner motivation of children is learning. Their lives take place in the present, their focus is on the events of the moment. They are constantly adapting to the world around them, meaning they are instinctively “grow” the space. Learning is ideal for an aesthetically pleasing and emotionally comfortable, flexibly changing environment where the spatial world can help a child’s physical, mental and emotional development. The dissertation provides an overview of the architectural and interior design tools that can be used to help the acquisition and application of appropriate spatial mental operations in a preschool environment. It deals with the spatial-material relations that develop the body scheme and personal physical space, as well as spatial orientation. It also examines the spatial structures that stimulate movement and the toys, objects, equipment, and furniture that focus on the development of the senses.

Keywords: *perception, body awareness, spatial perception, orientation, use of square*

Bevezetés

A természeti és épített környezet magába foglalja a helyet, ahol élünk. Az általunk használt terek jelentős hatással vannak mindennapjainkra, életminőségünkre, fizikai, szellemi, érzelmi és szociális életünkre. A gyerekek ösztönös igénye e világ megismerése és megtanulása, ami megalapozza későbbi felnőtt életüket. A folyamathoz nélkülözhetetlen a „társ” (szülő, nevelő, gondozó), aki reflexióival segíti a fejlődési folyamatot. A felfedezés a legszűkebb környezettel, a saját test megismerésével kezdődik, majd a helyváltoztatás hatására a körülvevő környezet egyre összetettebb értelmezésével folytatódik. Ezt követően alakulnak ki a síkbeli viszonyok, és legkésőbb az időfogalom megértésének kognitív képessége. A tanulás, vagyis ismétlések során a gyerek személyes képzeletvilága összeolvad a valóság elemeivel. Az óvodai nevelés célja és feladata a fizikai és társas környezethez való alkalmazkodás pozitív formáinak, szabályainak és eszközeinek megismertetése; az élő és élettelen környezeti tényezők közötti összefüggések láttatása és a gyerekek egészséges fizikai, érzelmi, értelmi és szociális életszemléletének megalapozása, formálása és fejlesztése. Az óvodai élet tevékenységformái: játék, munkajellegű tevékenységek, tanulás, külső világ és a téri jellemzők tevékeny megismerése, tanulás, mozgás, vers, mese, ének, zene, énekes játék, rajzolás, mintázás, kézimunka (Bihariné dr.Krekó, et al., S- d.).

A gyerekek alkalmazkodása a téri világhoz

Az épített környezettel kapcsolatos ismeretek jelentős része informális, vagyis nem tudatos tanulással sajátítható el. Kutatási adatok szerint az 1-3 éves korú gyerek és környezete közötti párbeszéd a gyerek idejének 80-90%-át tölti ki, tehát a különböző képességek fejlődése a szűkebb értelemben vett környezet felfedezésekor történik. A környezet felfedezése összekapcsolódik az én, az identitás fejlődésével. Jean Piaget és Bärbel Elisabeth Inhelder (Piaget & Inhelder, 2004) megfigyelései szerint a gyerekek 2 éves korukra elsajátítják a térhez kapcsolódó törvényszerűségeket. Ettől kezdve viselkedésüket a közvetlen környezet térbeli kapcsolataihoz igazítják, és ezekben a már ismert terekben biztonsággal, cselekvően képesek mozogni. A képzelt terek iránti érzékük 3 éves kortól kezd kifejlődni. Általában 5-6 éves kor között alakul ki az absztrakt térbeli gondolkodás, amikor már a gyerekek képesek arra, hogy saját tevékenységüktől is függetlenül képzeljék el a tereket. A térbeli arányok és összefüggések megtanulása a következő években folyamatosan fejlődik (Sindelar, 2001).

A testtudat és a személyes fizikai tér tudatosítása

Az óvodás korú (3-6/7 év) gyerekek létezésének, aktivitásának egyik legfontosabb célja a személyes fizikai tér megismerése, vagyis a saját fizikai test, illetve a „belső én” elkülönítése a környezettől. A test tudatosítása a testtudat, amely három tanulási folyamatra bontható: a test megtapasztalásának élménye (testkép), a szervezetről szerzhető tudás elsajátítása (testfogalom), valamint a mozgás megélése (testséma) (Guba, et al., 2017). A megfelelő testkép kialakítása elsősorban érzeti és érzelmi folyamat. Fejlesztése az érzékszervek tudatosított használatával történik. Azok a gyerekek, akik elégedettek saját testképükkel, biztonsággal, pozitív öntudattal és magabiztosan mozognak életterükben, reálisan mérik fel képességeik határait, valamint szívesen fedeznek fel új, ismeretlen dolgokat, helyeket. A testkép a test részeinek, funkcióinak és működésüknek fogalomhoz kötése. A testséma a test gravitációhoz való alkalmazkodásának, egyensúlyának, az izmok percről percre változó mozgásának megélését jelenti. A két testfél

integrálása és elkülönítése kiemelt jelentőséggel rendelkezik. A testtudat differenciált észlelése megerősíti a kognitív funkciókat, a figyelmet és az összehasonlítási képességet, valamint a fogalmi gondolkodást és az emlékezet megfelelő fejlődését, használatát. Az ehhez kapcsolódó építészeti eszközök közül a testkép fejlesztésének egyik fontos eszköze a tükör. A gyerek a tükör segítségével szabadon megfigyelheti önmaga és mások viselkedését, alkatát, alakját és mozdulatait. Vezetett feladatokon keresztül összetett mozdulatokat, mozgásformákat tanulhat meg, ami nemcsak a testséma, hanem a figyelem fejlődését is támogatja. A testméretek érzékelését és értelmezését segítik a gyermeki léptéknek megfelelő, különböző méretű tárgyak, „kicsi és nagy helyek” (pl.: alagutak, bunkerek, kuckók), amelyek lehetővé teszik az összehasonlítást. A fejlesztést tovább erősítik a mérőeszközök és vizuális jelek. A mozgást ösztönző téri struktúrák a magas, alacsony és mély helyek, a vertikális és horizontális irányba mozgó és forgó játékok, valamint a szűk és tág téralakzatok (Sebestyén & Tóth, 2013).

Az érzékelés folyamata és az érzékszervek, valamint a fejlesztésre fókuszáló játékok, tárgyak, berendezések, bútorok és helyek

Az ember önmagát és a körülötte lévő környezetet hat érzék segítségével észleli. A szemek, fülek, orr, száj, bőrfelület és mozgás végzik a vizuális, auditorikus, olfaktorikus, gusztatorikus, haptikus (taktilis) és kinesztetikus érzékelést (Becker & Kaucsek, 1998; Bánhidi & Kajtár, 2017). A gyerekek érzékelési csatornáit és agyi feldolgozó képességeik fejlődéséhez fontos, hogy megtanulják érzékszerveik tudatos használatát, meg tudják fogalmazni az érzetet és annak érzelmi hatását, illetve megfelelően tudják használni a megismert hatásokat.

Vizuális érzékelés

Az ember a környezetről szerzett tudásának 80%-át a látás útján szerzi, aminek szerve a szempár, közvetítő közege pedig a fény. A látás a tér elemeinek vizuális értelmezése, tagolás, vagyis az alakháttér különbözőségeinek észlelése. A fény differenciált észlelését a kontrasztok, színek és minták teszik lehetővé vagy gátolják. A gyerekek az erős kontrasztokat (világos-sötét, fény-árnyék), a jól megkülönböztethető élénk színeket (piros, kék, sárga, zöld, narancs, lila) és az egyértelműen megnevezhető mintákat (csíkos, pöttyös, foltos) azonosítják könnyebben, ezért a számukra épített terekben érdemes ezekkel kiegészíteni az adott hely fény- és színvilágát. Tartózkodni kell azonban a túlzásoktól, ezek könnyen túlingerelhetik a gyermeki szervezetet. Lényeges folyamat az adott vizuális jelenség megfelelő fogalomhoz történő társítása. Az a hely, ahol a gyerekek mindennapjaikat töltik, jól meghatározható fényviszonyokkal rendelkezik, amihez a gyerek szervezete a fejlődés során alkalmazkodik, hozzászokik (vö. élénk színekkel rendelkező toszkán táj és a lágy pasztellú Kárpát-medence). Ezt a természetes hatást segítik az épített térben alkalmazott megfelelő fényforrások és a jól megválasztott színek, minták és anyagok használata. A térbeliség vizuális megismerését kiegészítik a taktilis, auditorikus és kinesztetikus folyamatok is. Azok a gyerekek, akik vizuális érzékelésükben vagy észlelésükben akadályozottak (vakok és gyengénlátók) szintén e három érzék segítségével értelmezik a teret. A látható, láthatatlan, illetve a létező és nem létező fogalmak téri manifestációja a különböző léptékű sötét-világos helyekben (elbújik és előjön, elrejt és megtalál) nyilvánul meg. Ez az emlékezés és a téri tájékozódási képesség egyik fontos eleme (emlékezni arra, hol van, és az milyen).

A vizuális érzékelést fejlesztő építészeti eszközök a természetes fények és mesterséges fényforrások, színhőmérsékletek, árnyékolók, vezérelhető fénysűrűségek. Az alapfényhatásokat

kiegészítik az anyagok színei, mintái, felületi tulajdonságai (érdesség, reflexiós tényező, káprázás), valamint a formák kiterjedése, anyagai, megvilágítása, árnyékai és a különböző méretű, arányú, formájú tárgyak, eszközök, bútorok, helyek.

Auditorikus érzékelés

Az auditív érzékelés a hallószervek közvetítésével történik, terjedési közege a levegő (léghang) és az anyag (testhang) (Gereben, 1981). A saját és mások hangjának felismerése a megfelelő testkép kialakításának fontos eszköze (sokszor még a felnőttek is megdöbbennek, hogy milyen is a valódi hangjuk!) A hang iránya a kétoldalt elhelyezkedő hallószerv és a mozgás segítségével határozható meg. Az auditorikus érzékelést fejlesztik: a különféle hangok utánzása, a ritmusok skandálása, a halkán és hangosan végzett feladatok, a környezetben található sokféle anyag és mozgásforma zajainak felismerése és a hangszerek megismerése. A hatást fokozza, ha a feladatokat csukott szemmel, vagy sötét helyiségben gyakorolják, ilyenkor a vizuális érzékelés dominanciája lecsökken és a figyelem a hallásra összpontosul. A zajok, zörejek és rezgések zavarhatják a napi cselekvéseket és feleslegesen fárasztják a gyerekek idegrendszerét. A tartósan fennálló háttérzajokat a megfelelő komfort érdekében meg kell szüntetni, vagy a lehetőségekhez mérten mérsékelni, tompítani kell. A siket és nagyothalló gyerekek nem érzékelik megfelelően a hangokat (pl.: közeledő autó, riasztó, figyelmeztető hangok), ezért nekik szükségük van a más érzékelési formákra (vizuális, haptikus és kinetikus) ható jelzésekre (pl.: fényjelenség).

Az auditorikus érzékelést segítő építészeti eszközök lehetnek a hangforrások (több helyen, több irányból), a különböző arányú és burkolatú helyek, a csendes és jó akusztikájú terek, valamint a hangszerek. Figyelni kell arra, hogy a gyermeki hang magasabb, könnyebben visszaverődik a felületekről.

Olfaktorikus (és gusztatorikus) érzékelés

Az olfaktorikus érzékelés szerve az orr, illetve közvetetten a nyelv, vagyis az ízlelés, a közvetítő közeg a levegő. Fontos, hogy a gyerekek megismerjék a különböző illatokat és anyaghoz, tárgyhoz, élőlényhez tudják kapcsolni, később pedig képesek legyenek újra felismerni és azonosítani. A kellemetlen illatok már kis mennyiségben is felkelthetik a figyelmet (füst), szélsőséges esetben pedig elviselhetetlenek lehetnek, menekülésre ösztönözhetnek. Ezt a hatást használja például a biztonságtechnika a veszélyes anyagok mesterséges szagosításakor (földgáz). A korlátozott szaglóképességgel élők nem érzékelik a veszélyes anyagok illatát, ezért más (pl.: auditorikus és vizuális) jelzésekkel kell felhívni a figyelmüket a veszélyre. Az ismert illatforrások illatának intenzitása a távolság megítélését is lehetővé teszi, maga az illatforrás pedig referenciapontként funkcionálhat tájékozódás közben. Látássérültek gyakran használják ezt az iránymutató lehetőséget.

Építészeti eszközök a természetes (anyagok, növények) és mesterséges (illatosítók, illatosított anyagok) illatforrások.

Haptikus (taktilis) érzékelés

A taktilis érzékelés szerve a teljes testen található külső és belső bőrfelület. A bőrben lévő receptorok észlelik a nyomást (tapintás, érintés, a felszín és kontúrok, légnyomásváltozás, légmozgás, vibráció), a levegő hőmérsékletét és páratartalmát, a felületi hőmérsékletet, a fájdalmat, a nyálkahártya pedig a levegő minőségét. A gyerekek a teljes testfelületük bevonását igénylik a taktilis érintkezés során (ölelés, simogatás, csiklandozás). A kezek kiemelt szereppel rendelkeznek, hiszen velük közvetlen információ szerezhető a tárgyakról és felületekről. Alapvető felületélmények a kemény és puha, hideg és meleg, sima és érdes, domború, egyenes, homorú, éles és íves stb. A haptikus élmények intenzívebben érzékelhetők csukott szemmel, vagy sötétben. A talpak taktilis érzékelése hozzájárul az egyensúly, a megfelelő tartás és a mozgás fejlődéséhez. A belső tér hő-, pára- és légállapota befolyásolja a komfortérzetet, kellemes vagy zavaró hatása lehet.

Az ennek fejlesztésére szolgáló építészeti eszközök lehetnek többek között a különböző anyagok felülete, viselkedése, kontúrjai, a domború és homorú felületek (kéz és láb számára külön), az eltérő hőmérsékletű (anyagú) felületek, illetve a belső hő, páratartalom, levegőminőség, légmozgás (amely gépészettel szintén kiegészíthető) (Bánhidi & Kajtár, 2017).

Kinesztetikus érzékelés

Az inak és izmok, illetve a belső fül vesztibuláris készüléke (egyensúlyt érzékelő szerv) érzékeli a kinesztetikus, azaz a mozgási információkat. A kinesztetikus érzékelés jellemzően nem a tudatosság szintjén történik, éppen ezért a hatásos fejlesztés a különféle mozgásformák tudatosításával és tudatos használatával történik. Az egyensúlyérzet, a két testfél mozgásának összehangolása és a szem-kéz koordináció fontos részei a megfelelő testséma kialakulásának. A mozgás közben eltelt idő ritmusokkal érzékeltethető. Az irányok és a sorrendiség definiálása és folyamatos gyakorlása az írás és olvasás készségeit fejleszti (Földi, 1993). De a kinesztetikus érzékelés része a pihenés, a nyugalom helyzeteinek megélése is.

Az ehhez kapcsolódó építészeti eszközök között említhetők a szükséges méretű külső és belső terek (udvarok, tornatermek, csoportszobák), a mozgást ösztönző térkombinációk, játékok (játszóterek, játszó helyek), a pihenést biztosító helyek, eszközök, játékok (kuckók, hinták, fekvőpadok), a vezetett mozgásformákhoz szükséges terek (tornatermek), az elmélyült cselekvést biztosító helyek (homokozók, kuckók) és a vizuális elemek az irányok és sorrendiség megtanulásához (terepképek, járdaképek).

A téri tájékozódást fejlesztő téri-tárgyi összefüggések

A téri tájékozódás (orientáció) alapja a mozgás és a megfelelő testtudat. Színtere a tágabb értelemben vett környezet, vagyis az élet különböző helyszínei, és a köztük lévő útvonalak. Kutatások szerint a gyerekek már 3 éves korukban akár egyszeri bejárás alapján képesek új útvonalakat megtanulni, légi felvételeken felismerik az ismert helyeket, és meg tudnak oldani egyszerűbb térképes feladatokat. 4 éves koruktól térkép alapján lekövetik az útvonalakat, 4-6 évesen pedig már komplexebb térképekkel és absztrakt szimbólumokkal is megbirkóznak (Banisné Bán & Molnár, 2020). A gyerekek térészlelési és tájékozódási képességét segíti a külső és belső térrel kapcsolatos fogalmak elsajátítása, ami egyúttal a teljes tér értelmezése felé tereli figyelmüket. Útvonalaik mentális rögzítéséhez egyaránt használják a valóság és a képzeletviláguk elemeit, és gyakran rendelkeznek olyan sajátos téri reprezentációkkal, illetve tájékozódási pontokkal, amelyek

kapcsolatban vannak valamilyen érdekes mozgásformára lehetőséget adó hellyel. A téri tájékozódás ebben a korban még élményekhez, érzelmekhez kötött. Jellemző, hogy a számukra fontos dolgokat és helyeket részletesen jelenítik meg (Nagyné dr. Réz, 1996; Sindelar, 2001).

A fenti fejlesztő folyamatokhoz kapcsolódó építészeti eszközök többek között a labirintusok és a „nagy” távolságok, az építőjátékok a kis léptéktől az épített kuckó méretéig, valamint a téralkotás, a térképek, alaprajzok síkban és térben.

Téralkotás

Egy tér megalkotása során a gyerekek közvetlenül tudják alkalmazni a térről szerzett tudásukat. Kezdetben kis léptékben építkeznek, és csupán néhány elemet használnak fel. Ebben a méretben madártávlatból teljesen körbe tudják nézni, vizsgálni az alkotást, egyúttal értelmezni tudják az összefüggéseket. Később egyre komplexebb építményeket készítenek (város, főhadiszállás, tündérvár), és egyre nagyobb léptékben dolgoznak (kuckó). Az építés és a formaalkotás a gyerekek ösztönös igénye, ezáltal viszonylag gyorsan tudják megjeleníteni képzelt világukat. A konstruáló képesség tanult cselekvésforma, ami a nyitottságon és kreativitáson túl tudatos figyelmet, türelmet, kitartást, fegyelmet és elfogadást igényel. Ilyen szellemi alkotás a komplex térbeli kompozíció és funkcionális tárgyak, helyek, városok készítése, ahol szükség van bizonyos szabályok és törvényszerűségek átgondolására, értelmezésére és megfelelő használatára. A téralkotás lehetőséget nyújt a térrel kapcsolatos élmények újbóli átélésére, a bizonytalanságok megértésére és fogalomhoz kötésére, ezzel pedig segíti a testtudat fejlődését is (Guba, et al., 2017).

Ehhez kapcsolódó építészeti eszközök például a speciális tér, ahol maszatolni, építeni lehet, a műhely, szertár, anyag és eszközzraktár, az alapanyagok mindenféle léptékben, formában, és az elkészült alkotás megörökítéséhez, bemutatásához szükséges eszközök.

Összegzés: a térhasználat elsajátítása és a rugalmasan változó tér

Áttekintésünk összegzéseként megfogalmazhatjuk, az óvodai terek kialakításának talán legfontosabb célja, hogy a gyerek megismerje a tereket és térkapcsolatokat, biztonsággal mozogjon bennük és közöttük, magabiztosan használja az eszközöket, tárgyakat és játékokat, legyen lehetősége az alakításra, és tanuljon meg vigyázni rájuk (Norman, 2013). A napi óvodai tevékenységek differenciált térhasználatot igényelnek. Egy rugalmasan változó tér szabadon átalakítható a napi rutinok, feladatok és a képzelet világának szükségletei szerint. A funkcionális viszonyrendszerek egyszerűsége és átláthatósága könnyítheti, míg bonyolultsága feleslegesen nehezítheti a térhasználatot, továbbá értelmezési, működési problémákat okozhat (Becker & Kaucsek, 1998; Dull, 2009).

Az óvoda terei helyeket alkotnak. A különböző cselekvésformák sajátos hangulatokat igényelnek, ami a térben a rugalmas alakíthatósággal indukálható. Minden bizonnyal nem túlzás, ha úgy fogalmazzunk, az óvoda a valóság eljátszásának és a játék valóságának a tere, valamint a gyermekek legfogékonyabb fejlődési szakaszának és a felnőtt életre való felkészülésének első állomása.

Hivatkozott források

- Bánhidi, L., & Kajtár, L. (2017). Válogatott fejezetek a komfortelmélet témaköréből. Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789630599054>
- Banisné Bán, É., & Molnár, B. (2020). *Játékgyűjtemény a téri tájékozódás fejlesztéséhez*. Csongrád Megyei Szakszolgálat.
- Becker, G., & Kaucsek, G. (1998). *Termékergonómia és termékpszichológia*. Tölgyfa Kiadó.
- Bihariné Krekó, I., Légler, J., & Kanczler Gyuláné dr. [S. d.]. *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*. ELTE Tanító- és Óvoképző Kar.
- Dull, A. (2009). *Helyek, Tárgyak, Viselkedés, Környezetpszichológiai Tanulmányok*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Földi, R. (1993). *A testnevelési játékok a tanulási zavarok prevenciójában és korrekciójában*. ELTE PPK Tanárképzési és Továbbképzési Központ
- Gereben, Z. (1981). *Épületfizika Gyakorló Építészeti Számára*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Guba, A., Pataky, G., & Tóth, E. (2017). *Épített Környezeti Nevelés az Óvodában*. Pécs: kultúrAktív Egyesület.
- Hercegfői, K., & Izsó, L. (2008). *Ergonómia*. Budapest: Típotex Kiadó.
- Nagyné Réz, I. (1996). *Téri tájékozódás. Fejlesztő program*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Norman, D. (2013). *The Design of Everyday Things*. Basic Books.
- Piaget, J., & Inhelder, B. E. (2004). *Gyermeklélektan*. Budapest: Osiris Kiadó Kft.
- Sebestyén, Á., & Tóth, E. (2013). *Épített Környezeti Nevelés*. Pécs: kultúrAktív Egyesület.
- Sindelar, B. (2001). *Téri Orientáció 1-2. A/3* Budapest: Nyomdaipari és Kiadói Szolgáltató Kft.

Szerzők

Mucsi Zsuzsanna
PhD-hallgató, Soproni Egyetem, Cziráki József Doktori Iskola
E-mail cím: a1nd30@uni-sopron.hu

Molnár László
PhD
egyetemi docens
Soproni Egyetem FMK Alkalmazott Művészeti Intézet
E-mail cím: molnar.laszlo@uni-sopron.hu

A cikkere a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: [CC-BY-NC-ND-4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



Egy népdal kottaképei: a gyűjtéstől az ének-zene tankönyvekig

Scores of a folksong: from collection to music textbooks

Pintér-Keresztes Ildikó

Összefoglalás

Tanulmányomban az Ablakomba, ablakomba besütött a holdvilág kezdetű, Bartók Béla által gyűjtött népdal kottakép-útját követem végig. Ének-zene órák látogatása során szembesültem a népdal többféle változatának tanításával. A legszembetűnőbb eltérés a népdal harmadik sorának dallamában mutatkozik, melynek több oka is lehet. A feltételezhető zenei memóriabeli, intonációs problémákon túl kottázási hibák is előfordulnak. Jelen tanulmány ezen hibákat és azok okait igyekszik felderíteni a célból, hogy a benne megfogalmazott kutatási eredmények a közoktatás hasznára váljanak. Emiatt szükségesnek tartottam a népdal gyűjtési körülményeit felderíteni a MTA BTK Zenetudományi Intézet gondozásában publikált népzenei felvételek, kottakép és szöveg tekintetében. A gyűjtésből kiindulva először Bartók feldolgozásával foglalkozom, majd kronológiai sorrendben értelmezem az ének-zene tankönyvekben fellelhető kottapéldákat, kezdve Kodály Zoltán és Kerényi György Iskolai énekgyűjtemény című kiadványával (Kodály & Kerényi, 1944), befejezve Tapodi Attila Ének-zene 12. című tankönyvével (Tapodi, 2020). Igyekszem magyarázatot adni a tankönyvekben lévő dallami, metrumbeli eltérésekre, továbbá a második és további versszakokra.

Kulcsszavak: népdal, gyűjtés, ének-zene, kottakép, tankönyv

Abstract

In my study I specialize on several scores of the Hungarian folksong Ablakomba, ablakomba besütött a holdvilág, which was collected by Béla Bartók. While visiting music lessons I experienced that several versions of this folksong were being taught in the lessons. The most striking difference can be seen referring to the melody in the third row of the folksong. It has a few reasons. There are probable musical memory and intonation problems furthermore musical notation faults. This study tries to clear up these notation faults and their causes. The research results can be used in general music education. Therefore I thought it was necessary to find out more about the circumstances of the collection of the folksong with the help of folk music recordings, scores, and text published by the Hungarian Academy of Sciences Research Centre for the Humanities Institute for Musicology. Starting from the collection, the arrangement from Bartók is studied first. Then the scores found in music textbooks are interpreted in chronological order, from the version published in the book entitled Iskolai énekgyűjtemény (Kodály & Kerényi, 1944) to the textbook version found in Ének-zene 12. (Tapodi, 2020). I also try to explain the melodic and metrical differences in the textbooks and the second and further verses.

Keywords: folksong, collection, music, score, textbook

A népdal gyűjtése

Az említett népdalt Bartók Béla gyűjtötte Turán, 1906 augusztusában. Elsőként a felvételt hallgattam meg, melynek során leginkább a népdal harmadik sorára voltam kíváncsi, dallami szempontból. Vizsgálatom kiindulópontjaként a Bartók-rendi számozás szerinti 1392c(1) népdalt vettem alapul. Az egyszerűség kedvéért a továbbiakban a relatív szolmizációt hívom segítségül. Ennek megfelelően a népdal harmadik sorában a harmadik ütem szolmizációja: *lá-fá-ré-fá*. Ez az a dallamfordulat, mely helyenként másképpen, *lá-mi-ré-fá* dallammotívumként jelenik meg egyes tankönyvekben és a tanítás során. Kutatásom tárgya azonban kibővült, köszönhetően a további dallami, ritmikai és szövegbeli eltéréseknek.

A népdal feldolgozása Bartóknál

A népdal Bartók általi feldolgozását a Magyar népdalok énekhangra zongorakíséréssel című kiadványban találjuk, 6. szám alatt. A kiadvány 1906-ban jelent meg, melyben Bartóktól és Kodálytól tíz-tíz népdal feldolgozása található. Az alábbi kottakép (1. ábra) a népdal harmadik sorának feldolgozását mutatja. A tanulmányban szereplő kottapéldát a Rozsnyai Károly könyv- és zeneműkiadóhivatala által 1906-ban megjelentetett kiadvány digitálisan elérhető változata alapján készítettem kottaszerkesztő programmal.

Magyar népdalok

6.

Bartók Béla

The image shows a musical score for the third line of a Hungarian folk song. It consists of two systems of staves. The first system has a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff). The vocal line contains the lyrics: "Lám én csak e - gyet sze - re - tek,". The piano accompaniment features a melody in the right hand and a bass line in the left hand. The second system continues the vocal line with the lyrics: "még - is de so - kat szen - ve - dek," and the piano accompaniment. The score is written in a key signature of one flat (B-flat) and a 2/4 time signature.

1. ábra. A népdal harmadik sorának feldolgozása

A Bartók-Kodály-féle 1 Magyar népdalok (Bartók & Kodály, 1906) digitalizált változata. Letöltés dátuma: 2023. 02. 07. forrás: [https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/4/42/IMSLP105968-PMLP216126-Bartok_-_Magyar_nepdalok_10_Hungarian_Folk_Songs_for_voice_and_piano_\(1-10\).pdf](https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/4/42/IMSLP105968-PMLP216126-Bartok_-_Magyar_nepdalok_10_Hungarian_Folk_Songs_for_voice_and_piano_(1-10).pdf)

Az első szembeötlő és hallható eltérés a zongorakísérettel ellátott népdal metrumba, mely a 2/4 miatt több helyen kap hangsúlyt. Annál is inkább megemlítendő ez a tény, mert Ádám Jenő könyvében éppen a metrumváltás megfigyeltetésének van módszertani szerepe (Ádám, 1944, p. 196). Két részlet a kiadvány előszavából idekívánkozik:

„Akár énekkarra, akár zongorára dolgozzuk [a népdalt], a kíséret mindig csak az elvesztett mezőt és falut igyekezzen pótolni. A dallamok hitelességében pedig a népszerű kiadás se maradjon el a teljes mögött.”

„A hazai viszonyokra való tekintetből tettük, hogy a dallam a kíséretben is megvan. A következő füzetekben (a gyűjtés eredményétől függ, mikor jelenhetnek meg) nem ragaszkodunk ehhez mindig. Hiszen dalolni valót adunk, nem zongorázni valót.” (Bartók & Kodály, 1906, p. 5).

A dallamok hitelességére vonatkozó mondat a népdalok pontos közlésére enged következtetni, ily módon viszont kizárja a dallamhang megváltoztatását. A „hazai viszonyokra” való utalás talán arra vonatkozik, hogy könnyebb az énekesnek úgy előadnia a népdalt, ha azt azonos hangmagaságban hallja is. Ha erre gondoltak a szerzők, akkor a zongoraszólam részben intonációs segítség szerepét tölti be.

Mindezeket figyelembe véve a népdal harmadik sorának harmonizálása felveti azt a kérdést, hogy a mégis szó második szótagja miért mi szolmizációs hang (g – zárójelben az abszolút hangmagaságot jelölöm). A kiadvány előszavában leírt elvek alapján az lett volna az észszerű, hogy Bartók a népdalgyűjtés során hallott lá-fá nagy terc fordulatot őrizze meg (c²-asz²), hiszen a basszushangot (asz²) még oktávban is megerősíti. Azonban a zongora felső szólamában dallamhangként mi hang figyelhető meg (g²). Ennek eredményeképpen a kottapélda 5. ütemében Esz-dúr IV7 akkordja hallható, melyet II2 és VII7 követ a 6. ütemben. Tehát ellentétben a népdal által körülírt lá-fá-ré-fá fordulattal, melyet akár a II2, akár a VII7 harmóniahasználattal kimeríthetne, Bartók a IV7 használatával hozzáfűzi és egyben jelentőssé teszi a mi hangot.

A népdal az ének-zene tankönyvekben

A tanulmányban a rendelkezésemre álló tankönyvek alapján mutatom be a népdalt. A kottaképek megjelenési útjának végigkövetése szempontjából kronologikus sorrendben foglalkoztam a tankönyvekkel. Néhány kiadvány esetében szükséges volt részletes megjegyzésekkel ellátni az adott könyvben látottakat, melyek alább olvashatók. A többi kiadvány esetében a tanulmány végén található összegző táblázatban található meg az elemzett szempontok szerinti áttekintés.

Kodály Zoltán – Kerényi György: Iskolai énekgyűjtemény I–II. (1944)

A gyűjtemény összeállításának háttéréről többek között Gábor Lilla *Kodály pedagógiájának nyomában: Bárdos Lajos, Ádám Jenő, Kerényi György és Bors Irma visszaemlékezése* című írásában olvashatunk (Gábor, 1981).

Részlet a tanulmányból:

„Milyen szerepe volt Tanár Úrnak az 1943-44-ben megjelent Iskolai Énekgyűjtemény születésében?

– Balassa Bruno tanár elnökletével, 1940-ben állami bizottság ült össze, hogy hivatalos iskolai tankönyv kiadásáról tárgyaljon. A tanácskozáson Kodály is megjelent. Noha a nyolc osztály tankönyvének kéziratával én éppen akkoriban készültem el, Kodály iránt való tisztelem sugallatára főlészóltam, és azt javasoltam, mindenekelőtt Kodályt kérdezzük meg, elvállalná-e a tankönyv szerkesztését. Kodály igent mondott, és én ezután elvittem hozzá a magam fent említett, nyolcosztályos

összeállítását. Ennek fölhasználásával szerkesztettük meg az Iskolai Énekgyűjteményt. Az öt függelékkel Kodály egészítette ki. Ezeknek a címe a következő: Vallásos énekek, Kánonok, Történeti énekek, A XIX. század műdalaiból, Más népek dalaiból [a) Szomszédaink, b) Nyelvrokonaink].”

A forrásból arra következtethetünk, hogy Kerényi György már elkészült a népdalok válogatásával, és Kodálynak a tankönyv szerkesztésében volt szerepe. Erre utal a kiadvány belső borítóján található megjegyzés: „E gyűjtemény KERÉNYI GYÖRGY közreműködésével készült” (Kodály, 1944). Nehéz megállapítani, hogy az *Ablakomba, ablakomba* népdal melyikük javaslatára és szándékos változtatással került-e az *Iskolai Énekgyűjtemény* II. kötetébe. Szintén nem tudható az sem, hogy a Bartók által gyűjtött vagy már feldolgozott népdalt illesztették-e be a kiadványba. Látható, hogy a Bartók által először lejegyzett dallamhoz képest dallami eltérés van a harmadik sor harmadik ütemében: már nem *lá-fá-ré-fá*, hanem *lá-mi-ré-fá* a fordulat.

A rendelkezésemre álló kiadvány állapota miatt az alább beillesztett kottaképet magam készítettem számítógépes kottaszerkesztő program segítségével, minden zenei jelölést híven megtartva (2. ábra).

341.

Lépést $\text{♩} = 80$



Ab - la - kom - ba, ab - la - kom - ba be - sü - tött a hold - vi - lág,
A - ki ket - tőt, hár - mat sze - ret, so' sincs ar - ra jó vi - lág.

Lám én csakegy - gyet sze - re - tek, még - is de so - kat szen - ve - dek.

Ez az ál - nok bé - res - le - gény csal - ta meg a szí - ve - met.

2. ábra. Az első tankönyvbeli kottakép

Forrás: Kodály – Kerényi 1944 alapján

e és ë

Az *Iskolai énekgyűjtemény* II. kötetében a népdal szövegében mindkét hangzó előfordul. Ám a modern kottaszerkesztés nem teszi lehetővé az ë hangzó megjelenítését, ezért a népdal szövegét a kottától függetlenül tüntetem fel (1. táblázat).

1. táblázat. Az e és ë hangzók szövegbeli megjelenése

<i>Iskolai énekgyűjtemény II.</i> (Kodály – Kerényi, 1944, p. 31.)	Bartók gyűjtése (Bartók, é. n., p. 1.)
Ablakomba, ablakomba besütött a holdvilág, Aki kettőt, hármat szeret, so'sincs arra jó világ. Lám én csak egyet szereték, mégis de sokat szenvedék. Ez az álnok béréslegény csalta még a szívemet.	Ablakimba, ablakimba besütött a holdvilág, Aki kettőt-hármat szeret, sosincs arra jóvilág. Ládd, én csak egyet szereték, mégis de sokat szenvedék; Ez az álnok béréslegény csalta még a szívemét.

Némi eltérés látható a Bartók-féle és az *Iskolai Énekgyűjtemény*-féle szövegben, melyek valószínűleg betudhatók a korabeli helyesírás szabályainak (so'sincs; egyet; szívemet), az „ablakimba” és a „ládd” szóhasználat pedig az adatközlőtől ered. A gyűjtés során írt kottát Bartók kiegészítette a „nincsen” szóval a „sosincs” alatt.

Kodály Zoltán – Vargyas Lajos: A magyar népzene

Habár a kiadvány nem ének-zene tankönyv, az oktatásban tapasztalható széles körű használata, elterjedtsége miatt megkerülhetetlennek gondolom. Rendkívül érdekes a népdal lejegyzése ebben a könyvben. A harmadik sor dallamában a *lá-mi-ré-fá* fordulatot találjuk, ám sokkal izgalmasabb a kiírt metrum kérdése. Korábban már utaltam rá, hogy Ádám Jenőnél épp a metrumváltások kapnak jelentőséget e népdal kapcsán módszertani szempontból. A könyv 1952-es kiadásában a kiírt metrum 4/4, ám ennek ellenére az ütembeosztás ettől eltér, hiszen soronként nem három, hanem négy ütemet kapunk. A függőleges vonalak a kottában látható ütemvonalakat jelölik:

Ablakomba, | ablakomba | besütött a | holdvilág. |
Aki kettőt, | hármat szeret, | nincsen arra | jó világ. |
Lám én csak e- | gyet szeretek, | mégis de so- | kat szenvedek, |
Ez az álnok | bérés legény | csalta meg a | szívemet. | | (Kodály & Vargyas, 1952, p. 268.)

A második versszak

Különböző módon találkozhatunk a népdal második versszakával. Bartók gyűjtését tekintve az alábbi formában látható a második versszak:

Bicske felül | : tornyosodik : | a felhő,
| : Szaladj kis lány : | mer megmos a nagy eső!
– | : Nem szaladok : | , maj szaladok, ha megázok, –
Kishangácson, Nagyhangácson szeretőre találok.

Bartók feldolgozásában és az *Iskolai Énekgyűjteményben* nincs második versszak. Ez a tény azt a meglátást támaszthatja alá, hogy az *Iskolai Énekgyűjtemény* összeállításakor Kerényi és Kodály Bartók feldolgozását, és nem a gyűjtést vette alapul. Erre utal a tempójelzés azonossága is, melynél a „Lépest” kifejezés olvasható.

A második versszak megjelenése az ének-zene tankönyvekben

A *Muzsikáló nagyvilág* sorozat *Ének-Zene 6* című tankönyve (MS-2456, 8. kiadás) a 2007-es Nemzeti alaptanterv alapján íródott, melynek szerzője Király Katalin. Az ebben található *Ablakomba, ablakomba...* kezdetű népdal második versszaka eltér Bartók gyűjtésétől annak ellenére, hogy a tankönyv szerzője a Turán gyűjtött népdalra hivatkozik. Nagy valószínűséggel Bárdos Lajos 1960-ban megjelentetett *Szeged felől* című kórusművéből ered az ide-illesztett szöveg, aki Bálint Sándor gyűjtéséből származó népdalt dolgozott fel vegyeskarra. A szerző által a népdalhoz illesztett második versszak miatt kezdem el kutatni a népdal második versszakának eredetét.

A Bálint Sándor által gyűjtött népdalt megtaláljuk Paksa Katalin A szögedi nemzet zenéje című táji monográfiájában. Az 1931-ben Szegeden gyűjtött népdal egy versszakos, és több dallami hasonlóságot is mutat Bartók gyűjtésével. Megegyezik a két népdal sorszerkezete (AABA), a lejegyzett metrumváltások, a kadencia. A két népdal A jelű sorának zárása két hang felcserélésével és a második ütem első hangja kivételével megegyezik. A B jelű népdalsor első fele egyforma, ám utána jelentős eltérés mutatkozik. Elképzelhető, hogy az Ablakomba, ablakomba... kezdetű népdal variációjáról van szó (3. ábra).

253.

♩ = 104

Szö-ged fe-lől, Szö-ged fe-lől gyün egy fe-ke-te fel-hő,
Si-ess kis-lány, si-ess kis-lány, mer mög-ver egy nagy e-ső.
Nem si-e-tök o-lyan nagyon, fáj a szí-vem, sa-jog nagyon,
Most tu-dom mán, mi-ér sa-jog: a sze-re-tóm el-há-gyott.

Szeged, Balogh Anna

Bálint, 1931.

3. ábra. A Bálint Sándor által gyűjtött népdal

Forrás: Paksa, 1980, p. 284.

Az alábbi táblázatban egymás mellett tüntettem fel a népdal szövegét Bálint Sándor gyűjtése, Bárdos Lajos kórusműve, valamint Király Katalin tankönyve alapján (2. táblázat).¹

¹ A gyűjtéshez képest megváltoztatott szavakat kurziválással jelöltem.

2. táblázat. A népdal szövegének eltérései

Bálint Sándor gyűjtése	Bárdos Lajos kórusműve	Király Katalin tankönyve
Szöged felől, Szöged felől gyün egy fekete felhő, Siess kislány, siess kislány, mer mögver egy nagy eső. Nem sietők olyan nagyon, fáj a szívem, sajog nagyon, Most tudom mán, miér sajog: a szeretóm elhagyott (Paksa, 1978-79, p. 284.).	Szeged felől, Szeged felől jön egy fekete felhő. Siess kislány, siess kislány, mer megver egy nagy eső. Nem sietek olyan nagyon, fáj a szívem, sajog nagyon Most tudom már, miért sajog, a <i>galambom</i> elhagyott (Bárdos, 1960, p. 1.).	Szeged felől, Szeged felől jön egy fekete felhő, <i>Szaladj</i> kislány, <i>szaladj</i> kislány, mert megver a nagy eső. Nem <i>szaladok</i> olyan nagyon, fáj a szívem, sajog nagyon, Most tudom már, miért sajog: <i>elhagyott a galambom</i> (Király, 2014, p. 18.).

Az általam vizsgált tankönyvek közül csupán első versszakot tüntetnek fel a következő kiadványok: (Bartók, 1906), (Kodály & Kerényi, 1944), (Kodály & Vargyas, 1952.)

Második versszak az alábbi ének-zene tankönyvekben található: (Némethné, 1997, ill. 2002), (Pécsi & Uzsálné, 2001), (Sóvágó, 2002), (Riznerné & Ördög, 2003, 2014), Kéry & Kéryné (2007), Király (2014), Tapodi (2020). Mindazonáltal megemlítendő, hogy a Kéry-Kéryné-féle tankönyvben további versszakok is szerepelnek.

Ha bemegeyek, ha bemegeyek a baracsi csárdába,
cifranyelű kis bicskámat vágom a gerendába.
Aki legény, az vegye ki, aki bátor, az teheti,
még az éjjel zsandárvérrel írom én a nevem ki!

Szalontai kertek alatt nyergelik a lovamat,
szalontai kertek alatt ölelik a babámat.
A lovamat más nyergeli, szép a babám, más öleli,
az én kedves kisangyalom ne ölelgesse senki!
(Kéry & Kéryné, 2007, p. 150.)

A Ha bemegeyek... kezdetű versszak Bartók gyűjtésében is megtalálható – c) jelzéssel –, de a tankönyvszerzők az utolsó sor végét átköltötték, vélhetően a számukra hiányzó rím pótlása végett. A Bartók által feljegyzett utolsó sor: „*még az éjjel zsandárvérrel írom ki a nevemet.*”

Kiírt metrumszám

A váltakozó metrum jelölése nem egyformán jelenik meg a vizsgált kiadványokban. Hibaként róható fel a Kodály–Vargyas könyv mellett a Némethné-féle két könyv, melyekben az első sor elején 4/4 2/4 sorrendben, azaz zeneileg épp fordítva tünteti fel a kottaszerkesztő a metrumszámokat. A Kéry–Kéryné-féle tankönyvben nincs kiírva semmilyen metrum, ám az ütemek beosztása a gyűjtésben látható tagolást követi.

A gyűjtéshez hasonlóan a Kodály–Kerényi-féle könyvben és a Tapodi-könyvben ütemenként kiírva látható a metrumváltás. A többi tankönyv (Pécsi & Uzsálné, Sóvágó, Riznerné & Ördög, Király) egységesen az első sorban szerepelteti 2/4 4/4 sorrendben a metrumszámokat.

Hivatkozások az ének-zene tankönyvekben

A gyűjtő nevét (Bartók Béla) és a gyűjtés helyszínét (Tura, Pest m. vagy Pest vm.) feltüntetik a tankönyvszerzők, csupán a Tapodi-féle könyvből maradt ki Bartók Béla neve. A Pécsi & Uzsalyné és a Sóvágó-féle tankönyvek Járdányi Pál *Magyar népdaltípusok* című kiadványára hivatkoznak, viszont a Kéry & Kéryné-féle könyv a 6. osztályra. Ennek nyilvánvalóan az a magyarázata, hogy a 10. osztályosok számára készített tankönyv *Ismétlő éneklés* című szakaszában helyezték el a népdalt.

Ugyanakkor a Járdányi-könyvre hivatkozók nem az abban megjelentetett népdalt közlik. A népdalt a könyvben látható módon kottáztam le, melyből hiányzik a metrumszám, továbbá a második kottasortól kezdődően a kulcs és az előjegyzés is. A népdal a dallamhangok eltérése mellett a második versszakában is különbözik a tankönyvekben közölt népdaloktól (4. ábra).

Moderato

Ab - la - kom - ba, ab - la - kom - ba be - sü - tött a hold - vi - lág,
 A - ki ket - tőt - hár - mat sze - ret, so - sincs ar - ra jó vi - lág.
 Lám, én csak egy - gyet sze - re - tek, még - is de so - kat szen - ve - dek,
 Ez az ál - nok bé - res - le - gény csal - ta meg a szí - ve - met.

4. ábra. A Járdányi-féle könyvben található népdal

Forrás: Járdányi 1961 alapján

A következő táblázatban a tanulmány során érintett szempontok szerint összegeztem a népdal különböző lejegyzéseit. A kiadványok feltüntetését követően látható a harmadik népdalsorban kottázott dallamfordulat, melyet a második versszak szövegkezdete, majd a kiírt metrumszám, végül a hivatkozás követ.

3. táblázat. A vizsgált kiadványok összegző bemutatása

Kiadvány	A 3. sor dallama	A második versszak	Kiírt metrumszám	Hivatkozás
Bartók gyűjtése (Bartók, é. n.)	<i>lá fá ré fá</i>	Bicske felül...	ütemenként	-
(Bartók, 1906)	<i>lá mi ré fá</i>	nincs	2/4	-
(Kodály – Kerényi, 1944)	<i>lá mi ré fá</i>	nincs	ütemenként	Tura (Pest) B. B. Ének és zongora: Bartók és Kodály, Magyar népdalok, 6.
(Kodály – Vargyas, 1952)	<i>lá mi ré fá</i>	nincs	4/4	Tura (Pest vm.) Bartók Béla
(Némethné, 1997)	<i>lá mi ré fá</i>	Szeged felől...	4/4 és 2/4 az elején	Tura (Pest m.) Bartók Béla
(Némethné, 2002)	<i>lá mi ré fá</i>	Szeged felől...	4/4 és 2/4 az elején	Tura (Pest megye), Bartók Béla
(Pécsi – Uzsálné, 2001)	<i>lá mi ré fá</i>	Szeged felől...	2/4 és 4/4 az elején	Járdányi Pál: Magyar népdaltípusok I-III.
(Sóvágó, 2002)	<i>lá mi ré fá</i>	Szeged felől...	2/4 és 4/4 az elején	Járdányi Pál – Magyar népdaltípusok
(Riznerné – Ördög 2003, ill. 2014)	<i>lá mi ré fá</i>	Szeged felől...	2/4 és 4/4 az elején	Tura (Pest m.) Bartók Béla
(Kéry – Kéryné, 2007)	<i>lá fá ré fá</i>	Szeged felől... további két versszak	nincs	nincs a 6. osztályra hivatkozik
(Király, 2014)	<i>lá fá ré fá</i>	Szeged felől...	2/4 és 4/4 az elején	Tura (Pest m.), Bartók Béla
(Tapodi, 2020)	<i>lá fá ré fá</i>	Szeged felől...	ütemenként	Tura (Pest m.)

A táblázatot áttekintve látható, hogy a harmadik sor dallamfordulata Bartók feldolgozását követően *lá mi ré fá* dallamként állandósult hosszú időre. Ebből két következtetést vonhatunk le: 1. a Kodály-Kerényi kiadvány szolgált a tankönyvírások alapjául, melynek szerzői a gyűjtés mellett Bartók feldolgozását is megemlítették a hivatkozások között; 2. több kiadvány szerzője is Bartók feldolgozását vette alapul a gyűjtés helyett. A gyűjtés szerinti fordulat csak a Kéry & Kéryné-, a Király- és a Tapodi-féle könyvekben található meg a későbbiekben. Ezt követően szükséges összevetnünk egymással a dallamfordulatokat és a hivatkozásokat, melyből megállapítható az is, hogy azok között nincs egyértelmű összefüggés. A tankönyvszerzők többsége a gyűjtésre hivatkozik, ám nem annak megfelelően jeleníti meg a dallamot. A kiírt metrumszámot illetően megfogalmazott észrevételek a tanulmány egy korábbi szakaszában voltak olvashatók.

A második versszakot illetően megemlítendő, hogy az már Bartók feldolgozásában sem szerepelt. Valószínűsíthető, hogy ennek köszönhetően nincs feltüntetve második versszak két munkában sem (Kodály & Kerényi, 1944, valamint Kodály & Vargyas, 1952). Ezt követően, 1960-ban komponálta Bárdos vegyeskari kórusművét – amint arról korábban szó esett –, melynek hatása lehetett az ének-zene tankönyvekben feltüntetett második versszakokra.

Következtetések

Az *Ablakomba, ablakomba...* kezdetű népdallal való ismerkedést az ének-zeneórák látogatásán tapasztaltak indították. Kezdetben szakmódszertani szempontból szerettem volna foglalkozni vele, ám az egyre szerteágazóbb kutatás ráirányította a figyelmemet a népdal lejegyzésének sokszínűségére, ezért úgy éreztem, hogy a módszertani vonatkozásokat, megközelítést megelőzően szükséges a népdal kottaképének útját végigkövetnem. Ily módon vizsgálat tárgyát képezte a bartóki gyűjtés, Bartók feldolgozása, az ének-zene tankönyvekben megjelenő többféle dallam, második versszak, metrumszám és hivatkozás. A népdal különböző lejegyzéseit illetően további vizsgálódás tárgya lehet a tempójelzések, ritmikai eltérések kérdésköre. Különösen meglepő és egyben elgondolkodtató számomra a tény, hogy a népdal egyik emelt szintű ének-zene tankönyvben sincs benne, így csupán az adott ének-zenetanáron múlik, hogy a nála tanulók megismerkednek-e vele egyáltalán.

Igyekeztem az egyes változatok, lejegyzések okára fényt deríteni, ugyanakkor megdöbbentő volt azzal szembesülni, hogy maga Bartók is változtatott a harmadik dallamsoron. Azt gondolom, hogy az ének-zene tanároktól nem várható el, hogy ilyen mélységig kutassák egy-egy népdal útját. Reményeim szerint van lehetőségük és igényük megismerni olyan tanulmányokat, melyek ráirányítják a figyelmüket a tankönyvek tartalmának kritikus szemléletű megközelítésére. Ezek hiányában a rendelkezésükre álló ének-zene tankönyv szerint tanítják a rájuk bízott tanulókat. Ebből következik a tankönyvszerzők felelősségének kérdése. Ha már a népdalgyűjtő nevét és a gyűjtés helyét feltüntetik, akkor valóban „csak tiszta forrásból” merítsenek. Ebből a szempontból a két véglet egymagában kimeríti Király Katalin könyve, mely egyrészt híven követi Bartók gyűjtését a dallamhangok tekintetében, másrészt viszont félrevezet második versszakával és a napfényes ablak fényképével.

Munkám végére érve megfogalmazódott bennem egy másik tanulmány megírásának gondolata, mely a jelen kutatás szakmódszertani relevanciájára és az elemzés közoktatásban való hasznosíthatóságára fog fókuszálni.

Hivatkozott források

- Ádám, J. (1944). *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján*. Turul Kiadás.
- Bartók, B. (é. n.) *Magyar népdalok. Egyetemes Gyűjtemény digitális közreadás*. MTA BTK ZTI honlapja. Letöltés dátuma: 2023. 01. 30. forrás: <http://systems.zti.hu/br/hu/search/9293?inc=Ablakomba>
- Bartók, B., & Kodály, Z. (1906). *Magyar népdalok énekhangra zongorakísérettel*. IMSLP honlapja. Letöltés dátuma: 2023. 01. 30. forrás: [https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/4/42/IMSLP105968-PMLP216126-Bartok_-_Magyar_nepdalok_10_Hungarian_Folk_Songs_for_voice_and_piano_\(1-10\).pdf](https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/4/42/IMSLP105968-PMLP216126-Bartok_-_Magyar_nepdalok_10_Hungarian_Folk_Songs_for_voice_and_piano_(1-10).pdf)
- Bárdos, L. (1960). *Szeged felől. Népdalok Bálint Sándor gyűjtéséből*. Editio Musica.
- Gábor, L. (1981). *Kodály pedagógiájának nyomában – Bárdos Lajos, Ádám Jenő, Kerényi György és Bors Irma visszaemlékezése*. Kodály HUB honlapja. Letöltés dátuma: 2023. 01. 30. forrás: <https://kodalyhub.hu/kodaly-kovetoi>
- Járdányi, P. (Ed.) (1961). *Magyar népdaltípusok II*. Editio Musica.
- Kéry, M., & Kéryné Mészáros, M. (2007). *Ének-zene 10. osztály*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Király, K. (2014). *Ének-zene 6. osztály*. Mozaik Kiadó.
- Király, K. (2014). *Ének-zene 6. osztály*. Mozaik Kiadó. [Elektronikus kiad.] Mozaik education portál. Letöltés dátuma: 2023. 01. 30. forrás: <https://www.mozaweb.hu/hu/mblite.php?cmd=open&bid=MS-2456U&page=18>
- Kodály, Z. (Ed.) (1944). *Iskolai énekgyűjtemény II. 11-14 éves tanulóknak*. Országos Közoktatási Tanács.
- Kodály, Z. & Vargyas L. (Eds.) (1952). *A magyar népzene*. Zeneműkiadó. ű
- Németh, E. (1997). *Hatodik daloskönyvem*. Apáczai Kiadó.
- Németh, E. (2010). *Hatodik daloskönyvem. Ének-zene az általános iskola 6. évfolyama és a 12 éves korosztály számára*. Apáczai Kiadó Kft.

- Paksa, K. (1978-79). A szögedi nemzet zenéje. [Elektronikus kiad.] Elektronikus Periodika Adatbázis Archívum. Letöltés dátuma: 2023. 01. 30. forrás: http://epa.oszk.hu/01600/01609/00023/pdf/MFME_E-PA01609_1978_1979_2_575-905.pdf
- Pécsi, G., & Uzsalyiné Pécsi, R. (2001). *Énektár 2. A Kulcs a muzsikához c. tankönyv melléklete*. Kulcs a muzsikához Kiadó.
- Riznerné Kékesi, M., & Ördög, L. (2013). *Ének-zene az általános iskola 6. évfolyama számára*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.
- Riznerné Kékesi, M., & Ördög, L. (2003). *Ének-zene az általános iskola 6. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sóvágó, E. (2002). *Ének-zene 9-10. osztály munkáltató tankönyv*. Pedellus Novitas Kft.
- Tapodi, A. (2020). *Ének-zene 12*. Oktatási Hivatal.

Szerző

Pintér-Keresztes Ildikó

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0191-5846>

Nyíregyházi Egyetem

E-mail cím: pinterkeresztes@gmail.com

A cikke a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: [CC-BY-NC-ND-4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



Commercial training for women in Nemzeti Nőnevelés

Stummer Krisztina

Abstract

The rarely examined educational institution of the first part of the 20th century is the women's upper commercial school. During this period, it received countless criticism due to its curriculum. In spite of being a girls' school, the typical 'women's subjects' were not included in the timetable. The aim of this study is to demonstrate the views on this kind of school in the issues of the journal Nemzeti Nőnevelés (National Female Education) between the years of 1909 and 1919. We are interested in the person of the author in the different issues, his/her relationship towards the given type of school, and in what sort of opinion he/she had.

Keywords: *upper commercial schools, Nemzeti Nőnevelés, history of education*

Introduction

The theme of women in research on the history of education has been increasingly represented over the past decades. The present research also follows this tendency. Our objective is to provide a survey on the opinions about women's upper commercial training from the point of view of a specific journal Nemzeti Nőnevelés. The guidelines of the research include questions such as:

1. What image does the journal depict on women's commercial education?
2. Is the author named in the articles in question?
3. Is the text written by a male or a female author?
4. How is the author connected to commercial education?

First, we take women's higher education in business and commercials into consideration to be able to put the topic in context. Then we turn to the introduction of Nemzeti Nőnevelés and the overview of the chosen texts. Last but not least we put the articles into the female image of the period observed (1909-1919).

Researchers in the history of education are nowadays more interested in vocational education and training (history). Below, we refer to some of the authors without claiming completeness. István Dániel Sanda (2016) provides a comprehensive overview of the historical changes in vocational education from antiquity to the regime change, covering industrial, commercial and agricultural education. Gábor Patyi (2021) outlines the main milestones of primary, secondary and higher vocational education in the 18th -20th centuries. Béla Surányi deals with agricultural education in more detail in his book published in 2021. In addition to a thorough presentation, it helps researchers with a chronology and profiles of prominent figures. Katalin Vörös (2018) looks specifically at issues affecting women, such as the perception of industrial training and employment. Adrienn Nagy published the most detailed history of the development of commercial education in her dissertation (2014).

However, there are still many gaps in connection with upper commercial schools, especially for women. We do not really come across any research on the perception of the female school type. This paper aims to fill a small part of that gap.

The women's upper commercial education – an overview

Hungary's first commercial college for boys was established in 1857 with under the name of Pesti Kereskedelmi Akadémia (Pest Commercial Academy) (Vincze, 1935). Girls could also gain professional (commercial) knowledge during the 19th century within institutionalised forms since there were courses available at that time as well. However, they got the opportunity to have secondary school education similar to boys' only in the 20th century when the Chamber of Commerce and Industry of Pozsony (Bratislava) initiated the creation of a school for girls. After the approval of the petition, in 1909 a new type of institution was added to the palette of institutions and a new channel of mobility became available in the form of the women's upper commercial school.

It started its operation based on the policy of the boys' school issued in 1895 and kept on doing so in the future as well. It all meant that – that, as opposed to the requirements of the period, this type of school did not put enough emphasis on women's nature and on including subjects (such as needlework or household studies) that met the requirements of society into the curriculum. The curricula of the girls and boys were completely the same in theory, however in practice, in some cases, slight differences could be found, for instance, religious studies were taught in a higher number of classes for girls. Looking at the subjects taught to women, it is clearly seen that we cannot find classes such as needlework, baby- and childcare or household studies. The duration of education took 3 years in the 1910th, but later, thanks to some reforms, it increased to 4 years in 1919. Students completed their studies with a commercial school-leaving certificate, which, in a limited way, made them legible for studying further. Besides increasing the duration to 4 years, the former structure of the former education was also changed. The whole duration of the education was divided into two sections: the first two years were the so-called commercial section, where education was concentrating mainly on the uniqueness of domestic commercial life; the second two years were the section of economics, which put international relations in the centre of attention. Despite its name (upper), this type of school became secondary level only in 1938 (Nagy, 2014).

The journal *Nemzeti Nőnevelés*

The journal *Nemzeti Nőnevelés* was a monthly periodical operating from 1880 to 1919. Annually, readers could take the latest issue in hands ten times on average. The journal was the "journal of national girls' schools and women's education institutes" (A Pallas nagy lexikona, 1896, p. 97). The teaching staff of Sugáruti Állami Tanítónő-képző Intézet of Budapest was in charge of editing and publishing. The content of the articles aimed at those interested in women's education, as well as the male and female teachers of girls' schools. Looking through the content of the issues, it can be seen that the writers dealt with several general and women's issues such as women's schools, life in the association, jobs for women, introduction of famous people and religious morality education. Besides domestic events, they reported on foreign news, language learning and suggestions concerning methodology. Among the authors of the articles, females were also present in quite a high number comparing it to the general media of the given period. As a result, female perspective was represented regarding both the topics and the content.

During the research, we used a historical approach based on primary sources, we chose the method of document analysis. The fact that the journal is available in the database Digitália¹ operated by the Library and Knowledge Centre of the University of Pécs made the research work easier. Since the platform provides a search function, choosing related articles has become much simpler with the help of keywords. While searching, we used the keywords „felső kereskedelmi” (upper commercial) and „felsőkereskedelmi”. The reason for this is the fact that we can meet both types of spelling in the period observed. Following this, we worked only with the types of spelling which discuss female education and which articulate opinion on it. Applying these parameters we could narrow down our search to five related pieces of writing.

Authors and the related articles

In the present research, the issues got looked through from the opening of the first women’s commercial school (1909) to the termination of the journal *Nemzeti Nőnevelés* (1919). We found five different publications in the period observed which can be relevant concerning our examination. In four out of five cases the author’s name was given, and not given in one. All four articles with a name were by female authors. In the followings, we briefly introduce first the writers, then we deal with the texts regarding women’s commercial schools one by one.

Ilona Sebestyén Stetina, teacher of Erzsébet Nőiskola, between 1890 and 1915 was the editor of *Nemzeti Nőnevelés*. She was also the author of several books besides editing and teaching. During her outstanding public activity, she took part in the work of the Association *Mária Dorotha* (Mók, 1925).

The second author, Mita Relkovic, was the teacher of Peterdy-utcai Községi Polgári Leányiskola of the 7th district. In some of her works she wrote about the development of girls’ civic education and she was also concerned with the updating of women’s education.

Following her higher educational studies, the doctor of humanities Mária Schmidt was working as a Hungarian and History teacher at the girls’ grammar school established by the Országos Nőképző Egyesület (National Women’s Training Association) (Gráberné, 2017).

The fourth author (Zulawsky Elemérné) Janka Dörfler. She worked as a teacher at a women’s commercial school in Budapest. She actively took part in public life, was the member of the Magyar Paedagógiai Társaság (Hungarian Pedagogical Association), the vice-president of the Országos Kézimunka Tanítói Vizsgálóbizottság (National Examination Board for Arts and Crafts Teachers) (Zulawsky, 1929).

From the short introduction, it is clearly seen that all four authors were strongly connected to female education, they had first-hand experience regarding the current situation the strengths and weaknesses of the system, and the opportunities for girls. On the other hand, none of them were involved in commercial education.

We focus on the related articles in chronological order. First, we can highlight one from 1909, dealing with the opening of the first women’s commercial school. The unknown author welcomed the opening of the institution with great pleasure and it expressed appreciation to the town of Pozsony. According to him/her, “it is impossible not to welcome those who established the first women’s upper commercial school, the city of Pozsony and the Chamber of Industry of Pozsony... The establishment of a women’s school is another of Pozsony’s great achievements” (*Nemzeti Nőnevelés*, 1909, p. 421). Right in the first year, despite the tuition fee of 200 crowns, 39 students applied to the institution, which faithfully reflects its popularity. Furthermore, the author cited

¹ <https://digitalia.lib.pte.hu/>

from the speeches of the school opening. Manó Beke said the new school is an epoch-making work and a useful institute. Moreover, he said, “anyone who puts weapons in the hands of women in this country, who gives them an existence, is doing a humane act” (Nemzeti Nőnevelés, 1909, p. 422). He further referred to Béla Schack who also expressed his pleasure, and expected the development of commercial life from the work of qualified women.

In her article from 1910, Ilona Sebestyénne Stetina compared female careers in a Hungarian-German relation. Doing so, she emphasized that our practical schools were ahead of the German vocational institutions in many respects. At the same time, the opportunity for female employment was better in German territories, also their allowance was more favourable than in our country. She disagreed with the fact that, in a particular way, here “women are not employed in women’s upper commercial schools”, but “they are placed in the classes of male teachers as supervisors” (Sebestyénne, 1910, p. 63). Being a women’s school, employing female workforce in a higher number was for consideration since for the time being, it is only true in the case of foreign language teaching.

In the third case, Mita Relkoviç wrote about the reforms of the girls’ schools but also deals with the issue of commercial education. She criticised female courses and did not predict a bright future for them saying, “women’s upper commercial schools greatly surpassed the work of the courses” (Relkoviç, 1913, p. 214).

In the same year (1913) Janka Dörfler published a congressional report with the title *Nemzetközi Közgazdasági Tanfolyam Budapest* (International Economics Course Budapest). Basically, she wrote an extract of the speeches made on the commercial education, female employment and allowance. In her report she cited, among many others, the presentation of Jolán Gerhardtné Zigány, who spoke about the identical education of boys and girls. From her point of view “the upper commercial schools of boys and girls should be completely equal in their organisation and impact. The training in both boys’ and girls’ schools can only be equivalent in terms of content and goals.” (Dörfler, 1913, p. 288). And if the education and this way the available jobs are the same, so should the allowance be the same. “Equal training, equal work and equal pay: these should be the direction of transformation” (Dörfler, 1913, p. 289).

The fifth and the last text is by Mária Schmidt. Based on the example of women’s upper commercial school of Veszprém, she wrote that the aim of education is not only to train professionals “but also women with a general education who, as women, are in step with the economic direction of the times” (Schmidt, 1918, p. 251).

We have divided the five above-mentioned articles into two groups based on their content and their opinion on women’s commercial education. One of them expresses a negative criticism whereas the other one conveys a positive attitude towards this type of education. Ilona Sebestyénne Stetina is the only one who approaches the commercial education in a negative way. She misses female teachers from these institutions. We need to agree with this criticism since not only the female students should provide the typical feature of the school but so should the teaching staff.

The other four articles concentrate rather on the positive characteristics. When the school in Pozsony was opened, plenty of approving and constructive opinions were given. With this “epoch-making work”, improvement was expected regarding both commercial life and the opportunities for girls for making a living. Not to mention the fact that by making secondary vocational education available for girls, they acknowledged their need to be able to make their own money as well. On other platforms (*Magyar Pedagógia*, *Kereskedelmi Szakoktatás*) the identical commercial education of men and women received lots of criticism. Developing an educational structure suitable for women’s nature was an argument frequently repeated. This established the need for differentiating

the education of the sexes. However, following the modern female image of the first part of the 20th century, in the journal *Nemzeti Nőnevelés*, the requirement of being (mentally) equal emerged in the triangle of equal education, equal work and equal allowance. The journal is in favour of women's chance to take jobs and to be able to hold the same positions as men and disapproves the monopolisation of different positions. A prerequisite for this is to provide them a proper education.

Summary

On the pages above we have volunteered to look through the issues of the journal *Nemzeti Nőnevelés* between 1909 and 1919 and to examine publications dealing with the upper commercial education of women. In our research, we tried to find out what the authors thought about this education, what the gender ratio was and whether the author's name was mentioned.

We have divided the related five articles into two groups: texts approaching the given education in a negative and in a positive way. One article belongs to the first group and the other four belong to the second one.

All in all, we can say the journal expresses a positive and supporting opinion about the new type of school for girls. At the same time, we have to take the type of journal and its dedication towards women's education into account as these factors determine the homogeneity of the opinions expressed.

Works cited

- A Pallas Nagy Lexikona* (1896). Vol. XIII. p. 97.
- Dörfler, J. (1913). Nemzetközi közgazdasági tanfolyam Budapesten. *Nemzeti Nőnevelés*, 34(7-8), 285–291. <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/nemzeti-noneveles-1913-34e-07-08sz-168#page/40/mode/1up/search/kereskedelmi>
- Gráberné Bósze, K. (2017). Nőnevelő intézmények a 19. század végétől a 20. század végéig – A Wlassics-kollégium. *Könyv és nevelés*, 19(2), 98–107. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/nonevelo-intezmenyek-a-19-szazad-vegetol-a-20-szazad-vegeig-a-wlassics-kollegium>
- Mók, F. (1925). Sebestyénne Stetina Ilona. *A Nemzet*, 2(9–10), 230–231. http://epa.oszk.hu/03800/03863/00006/pdf/EPA03863_a_nemzet_1925_09-10.pdf
- Nagy, A. (2014). *A felső kereskedelmi iskolák fejlődéstörténete Magyarországon (1867–1945)*. [PhD-értekezés] Pécs: Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. <file:///C:/Users/takacs.anett/Downloads/nagy-adrienn-tesis-hun-2015.pdf>
- Patyi, G. (2021). A hazai szakképzés történetének vázlata (18–20. század). Sopron: Soproni Egyetemi Kiadó. <https://mek.oszk.hu/22600/22649/html/index.html>
- Relkovič, M. (1913). A polgári leányiskolák továbbfejlesztése. *Nemzeti Nőnevelés*, 34(5–6), 205–216. <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/nemzeti-noneveles-1913-34e-05-06sz-167#page/32/mode/1up/search/kereskedelmi>
- S. n. (1909). A Pozsonyi Női Felső Kereskedelmi Iskola megnyitása. *Nemzeti Nőnevelés*, 30(8–9), 421–422. <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/nemzeti-noneveles-1909-30e-08-09sz-137#page/69/mode/1up/search/kereskedelmi>
- Sanda, I., D. (2016). *Bevezetés a szakképzéstörténetbe*. Typotop.
- Schmidt, M. (1918). Vinczeők a mult iskolaévről. *Nemzeti Nőnevelés*, 39(9–10), 248–252. <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/nemzeti-noneveles-1918-39e-09-10sz-197#page/65/mode/1up/search/kereskedelmi>

- Sebestyénne Stetina, I. (1910). Női életpályák. *Nemzeti Névelés*, 31(2), 58–66. <https://digitalia.lib.pte.hu/hu/nemzeti-noneveles-1910-31e-02sz-141#page/25/mode/1up/search/kereskedelmi>
- Surányi, B. (2021). A Magyar mezőgazdasági szakoktatás története. Debreceni Egyetemi Kiadó. https://dupress.unideb.hu/hu/termek/a_magyar_mezogazdasagi_szakoktatás_tortenete-e-konyv/
- Vincze, F. (1935). *A középfokú kereskedelmi szakoktatás hazánkban és külföldön a 19. század ötvenes éveitől napjainkig*. Studium.
- Vörös, K. (2018). A nők szerepe a Magyar Iparoktatás folyóiratban – a női iparoktatás és munkavállalás megítélésének változásai az első világháború éveiben. *Per Aspera Ad Astra*. 5(2), 137–159.
- Zulawsky E.-né (1929. szerk.). *A M. Kir. Állami Nőiipariskola Értesítője az 1918/9–1928/9. tanévekről*. Stephaneum Nyomda és Könyvkiadó Rt.

Author

Stummer Krisztina

PhD-hallgató

„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs

E-mail cím: krisztinastummer@gmail.com

A cikere a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.

